



HAL
open science

Le rôle des travaux en petits groupes dans l'apprentissage des langues chez les apprenants bilingues à l'école primaire en Iran et en France

Thèse de Doctorat, Arghavan Yahya

► **To cite this version:**

Thèse de Doctorat, Arghavan Yahya. Le rôle des travaux en petits groupes dans l'apprentissage des langues chez les apprenants bilingues à l'école primaire en Iran et en France. Sciences de l'Homme et Société. Aix-Marseille Université, 2023. Français. NNT : . tel-04293868

HAL Id: tel-04293868

<https://theses.hal.science/tel-04293868v1>

Submitted on 19 Nov 2023

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.

Copyright

THÈSE DE DOCTORAT

Soutenue à Aix-Marseille Université
Le 22 septembre 2023 par

Arghavan YAHYA

Le rôle des travaux en petits groupes dans
l'apprentissage des langues chez les
apprenants bilingues à l'école primaire en Iran
et en France

Discipline

Sciences de l'Éducation

École doctorale

ED 356 – COGNITION, LANGAGE,
ÉDUCATION

Laboratoire/Partenaires de recherche

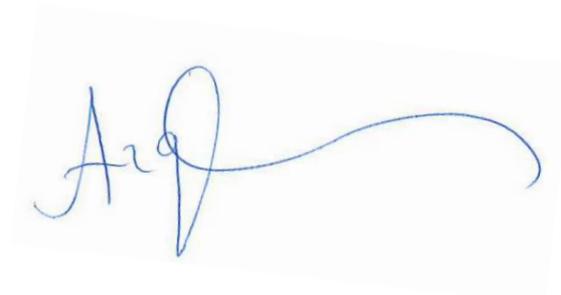
Apprentissage, Didactique, Évaluation,
Formation

- **Composition du jury**
- Jean-Marc Mangiante Rapporteur
- Professeur des Universités, Université d'Artois
- Nathalie Spanghero-Gaillard Rapporteure
- Professeure des Universités, Université Toulouse 2
- Homa Lessan-Pezzechki Sanii Examinatrice
- Professeure des Universités, Aix-Marseille Université
- Mohamed Embarki Examineur
- Professeur des Universités, Université de Franche-Comté
- Fatima CHNANE-DAVIN Examinatrice/Présidente du jury
- Professeure des Universités, Université d'Aix-Marseille
- Jean-Pierre CUQ Directeur de thèse
- Professeur des Universités émérite, Université d'Aix-Marseille

Affidavit

Je soussignée, Arghavan YAHYA, déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail, réalisé sous la direction scientifique de Jean-Pierre CUQ, dans le respect des principes d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect à la fois de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche et de la charte d'Aix-Marseille Université relative à la lutte contre le plagiat. Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme examinateur.

Fait à Nice, le 27 avril 2023

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Arghavan YAHYA', written on a light blue background.

Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Liste de publications et participation aux conférences

1) Liste des publications¹ réalisées dans le cadre du projet de thèse :

1. Gashmardi, M., Yahya, A., Cuq, J-P. (2022). Les obstacles à l'enseignement du français à l'école primaire en Iran. *Recherches et Applications*, 71, pp. 38-50.
2. Yahya, A. (2021). L'efficacité des travaux en petits groupes dans l'apprentissage des langues à l'école primaire en Iran et en France. *Revue des Études de la Langue Française*, 13 (1), pp.45-64. Doi : <http://dx.doi.org/10.22108/RELF.2021.130697.1170>

2) Participation aux conférences² et écoles d'été au cours de la période de thèse :

1. Yahya, A. (2022). Les caractéristiques du système éducatif iranien avant et après la révolution islamique. *Les structures des systèmes éducatifs*. Téhéran, Iran. 2-3 février 2022.
2. Yahya, A. (2021). L'efficacité des travaux en petits groupes dans l'apprentissage des langues à l'école primaire en Iran et en France. *Topical Methods of Teaching French Language for Special and Academic Purposes*. Internationalization of the education: Contemporary methods of teaching foreign languages for specific purposes. Almaty, Kazakhstan, 21-22 janvier 2021.

¹ Cette liste comprend les articles publiés, les articles soumis à publication et les articles en préparation ainsi que les livres, chapitres de livre et/ou toutes formes de valorisation des résultats des travaux propres à la discipline du projet de thèse. La référence aux publications doit suivre les règles standards de bibliographie et doit être conforme à la charte des publications d'AMU.

² Le terme « conférence » est générique. Il désigne à la fois « conférence », « congrès », « workshop », « colloques », « rencontres nationales et/ou internationales » ... etc.
Indiquer si vous avez fait une présentation orale ou sous forme de poster.

Résumé

Aujourd'hui, les enseignants sont souvent encouragés à varier les activités et donc à travailler avec des élèves en groupe. La pédagogie de groupe n'est pas seulement une nouvelle approche de l'enseignement, mais aussi un changement dans la façon de penser les enseignants qui doivent partager leur planification et leur enseignement. Nous examinons l'efficacité de l'activité de groupe dans le processus d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère chez les élèves bilingues en Iran et en France. Nous voulions apprendre comment et pourquoi les professeurs de langues en Iran et en France utilisent des travaux de groupe dans leurs leçons dans les écoles primaires bilingues.

Nous pensons que le travail de groupe peut apporter plus de confiance en soi, de bonheur, de concentration, de participation, d'engagement et d'effort au processus d'enseignement des langues. Pour effectuer l'analyse la plus complète et la plus précise possible, nous essaierons en effet d'adopter une perspective comparative comme méthode pendant notre travail. Cette perspective nous permet de donner un aperçu de la façon dont la compréhension de l'éducation dans d'autres cultures, régions et contextes peut nous permettre de penser de manière nouvelle et différente du programme d'études, de l'organisation en classe et des approches. Nous avons mis en place des questionnaires pour savoir si le travail de groupe est plus efficace que le travail individuel dans l'apprentissage des langues. Du point de vue social, il favorise les échanges et facilite l'aide mutuelle. D'un point de vue académique, il développe la propriété des connaissances activement construites par les élèves eux-mêmes.

Mots-clés : apprentissage coopératif, enseignement primaire, éducation comparée, pédagogie différenciée, travail de groupe.

Abstract

Today teachers are often encouraged to vary the activities and therefore to work with students in groups. Group pedagogy is not only a new approach to teaching but also a change in the way of thinking of teachers who must share their planning and their teaching. We examine the effectiveness of group activity in the teaching-learning process of the foreign language among bilingual students in Iran and France. We wanted to learn how and why language teachers in Iran and France use group work in their lessons in bilingual primary schools.

We believe that group work can bring more self-confidence, happiness, concentration, participation, commitment, and effort to the language teaching process. To carry out the most complete and precise analysis possible, we will indeed try to adopt a comparative perspective as a method during our work. This perspective allows us to provide insight into how understanding education in other cultures, regions and contexts can enable us to think in new and different ways about curriculum, classroom organization and approaches. We have set up questionnaires to find out if group work is more effective than individual work in language learning. From a social perspective, it promotes exchanges and makes mutual aid easy. From an academic perspective, it develops ownership of knowledge that is actively constructed by the students themselves.

Keywords: cooperative learning, primary education, comparative education, differentiated pedagogy, group work.

Remerciements

Ce travail de thèse se termine. Cinq ans, 337 pages, 131581 mots... quelques kilos de papier, et des cartouches d'imprimante.

Il va sans dire que ce travail n'aurait pas été possible sans le soutien et l'aide d'un certain nombre de personnes que je tiens à remercier vivement.

Tout d'abord, j'adresse mes remerciements à mon directeur de thèse Jean-Pierre Cuq, pour sa disponibilité, sa bienveillance souriante et sa confiance. Je souhaite lui exprimer toute ma gratitude pour son écoute, ses conseils et son ouverture d'esprit. Je lui sais grée d'avoir su me guider tout en me laissant une grande liberté de cheminement. Il m'a donné l'opportunité d'atteindre mes objectifs et de réaliser mes rêves. J'étais son étudiante dès la première année de master et je le serai pour toujours.

Je tiens à remercier Nathalie Spanghero-Gaillard et Jean-Marc Mangiante pour leur rôle de rapporteurs dans ma thèse. Leurs commentaires éclairés et leur soutien ont été précieux pour moi tout au long du processus.

Je suis extrêmement reconnaissante envers Fatima Chnane-Davin, Homa Lessan-Pezehki Sanii et Mohamed Embarki pour avoir accepté d'être membres de mon jury de thèse. Leurs conseils avisés et leur expertise ont grandement contribué à l'amélioration de ma thèse. Leurs suggestions et leurs critiques constructives ont permis d'améliorer la qualité de ma recherche et ont contribué à enrichir ma compréhension du sujet.

Je souhaiterais exprimer ma gratitude à mon professeur d'université à Téhéran, mon premier professeur de la langue française, qui m'a transmis son intérêt et l'amour envers la langue française et qui surtout m'a donné un exemple de très haut niveau d'enseignement des langues étrangères.

Je remercie les chefs d'établissements qui m'ont accueilli, et les enseignants. Leur disponibilité a été un élément indispensable à la réalisation de ce travail, leur intérêt pour cette recherche et l'accueil chaleureux qu'ils m'ont réservé a été un réel appui à ce travail. Je remercie également tous les élèves qui ont accepté d'être enregistrés, et dont les paroles constituent la matière première de cette thèse.

Je remercie aussi profondément tous mes amis et collègues, et tous les doctorants du laboratoire ADEF, pour les moments partagés, et pour la richesse des échanges, des conseils, et des rencontres qui ont émaillé ces quatre années.

Je remercie tous mes amis qui m'ont encouragé et soutenu durant ses quatre années en particulier Charlotte Bailleul. Elle essayait de me calmer dans les moments stressants en me disant : « Ne t'inquiète pas, personne ne lira ta thèse ! ». Je la remercie pour toutes les bouteilles de vin que nous avons finies ensemble en chantant « une c'est bien, deux c'est mieux », pour tous ses appels me demandant : « Alors aujourd'hui, combien de pages ? », et pour toutes nos conversations en tout point de Nice.

Enfin, ma famille mérite une gratitude sans fin :

Je suis reconnaissante envers mon père pour m'avoir transmis les valeurs de pardon, de gentillesse et d'amour inconditionnel, malgré les restrictions imposées par une société patriarcale dans notre pays. Alors que ma sœur et moi étions très jeunes, à l'âge de sept ans, nous aspirions à une enfance insouciant remplie de vitalité et de rêves, mais nous avons été contraints de porter un voile pour couvrir nos cheveux afin d'être autorisées à aller à

l'école. Toutefois, un jour, à notre retour de l'école, mon père a enlevé nos voiles en public, permettant ainsi à nos cheveux de profiter de la lumière du soleil et de l'air frais. Il nous a toujours enseigné et rappelé nos droits et nos valeurs.

Je suis reconnaissante envers ma mère pour ses 43 années d'enseignement dans les écoles primaires de Téhéran. Elle s'est toujours engagée à encourager ses élèves à rêver et à construire un avenir brillant pour eux-mêmes et leur pays, malgré les conditions difficiles. Elle a même attendu pendant des heures dans un petit parc en face de l'école de langues de Téhéran pour que ses enfants puissent apprendre une deuxième langue dès leur plus jeune âge. Selon elle, l'apprentissage d'une deuxième langue à un stade précoce aide les enfants à développer leur sensibilité et à être plus ouverts aux échanges sociaux, ce qui favorise une ouverture d'esprit.

Mes parents ont initié leurs enfants à la littérature, à la poésie, à l'histoire, à la musique et à la politique depuis l'enfance. Ils ont donné à leurs enfants la possibilité de se connaître, de trouver leur propre voie. Je leur en serai éternellement reconnaissante.

Je voudrais remercier Touran Firouzkohi et Massoume Dadras, mes grands-mères, qui m'ont appris l'amour, la force et l'indépendance. Je voudrais les remercier de m'avoir élevée avec tant d'amour, et de m'avoir appris que la vie est belle et que l'important est d'aimer. Je voudrais les remercier de m'avoir élevée dans ces valeurs qui sont les miennes aujourd'hui. Je tiens à les remercier pour nos conversations par vidéo tous les jours. Elles illuminent mon monde et mon amour pour elles est infini.

Je remercie Keyvan Yahya, mon frère, qui est pour moi un véritable espoir dans les moments de désespoir. Il m'a appris que tout événement de la vie a une raison d'être et qu'il fait partie intégrante du processus de guérison. En effet, la vie est un processus continu de guérison.

Je remercie Armaghan Yahya, ma sœur jumelle, sans qui ma vie perdrait tout son sens. Elle m'a toujours soutenu et encouragé tout au long des hauts et des bas de ma vie. Montrer la lumière dans l'obscurité est l'une de ses occupations.

Je remercie Alireza Fatehi, mon beau-frère et mon ami de longue date, dont la présence dans ma vie me fait grandir et m'épanouir. Je suis heureuse de l'avoir dans ma vie et dans ma famille car il a toujours élevé les standards de ma vie.

Je remercie Luca Cosimi pour son amour et sa compagnie depuis mon Master 2 jusqu'à aujourd'hui. Pour les larmes que nous avons versées ensemble en écrivant nos thèses, pour les chansons que nous avons chantées pour nous motiver mutuellement à continuer pendant les confinements. Il m'a appris l'amour, le pardon, le travail acharné, la persévérance et la saisie de chaque instant.

À mes parents

à mes grands-parents

Tables des matières

Affidavit	3
Liste de publications et participation aux conférences	4
Résumé	5
Abstract	6
Remerciements	7
Introduction générale	15
1. Cadre général de la recherche	19
1.1. Structure des systèmes éducatifs iraniens et français	19
1.1.1. Introduction	19
1.1.2. Qu'est-ce que l'éducation comparée et pourquoi l'étudier ?	21
1.1.3. Système d'éducation en Iran.....	23
1.1.3.1 Introduction.....	23
1.1.3.2 L'Iran	23
1.1.3.3 Naissance de l'école moderne en Iran	24
1.1.3.4 Sécularisation, occidentalisation et modernisation (1921-1979).....	26
1.1.3.5 Révolution Islamique 1979 : L'islamisation de l'école	29
1.1.3.5.1. Après la révolution islamique.....	30
1.1.3.5.2. Manuels scolaires	32
1.1.3.6. Organisation actuelle du système d'enseignement en Iran.....	44
1.1.3.7. Féminisation de la population scolaire	45
1.1.3.8. Enseignement privé	46
1.1.3.9. Conclusion : système d'éducation en Iran	47
1.1.4. Système d'éducation en France	49
1.1.4.1. Introduction	49
1.1.4.2. Les grands principes du système éducatif français.....	50
1.1.4.2.1. La liberté de l'enseignement	50
1.1.4.2.2. La gratuité	50
1.1.4.2.3. La neutralité	50
1.1.4.2.4. La laïcité	51
1.1.4.2.5. L'obligation	52
1.1.4.3. Système éducatif français d'aujourd'hui	52
1.1.4.4. L'organisation de la scolarité	53
1.1.4.5. Conclusion : système d'éducatif en France	54
1.1.5. Caractéristiques et comparaison entre les systèmes éducatifs iranien et français	56
1.1.5.2. L'organisation de la scolarité en Iran et en France.....	56
1.1.5.3. La laïcité en Iran et en France.....	58
1.1.5.4. L'histoire de la mixité des écoles en Iran et en France	58
1.1.5.5. Formation des enseignants en relation avec le travail de groupe en Iran et en France.....	60
1.1.6. Conclusions : Structure des systèmes éducatifs iraniens et français	63
1.2. Enseignement bilingue/ plurilingue	67
1.2.1. Introduction	67
1.2.2. Qu'est-ce que l'enseignement bilingue ?.....	68
1.2.3. Qu'est-ce que c'est le plurilinguisme ?	71
1.2.3.1. Un individu plurilingue.....	72
1.2.4. L'enseignement bilingue/ plurilingue en Iran	73
1.2.4.1. Les langues en Iran	73
1.2.4.2. Brève histoire de l'enseignement bilingue en Iran.....	74
1.2.4.3. L'enseignement bilingue d'aujourd'hui en Iran	75
1.2.4.4. Absence de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire publique en Iran ...	78
1.2.5. L'enseignement bilingue/ plurilingue en France	80
1.2.5.1. Les langues de France	81

1.2.5.2.	Un regard sur l'enseignement bilingue des langues régionales.....	83
1.2.5.3.	Un regard sur l'enseignement des langues étrangères	84
1.2.5.4.	Un regard sur l'enseignement des langues de l'immigration	87
1.2.6.	Conclusion : Enseignement bilingue	88
1.3.	Apprentissage coopératif	90
1.3.1.	Introduction	90
1.3.2.	Brève histoire sur la pédagogie de groupe en France et en Iran.....	91
1.3.2.1.	En France	91
1.3.2.2.	En Iran	93
1.3.3.	Pédagogie différenciée	95
1.3.4.	Définition de l'apprentissage coopératif	96
1.3.5.	Réunir des élèves signifie-t-il vraiment « travailler en groupe » ?.....	98
1.3.6.	L'apprentissage coopératif, l'apprentissage collaboratif, le travail de groupe ? Quelle est la (sont les) différence(s) ?	100
1.4.	Travail de groupe	102
1.4.1.	Introduction	102
1.4.2.	Qu'est-ce qu'un groupe ?.....	103
1.4.3.	Qu'est-ce qu'un travail de groupe ?	105
1.4.4.	Quels sont des objectifs du travail de groupe ?	108
1.4.5.	Comment constituer les groupes de travail ?	109
1.6.5.1.	Formation du petit groupe.....	110
1.6.5.2.	Constitution des groupes de travail.....	112
1.6.5.3.	Rôle de l'enseignant	116
1.6.5.4.	Organisation du petit groupe	118
1.6.6.	Ce que disent les instructions officielles en France et en Iran	121
1.6.7.	Conclusion : travail de groupe.....	122
1.5.	Est-ce que les travaux en petits groupes sont plus efficaces pour les apprenants que les travaux individuels ?.....	124
1.5.1.	Introduction	124
1.5.2.	Efficacité des travaux en petits groupes pour les élèves	125
1.5.3.	Qu'apprend-on en petits groupes ?.....	126
1.5.4.	Qu'est-ce que le travail de groupe peut apporter de plus au processus de l'enseignement des langues étrangères ?	127
1.5.4.1.	Encourager la collaboration	128
1.5.4.2.	Rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages.....	130
1.5.4.3.	Améliorer les compétences de l'enseignant	131
1.5.5.	Est-ce que les travaux individuels sont plus efficaces pour les apprenants que les travaux en petits groupes ?.....	133
1.5.5.1.	Pour l'individu, le travail en petit groupe risque d'empêcher la concentration	134
1.5.5.2.	Le travail de groupe peut gêner les élèves et les enseignants et être ressenti comme une perte de temps.	135
1.5.5.3.	Pour l'enseignant, le travail individuel est un moyen efficace pour faire réussir les élèves	135
1.5.6.	Conclusion	137
2.	Méthodologie et recherches empiriques.....	139
2.1.	Modèles et objectifs de la recherche	139
2.2.	Stratégies méthodologiques.....	141
2.3.	Structure de l'observation, données qualitatives.....	144
2.3.1.	École du Pain d'Épice	144
2.3.2.	École d'Aftab Azarine.....	146
2.4.	Questionnaires, données quantitatives	148
2.4.1.	Public visé.....	148
2.4.2.	Construction des questionnaires.....	150
2.4.3.	Présentation des questionnaires.....	151

2.4.4.	Justification du questionnaire de l'élève	154
2.4.5.	Justification du questionnaire de l'enseignant	156
2.5.	Les observations	158
2.5.1.	Planning des séances de l'école du Pain d'Épice	158
2.5.2.	Organisation du groupe	159
2.5.3.	Grille d'évaluation	162
2.5.4.	Évaluation orale.....	165
2.5.5.	Planning des séances de l'école d'Aftab Azarine	167
2.5.6.	Organisation du petit groupe	168
2.5.7.	Grille d'évaluation	169
2.5.8.	Évaluation orale.....	171
2.5.9.	Bilan des observations	174
2.5.10.	Conclusion : la comparaison des pratiques	175
3.	<i>Analyse des données</i>	177
3.1.	Obstacles rencontrés lors du recueil de données	177
3.2.	Analyse descriptive des données.....	179
3.2.1.	Les enseignants.....	179
3.2.2.	Les élèves	201
3.2.	Résultats obtenus	214
4.	<i>Discussion</i>	218
4.1.	De quoi parle-t-on quand on dit que l'apprentissage est efficace ?	218
4.2.	Limites et futures recherches	222
	<i>Conclusion générale</i>	225
	<i>Références bibliographiques</i>	229
	<i>Table des graphiques</i>	263
	<i>Table des tableaux</i>	265
	<i>Annexe</i>	266

Introduction générale

La collaboration avec les autres a longtemps été une forme centrale de l'activité humaine. Aujourd'hui, il est exploité plus explicitement dans les milieux scolaires et professionnels, une situation qui nécessite une compréhension scientifique plus approfondie (Chin & Osborne, 2008). Dans les écoles, l'apprentissage se fait par l'interaction avec les pairs. Les êtres humains sont des créatures sociales par nature et la coopération a été utilisée tout au long de l'histoire dans tous les aspects de nos vies (Hurst et al., 2013). De manière évidente, les groupes d'apprentissages coopératifs sont utilisés dans les écoles comme méthode d'enseignement. Au cours des dernières années dans les écoles, nous avons assisté de plus en plus à une augmentation du travail de groupe, dont la fonction serait de promouvoir l'apprentissage des élèves (Burke, 2011; Forslund Frykedal & Hammar Chiriatic, 2018; Hammar Chiriatic, 2014). Les enseignants cherchent des moyens qui s'éloignent des pratiques plus traditionnelles pour tenter de placer l'élève au centre du système éducatif. McKeachie (2013, p. 188), psychologue américain, déclare que la meilleure réponse à la question est : « Quelle est la méthode d'enseignement la plus efficace ? » qu'elle dépendrait de l'objectif, de l'élève, du contenu et de l'enseignant. Une autre réponse pourrait s'articuler autour d'un travail plus coopératif, entre élèves, qui enseignent mutuellement (Johnson et al., 1981; Johnson & Johnson, 1975). D'après Musingafi & Rugonye (2014), la plupart des élèves considèrent la scolarité comme une entreprise compétitive où l'on essaie de surpasser les autres élèves. La coopération entre les élèves comme célébrer les succès des uns et des autres, s'encourager mutuellement à faire leurs devoirs, apprendre à travailler ensemble indépendamment de leur origine ethnique est encore rare. Nous vivons dans une société qui devient de plus en plus compétitive. Cependant, il a été avancé que puisque la société est hautement compétitive, les apprenants doivent être formés pour réussir dans un monde de « survie du plus apte » (Musingafi & Rugonye, 2014).

Durant notre Master 2 Didactique des Langues et des Disciplines, lors de notre projet de mémoire, nous avons pu remarquer que certains élèves, qui habituellement ne participent pas lors de travaux collectifs, étaient très actifs durant les travaux en petits groupes ; certains expliquaient même aux autres comment ils avaient procédé. La place du travail en groupe, aussi bien dans les bulletins officiels des ministères de l'Éducation nationale de France et d'Iran que dans les théories pédagogiques, montre l'importance de cette modalité de travail. Le travail en petits groupes présente en effet beaucoup d'avantages pour aider les élèves en difficulté. De plus, c'est un outil pédagogique très riche pour l'élève et l'enseignant. Mais pour accomplir des tâches et établir une relation efficace dans un groupe, il est important de connaître les avantages et les inconvénients inhérents à cette forme de travail. Dans certaines circonstances, le travail de groupe n'est pas toujours efficace. Il doit pour cela être organisé. Nous passerons en revue l'éducation bilingue en Iran et en France et dresserons la liste de ces bénéfices et obstacles potentiels du groupe de travail en classe. Nous procéderons essentiellement par entretiens, sans nous interdire d'autres procédés d'enquête si les besoins se présentent en cours de recherche. L'analyse des données recueillies nous permettra d'éclairer la question du travail en petits groupes de façon plus générale.

L'éducation comparée offre un point de départ pour améliorer nos systèmes éducatifs et nos pratiques en classe. Les approches de l'éducation comparée nous permettent de réfléchir de manière critique aux hypothèses communes sur l'éducation et la société qui peuvent avoir besoin d'être remises en question (Perez et al., 2002). La France et l'Iran ayant intégré des systèmes collaboratifs au sein du système éducatif, nous baserons notre recherche sur la comparaison de ces deux systèmes éducatifs. En effet, il sera intéressant de vérifier l'efficacité du travail de groupe chez les élèves à l'école primaire. À travers cette thèse, nous tenterons de développer la problématique suivante : « Est-ce que les travaux en petits groupes sont plus efficaces que les travaux individuels pour améliorer l'apprentissage des langues chez les apprenants bilingues en Iran et en France lors des cours de langue à l'école primaire ? »

Alors, nous essaierons de bâtir une réflexion sur les questionnaires que nous préparons pour les élèves et les enseignants en Iran et en France concernant le travail en petits groupes.

Le cadre théorique :

En milieu scolaire, chercheurs et praticiens reconnaissent depuis longtemps les bénéfices du travail de groupe dit « en coopération » au cours duquel les élèves apprennent les uns des autres (Aronson et al., 1978; Plante, 2012; Slavin et al., 2003). Avec de nombreuses recherches réalisées (Blatchford et al., 2003; Harding, 2018; Johnson et al., 2000; Kosova, 2013; Oakley et al., 2004; Plante, 2012; Qin et al., 1995, p. 20; Shairih & Ghanbarinia, 2015; Springer et al., 1999; Terenzini et al., 2001), nous pouvons nous assurer que le travail de groupe a un effet positif sur les élèves dans différents aspects. Les recherches de Johnson et Johnson (2009, 2013) révèlent que l'apprentissage coopératif est toujours plus efficace que l'apprentissage compétitif ou individuel; puisque ce premier promeut la motivation intrinsèque et l'effort à accomplir, le matériel retenu, la qualité des relations interpersonnelles, les capacités de raisonnement utilisées, la santé psychologique et la réussite scolaire. Cependant, selon Philippe Meirieu (2000), pour comprendre ce que l'on peut attendre du travail en groupe d'élèves, il faut se demander quelles sont les conditions qui permettent d'espérer la meilleure efficacité. D'après ce chercheur, l'objectif est de savoir ce que l'enseignant veut enseigner à chaque élève dans une situation d'apprentissage qu'il met en place, c'est-à-dire, que l'apprentissage de chaque élève soit l'objectif du travail de groupe. Ainsi, on ne vérifiera pas les productions de groupe mais les progrès réalisés par chaque élève (Meirieu, 1984a, 2016b). C'est pour cela qu'il est nécessaire d'évaluer le fonctionnement du groupe et d'analyser les dérives possibles. Dans le but d'accomplir une tâche en groupe, chacun doit obligatoirement participer au travail collectif. En outre, le fonctionnement du groupe est conçu pour encourager l'interaction et les réflexions nécessaires pour l'acquisition de nouvelles connaissances afin que chaque participant puisse être actif et ainsi formuler des hypothèses. C'est donc une méthode qui repose sur les interactions cognitives des membres du groupe pour leur permettre de réaliser au mieux certains apprentissages (Hammar Chiriak, 2010, 2014; Johnson & Johnson, 2018; Kutnick et al., 2002; Webb & Palincsar, 1996). Puisque la question de l'utilisation du travail en petits groupes pendant l'enseignement d'une langue étrangère était l'une des questions les plus controversées pour tous les didacticiens et chercheurs, et

qu'elle a été discutée dans de nombreux travaux scientifiques (Barlow, 1993; Buchs, 2017; Johnson et al., 1981; Johnson & Johnson, 2018; Johnson & Johnson, 2008; Kagan, 1994; Meirieu, 1999; Monir et al., 2014; Vecchi, 2006b), nous avons décidé de recueillir l'opinion des enseignants en Iran et en France sur ce sujet actuel dans la question suivante.

La problématique et les questions de recherche :

Notre réflexion se centre autour de la problématique suivante : « *Est-ce que les travaux en petits groupes sont plus efficaces que les travaux individuels pour améliorer l'apprentissage des langues chez les apprenants bilingues en Iran et en France lors des cours de langue à l'école primaire ?* »

Cette recherche devrait permettre de répondre aux questions suivantes :

Est-ce que les enseignants des langues en Iran et en France utilisent le travail de groupe dans leurs cours à l'école primaire bilingue ? Comment et pourquoi ? Pour donner suite à cela, il s'agit de découvrir *si le travail de groupe peut être une méthode pour motiver les élèves pour apprendre des langues ?*

En d'autres termes, les questions de recherche abordées sont :

Peut-on considérer le travail de groupe comme un moyen efficace pour faire progresser les élèves ? Plus précisément, dans le contexte qui nous intéresse, est-ce que le travail en groupe est un moyen efficace dans le processus d'apprentissage au sein de la classe ? Si oui, quand le travail de groupe est-il plus performant pour l'apprentissage des élèves que le travail individuel ? qu'est-ce que le travail de groupe peut apporter de plus au processus de l'enseignement des langues ? De quoi parle-t-on quand on dit groupe ? Qu'est-ce qu'un travail de groupe ? Quels sont ses objectifs ? Comment peut-on construire un groupe ? Où est le rôle de l'enseignant dans le travail de groupe ? Quelle est la place du travail de groupe dans les instructions officielles ?

La méthodologie :

Pour répondre à notre problématique, nous avons décidé de nous interroger en partant des ressentis des élèves et des enseignants, à partir de l'étude de questionnaires. Pour réaliser cette partie de notre travail, nous avons également décidé de faire des observations des élèves bilingues en primaire et des enseignants du premier degré travaillant en petits groupes en France et en Iran. Nous n'avons pas le droit d'enregistrer les séances en Iran, et comme notre corpus est basé sur les questionnaires, alors nous avons décidé d'avoir la même situation en France afin d'avoir des conditions plus au moins égales. Par conséquent, à l'aide de l'analyse de nos observations, nous pouvons rejeter ou confirmer les réponses des élèves.

Nous supposons que le travail en groupe n'est pas facile pour les élèves mais cela peut être appris (Johnson & Johnson, 2016). Il nous semble que le travail en groupe peut être une méthode efficace pour motiver les élèves, encourager l'apprentissage actif et développer des compétences clés en matière de pensée critique, de communication et de prise de décision. Nous supposons donc que les travaux en petits groupes sont profitables.

Afin d'effectuer l'analyse la plus complète et la plus précise possible, nous tenterons, en effet, d'adopter une perspective comparatiste en tant que méthode durant notre travail. L'ensemble de ces sources nous aidera aussi à mieux comprendre le système éducatif de l'Iran et de la France.

Nous avons décidé de travailler avec les élèves de l'école primaire privée car depuis peu l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire publique en Iran n'existe plus. Nous avons travaillé avec des élèves en CE1, CE2, CM1 et CM2 en France et en Iran car, d'une part, la tâche de résolution de problèmes est plus facile à instaurer à l'école élémentaire puisque les élèves maîtrisent suffisamment la lecture, et d'autre part, le travail de groupe n'est pas facile à mettre en place et demande un certain degré d'autonomie de la part des élèves afin d'être constructif.

Le travail s'est déroulé en France, avec des visites en Iran en vue de l'organisation des enquêtes auprès d'enseignants de la langue et d'élèves iraniens ainsi de la recherche d'ouvrages qui n'existent pas en version électronique et ne sont pas disponibles en libre accès.

Pour approfondir notre analyse du travail de groupe, nous allons précisément réaliser une comparaison entre les élèves bilingues de l'école du Pain d'Épice à Nice où nous allons effectuer nos observations et ceux de l'école de Aftab Azarine à Téhéran.

Dans un premier temps, nous voudrions montrer si ces élèves sont familiarisés avec le travail de groupe. Ensuite, nous observerons s'ils sont intéressés à travailler en groupe. En d'autres termes, nous aimerions savoir si le travail de groupe exerce une influence positive sur les élèves et sur leurs performances.

1. Cadre général de la recherche

1.1. Structure des systèmes éducatifs iraniens et français

« Celui qui ouvre une porte d'école, ferme une prison. »

Victor Hugo

1.1.1. Introduction

L'éducation est très importante pour le succès d'un individu dans la vie (Dewey, 1916; National Research Council, 2012). Elle fournit des connaissances et des compétences à la population, tout en façonnant la personnalité des jeunes d'une nation (Idris et al., 2012; National Commission on Excellence in Education, 1983).

L'étude des systèmes éducatifs permet de comprendre le fonctionnement, les mécanismes et leurs effets, d'identifier les forces et les faiblesses des différents systèmes. Des informations sur d'autres systèmes permettent parfois de considérer son propre système d'enseignement avec un regard neuf (Lafontaine & Simon, 2008). Selon Shekari et Rahimi (2009), l'éducation comparée aide différents pays à utiliser des expériences réussies et à tirer des enseignements des expériences infructueuses des autres.

D'après l'étude d'Idris et al. (2012), nous pouvons constater qu'il existe une relation significative entre l'enseignement primaire et l'identité de l'élève. L'école primaire se présente, partout dans le monde, comme la base sur laquelle les systèmes éducatifs sont construits (Gauthier, 2006). Ainsi, l'enseignement primaire en France et en Iran, comme dans de nombreux autres pays, est la première étape de l'enseignement formel. L'enseignement primaire est également la pierre angulaire de la réussite future d'un enfant. Il faut donc considérer comme un objectif prioritaire que les élèves aient acquis à la fin du primaire les connaissances, compétences et aptitudes essentielles. L'évaluation des systèmes éducatifs peut porter sur différents acteurs de ce système :

- Les élèves, les enseignants, les établissements
- ou sur différentes composantes, telles que le coût, l'efficacité, la qualité, les ressources (Sall & De Ketele, 1997).

De plus, l'éducation est importante pour les enfants car elle aide les enfants à apprendre à penser de manière critique, elle améliore leur créativité et leur imagination, elle les expose à de nouvelles idées et elle aide l'enfant à trouver le chemin d'une carrière qu'il souhaite poursuivre en tant qu'adulte. L'éducation joue un rôle important dans la réalisation d'une bonne qualité de vie. Elle est une orientation importante dans la vie humaine et en tant

qu'éducateur, nous devons comprendre le système éducatif, ses valeurs et ses caractéristiques.

Cette partie essayera de répondre à la question suivante : quelles sont les caractéristiques du système éducatif iranien et comment se compare la France à ce dernier ?

1.1.2. Qu'est-ce que l'éducation comparée et pourquoi l'étudier ?

Les réponses à ces questions sont riches et variées. Selon Kelly, Altbach et Arnove, « l'éducation comparée s'est développée comme un lieu largement consacré à l'étude de l'éducation dans d'autres pays (1982, p. 505). Pendant des siècles, les éducateurs ont agi sur ce que nous pourrions appeler l'impulsion « comparative » : essayer de comprendre et d'améliorer leurs systèmes d'apprentissage en regardant les autres (Bickmore et al., 2017). Cette impulsion est capturée dans le titre de l'un des livres les plus populaires et les plus durables en éducation comparée « Other Schools and Ours » (King, 1979). Tout au long du 20^{ème} siècle, l'impulsion comparative a alimenté de vastes efforts pour résoudre les problèmes de développement économique, de conflits sociaux et d'inégalités sociales par la réforme de l'éducation (Bickmore et al., 2017; Lafontaine & Simon, 2008; Lewis, 2018). Elle a également produit d'importantes comparaisons critiques de ces efforts, conduisant à des travaux pionniers sur le rôle de l'éducation dans la construction des systèmes sociaux mondiaux et nationaux (Bickmore et al., 2017).

Il n'y a pas de réponse unique à la question de savoir ce qu'est l'éducation comparée, bien que de nombreux chercheurs (Bray, 2003; Bray et al., 2014; Crossley & Watson, 2003; Manzon, 2011) aient tenté de définir le domaine au fil des ans. Selon Crossley et Watson, certains chercheurs se concentrent sur l'élément de changement et l'utilisation de la comparaison pour comprendre et modifier les politiques et pratiques éducatives en fonction des leçons apprises des autres et d'autres systèmes. Par l'expression « étude comparative de l'éducation », nous entendons un examen systématique d'autres cultures et d'autres systèmes d'éducation dérivés de ces cultures pour découvrir les ressemblances et les différences, et pourquoi des solutions différentes ont été tentées (et avec ce résultat) à des problèmes qui sont souvent communs à tous (2003, p. 17).

Dans sa forme la plus élémentaire, l'éducation comparée offre un point de départ pour améliorer nos systèmes éducatifs et nos pratiques en classe. Cela nous met également au défi de réfléchir largement au lien entre les pratiques locales et les problèmes mondiaux et d'explorer les valeurs et les systèmes sociaux qui se chevauchent et qui sous-tendent l'entreprise éducative elle-même (Chnane-Davin & Cuq, 2015). Pour les enseignants, une compréhension de la littérature sur l'éducation comparée aide à réfléchir sur les questions d'intérêt dans leurs salles de classe telles que la diversité, les conflits/la paix, les approches pédagogiques, le programme et l'organisation de la classe dans un contexte mondial plus large, et à tirer des enseignements des innovations, des expériences, et les pratiques d'autres enseignants, écoles, pays et régions. L'éducation comparée s'est développée sur près de deux siècles, et sa riche littérature constitue une ressource pour les enseignants qui est maintenant plus accessible que jamais, grâce à la disponibilité de matériels en ligne.

Les comparatistes restent également profondément préoccupés par le rôle que l'éducation peut jouer dans la construction normative de la société, tant au niveau mondial que local, et explorent en profondeur les pratiques éducatives susceptibles d'améliorer les possibilités de dialogue entre les peuples, les cultures, les sociétés et les civilisations et de

préparer des pratiques actives, citoyens du monde autoréflexifs (Arnove et al., 2012; Bray et al., 2003, 2014; Kubow & Fossum, 2007). L'étude comparative croissante de l'éducation civique et morale, de l'éducation multiculturelle et antiraciste, de l'éducation aux conflits et à la paix et de l'éducation à la citoyenneté mondiale a atteint un niveau record (Kubow & Fossum, 2007).

Nous pouvons donc dire qu'étudier l'éducation comparée nous permet de donner une idée de la façon dont la compréhension de l'éducation dans d'autres cultures, régions et contextes peut nous permettre de penser de manière nouvelle et différente au programme, à l'organisation de la classe et aux approches pédagogiques couramment utilisées dans les écoles élémentaires françaises et iraniennes. Les approches de l'éducation comparée nous permettent de réfléchir de manière critique à des hypothèses largement répandues sur l'éducation et la société qui pourraient devoir être remises en question (Chnane-Davin & Cuq, 2015; Perez et al., 2002).

1.1.3. Système d'éducation en Iran

1.1.3.1 Introduction

L'éducation joue un rôle primordial dans le changement social (Shor, 2012). Une éducation moderne et démocratique aide au développement d'une culture de la démocratie, de la tolérance et des droits de l'homme (Dewey, 1916). En d'autres termes, la première mission de l'éducation est culturelle (Paivandi, 2012a, 2012b). Nous devrions regarder l'éducation en tant que culture avant de la considérer comme un cadre permettant d'améliorer les compétences et d'obtenir des qualifications.

Selon les recherches (Hoodfar et al., 2012; Paivandi, 2012a, 2012b), les réformes éducatives en Iran ont toujours été imposées par le gouvernement par le biais de processus non démocratiques. Afin de mieux connaître les caractéristiques du système éducatif iranien actuel, il est nécessaire d'apercevoir son histoire, qui a traversé trois périodes historiques importantes depuis l'émergence de l'éducation moderne jusqu'à aujourd'hui. L'histoire du système éducatif iranien peut être divisée en trois phases. Tout d'abord, la période de formation et de consolidation du système éducatif centralisé et l'émergence de la réforme éducative du règne Qadjar. La deuxième période, est le système éducatif sous le règne des Pahlavi, attaché aux idéaux modernistes mais non à la démocratie et leur approche de la mise en œuvre des politiques éducatives. La troisième période, la période post révolutionnaire, consiste en la tentative d'islamisation du système éducatif et de transformation du système éducatif Pahlavi en système éducatif Islamique.

1.1.3.2 L'Iran

Avant l'époque des Qadjars³ et jusqu'aux dernières années de leur règne, le système traditionnel d'enseignement dans les *Maktabs*⁴ était très connu. Le *Maktab* est l'une des plus anciennes et populaires institutions éducatives de l'islam médiéval qui a survécu jusqu'au 20^{ème} siècle. Au *Maktab*, les enfants de bas âges apprenaient la lecture des textes religieux et littéraires (Arasteh, 1960; Banani, 1961; Levers, 2006; Paivandi, 2005). Avant la création d'écoles selon les méthodes européennes, le *Maktab* a joué le rôle d'école primaire à l'époque de Qadjar en Iran et il a été marqué par une identité chiite et iranienne. L'enseignement du *Maktab*, dispensé aux filles et aux garçons, était traditionnel et de caractère strictement islamique. Dans un *Maktab*, les enfants de l'âge de cinq ou six ans jusqu'à l'âge de neuf ou dix ans apprenaient l'alphabet arabe, le coran, le calcul, les sciences religieuses, la langue et la littérature persanes de l'époque islamique (Katirayi, 1999). Les élèves doués avaient l'occasion de poursuivre leurs études dans la *Madrasah* (lieu d'étude), où les études étaient axées sur les sciences religieuses (Levers, 2006). L'idée principale des

³ La dynastie Qadjar (ou Kadjar) règne sur l'Iran de 1786 à 1925

⁴ Le *Maktab* était un lieu simple à l'intérieur des mosquées ou de lieux d'habitation dans lequel les élèves s'asseyaient sur des tapis.

Maktabs était la pratique de la langue arabe afin de lire et d'apprendre du Coran (Shahidi, 2004). Il ne faut pas oublier que personne n'était obligé d'y assister.

Selon des recherches antérieures dans une récente thèse (Koochakzadeh, 2016), le questionnement et le débat n'étaient pas considérés comme méthode éducative et la mémorisation et la répétition étaient les méthodes d'apprentissages principales. En outre, les enfants qui n'obéissaient pas au *mullah*⁵ pouvaient recevoir une correction allant d'une simple gifle à la flagellation. L'enseignement de la grammaire, la conjugaison, la littérature étaient compris dans le niveau primaire. Le deuxième niveau était une étape où la lecture et les mathématiques étaient également enseignés parallèlement aux sciences religieuses (Katirayi, 1999; Shahidi, 2004).

C'est au début du XIX siècle que le système éducatif occidental est survenu comme l'introduction du monde civilisé moderne. Ainsi, le *Maktab* est devenu aux yeux de certains gouverneurs et aux yeux de l'élite iranienne une école inefficace et agonisante, qui ne pouvait conduire ni à des responsabilités au niveau national ni au progrès du pays vers la modernité (Koochakzadeh, 2016). Ils n'hésitaient donc pas à exiger un nouveau système éducatif basé sur le modèle européen. De plus, les changements politiques, culturels et scientifiques ne pouvaient pas trouver leurs positions dans les *Maktabs* ; il est donc évident que ce système n'aurait jamais pu répondre aux attentes de l'Iran qui était sous le contrôle des puissances européennes telles que la Russie et la Grande-Bretagne, et qui cherchaient à se débarrasser de cette tutelle en se modernisant. La révolution constitutionnelle de 1906 a été un tournant dans l'histoire de l'éducation en Iran en bouleversant le rapport de force entre les tenants de la tradition et les progressistes (Paivandi, 2019). La transition de *Maktab* à l'école est l'un des changements les plus importants du système éducatif iranien survenu après la révolution constitutionnelle. Un changement qui a conduit à la modification des types d'écoles et des pratiques éducatives au fil du temps.

Au cours des dernières décennies, avec le changement du système éducatif et l'introduction de nouvelles méthodes d'enseignement, l'école ne ressemblait plus au *Maktab*. L'Iran est entré dans le 20^{ème} siècle avec un système éducatif moderne dont les bases remontent au XIXe siècle.

1.1.3.3 Naissance de l'école moderne en Iran

Avant la mise en place d'un système d'éducation moderne, l'apprentissage formel en Iran avait lieu dans des établissements éducatifs religieux (Levers, 2006, p. 149). La naissance de l'école moderne en Iran date de la fin du XIXe siècle. Au début du XIXe siècle, le prince héritier Abbas Mirza (1789-1833) a entrepris des réformes enthousiastes en amenant des officiers militaires français et anglais en Iran. Ensuite, il a décidé d'envoyer des cadets militaires afin d'étudier en Europe. L'envoi des étudiants iraniens en Europe dès 1811 constitue le premier contact avec les institutions scolaires européennes (Paivandi,

⁵ Un *mollah* est un docteur en droit coranique.

2019). Le retour des cadets et des étudiants en Iran a amené des progrès politiques, administratifs et techniques de l'Europe en Iran (Tamer, 2010).

À cette époque-là, les premiers pas ont été faits dans le sens de la modernisation. Les institutions pionnières sont les écoles missionnaires fondées dans les années 1830 (Ringer, 2013) et la première école supérieure moderne est ainsi créée à Téhéran en 1851 par le grand homme d'État, le chancelier Amir Kabir sous le roi Nasseroldin Shah 1848 à 1896.

Nasseroddin Shah peut être considéré comme l'une des plus grandes figures réformistes de la dynastie Qadjar. Son règne fut un tournant pour la modernisation de l'Iran avec l'introduction de la science et de la technologie occidentales accompagnées de méthodes d'éducation modernes et occidentales. Sous son règne, des livres scientifiques, littéraires et historiques ont commencé à être traduits (Nabavi & Gurney, 2011).

Mirza Hasan Roshdieh (1851-1944), le fondateur de la première école moderne iranienne, a établi la première école nationale à Tabriz en 1888, puis en 1889 à Téhéran sous le règne de Nasseroddin Shah (Roshdieh, 1983). Il a décidé d'acquérir une éducation laïque quand il a pris conscience de l'énorme écart de taux d'alphabétisation entre l'Iran et l'Europe (Chehabi et al., 2015, p. 124). Roshdieh s'est rendu à Beyrouth pour apprendre les méthodes d'enseignement de l'écriture par des professeurs français. Il a passé deux ans à Dar al *Moalemeen*⁶ (Ghassemipouya, 1998; Roshdieh, 1983). Les nouvelles écoles ont rencontré beaucoup d'hostilité de la part des cercles traditionalistes mais à la fin, elles sont devenues le modèle du système éducatif iranien (Chehabi et al., 2015; Ghassemipouya, 1998; Roshdieh, 1983). D'autres institutions sont apparues au XIXe siècle à l'initiative d'intellectuels appartenant aux personnes privilégiées et à la classe supérieure. Ces écoles, qui atteignaient une élite minoritaire, s'opposaient à l'enseignement traditionnel et s'inspiraient des modèles européens.

Bien que les niveaux d'enseignement primaire aient eu une grande importance pour les intellectuels, la modernisation et le développement ont eu lieu dans l'enseignement supérieur. Les rois Qadjar ont encouragé la fondation d'un établissement d'enseignement supérieur autochtone. Cela s'appelait Dar al-Fonoun⁷. À cet égard, les intellectuels de mouvements constitutionnels tentaient de réformer et de moderniser l'enseignement primaire. À l'initiative d'Amir Kabir, l'école polytechnique Dar al-Fonoun a été construite. Une école où l'enseignement scientifique était dispensé en français et où la majorité des enseignants étaient français. La création de Dar al-Fonoun visait à répondre aux besoins des spécialistes en médecine et en architecture et certifiait également des formations militaires, scientifiques. Ainsi, à travers de cette école, le français est devenu la langue de l'enseignement supérieur. Dar-el-Fonoun est considéré comme le premier centre d'enseignement supérieur moderne en Iran (Nabavi, 1990). Cette école marque symboliquement l'entrée d'un système scolaire moderne en Iran : cette modernisation du système éducatif iranien, qui commence avec l'inauguration de Dar al-Fonoun, est avant tout une question d'apprentissage des langues étrangères, en particulier du français, qui a été un grand succès. La

⁶ L'école pour apprendre le métier d'enseignant.

⁷ Dar-ol-Fonoun est un mot d'origine arabe qui est l'équivalent de l'école polytechnique.

création de cette école a une place importante dans l'expansion de la langue française dans le pays.

Selon Saeed Paivandi (2006), chercheur et professeur en sciences de l'éducation, l'aspect moderne des nouvelles écoles est basé sur le fait qu'elles attachent de l'importance à la science et la raison sur le modèle de la modernité occidentale. A cette époque, une partie du clergé et des milieux traditionnels était contre la scolarisation des filles. Mais c'est avec la révolution constitutionnelle de 1906, suivie par l'institutionnalisation d'un pouvoir laïc en Iran et son approche autoritaire, que la résistance conservatrice a été brisée. À la suite de la prise de pouvoir par Pahlavi en 1925, l'État a rigoureusement participé à la politique d'éducation.

En 1906, les constitutionnalistes ont reflété leurs idées dans l'amendement constitutionnel du pays (approuvé en 1908) en déclarant la liberté d'enseignement (article 18). D'après l'article 19, toutes les écoles, à la fois modernes et traditionnelles, sont sous la surveillance et la direction de l'État. Un accès égal à l'éducation pour les filles et les garçons a été mis en place. Mais cela ne semblait pas suffisant pour une société qui avait pris conscience de son arriération.

Trois ans plus tard, en 1911, « la constitution de l'éducation » a été adoptée par le parlement. Dans cette loi, vingt-huit articles ont été disposés : D'après l'article 3, « l'instruction primaire est obligatoire pour tous les enfants ». L'article 5 affirme que « l'âge obligatoire de la scolarité est à partir de sept ans et les parents peuvent choisir de scolariser leur enfant dans un *Maktab* ou dans une école soit publique soit privée ou bien d'assurer eux-mêmes cette instruction ». L'article 20 déclare qu'« une ou plusieurs écoles primaires et secondaires seront établies dans les villes en fonction de la population et de l'adéquation des impôts locaux ». Mais les élèves devaient payer les frais de scolarité. D'après la loi, les écoles publiques devaient également être gratuites pour « les enfants de parents pauvres » (article 25). Selon le dernier article de cette loi (article 28), l'interdiction formelle des châtiments corporels dans les *Maktab*s et dans les écoles a été mise en place (Oloumi-Yazdi, 2001; Safi, 2000). Ce sont des articles progressistes et peut-être ambitieux, qui ont obligé les Iraniens à envoyer leurs enfants à l'école à partir de sept ans, qui indiquent que les constitutionnalistes voulaient réduire rapidement leur distance scientifique au monde occidental. À ce moment-là, aux yeux des milieux religieux, l'école est devenue une école centralisée qui échappe à autorité religieuse et leur propose une éducation sécularisée dans laquelle l'enseignement religieux est limité. La modernisation de l'école faisait partie d'un projet global visant la sécularisation de la société en transition (Naraghi, 1992).

1.1.3.4 Sécularisation, occidentalisation et modernisation (1921-1979)

C'est sous le règne de Reza Shah (1921-1941), fondateur de la dynastie Pahlavi, qu'un système centralisé a été créé, avec un système d'enseignement primaire, secondaire et supérieur (Katouzian, 1981, 2006; Keddie, 2012). C'est lui qui a amené les changements primordiaux dans le système éducatif iranien. Dans ses premières années de règne, Reza

Shah a envisagé la création d'une république, semblable à celle de la Turquie (Pahlavi, 1961, p. 41). Il voulait réformer et moderniser l'Iran afin de transférer le pays dans un État progressiste et laïque (Darbeiki, 2013), à l'exemple de la Turquie. Le choix des Pahlavi était de construire un service public scolaire national et d'autoriser la forme laïque de l'éducation moderne (Levers, 2006; Tamer, 2010), en limitant la place de l'islam et en privilégiant l'histoire perse antéislamique (Levers, 2006). Pour lui, la patrie (Vatan) et la nation (Melliât) étaient les concepts les plus précieux (Menashri, 1992, p. 92).

Reza Shah a adopté trois concepts pour ses projets réformistes : la modernisation, l'occidentalisation et la sécularisation. La sécularisation était la conception que Reza Shah visait à éloigner le clergé des affaires de l'État. En conséquence, dans le cadre de son programme, il a démantelé les *Maktab*s⁸. Il a établi des écoles mixtes pour la première fois en 1933 (Hosseini Rouholamini, 2005, p. 141), et a imposé les codes vestimentaires européens à la population. Il a aboli l'instruction religieuse de l'enseignement primaire (Hosseini Rouholamini, 2005, p. 92) et a même ouvert des écoles pour les femmes pour les amener dans la force de travail ainsi que dans le milieu universitaire.

Selon Arasteh (1969) et Manshari (1992), au cours des années 1922-1923 et 1941-1942, le nombre d'enfants fréquentant l'école primaire et secondaire est passé de 45 000 à 315 000. Et le pourcentage de filles scolarisées est passé de 17% à 28%.

En 1928, un nouveau programme intégré basé sur le modèle du lycée français pour les écoles secondaires a été fourni (Cronin, 2004, p. 190). L'instruction des femmes était encouragée et comme Lenczowski le déclare, le gouvernement constitutionnel tentait d'émanciper l'aspect égalitaire de l'éducation moderne (1978, p. 190).

En 1928, Reza Shah a commencé à permettre aux femmes de paraître dans certaines sphères publiques en Iran. Cependant, il était interdit aux enseignantes et aux filles de se dévoiler dans les écoles publiques. Ce qui était imposé à un certain groupe de femmes est rapidement devenu une disposition pour toutes les femmes iraniennes en 1936 (Mir-Hosseini, 1996, p. 155). Le 8 janvier 1936, lors de la présence de Reza Shah à la cérémonie d'ouverture du « collège de formation des enseignants de Téhéran »⁹, où il avait appelé les femmes à venir sans voile, Reza Shah a ouvertement déclaré illégal le hijab (Mir-Hosseini, 1996).

Reza Shah a été impressionné par les études universitaires des pays européens. Alors le 4 février 1934, les différents collèges et les établissements d'enseignement supérieur se sont unis pour former l'Université de Téhéran (Arasteh, 1960, p. 34). À la suite de ces changements, la loi de 1943 a rendu six années d'enseignement primaire gratuit et obligatoire dans tout le pays en assurant la responsabilité de l'État pour garantir ces principes (Pahlavi, 1977, pp. 136–137; Watson, 1976, p. 28). Reza Shah était fortement attaché à l'éducation car il la considérait comme la clé de la modernisation et du développement. Selon Menashri, Reza Shah a également amélioré le statut des femmes en tant qu'élément important de ce processus et a donc œuvré pour une importance égale de l'éducation des filles (1992, pp. 108–

⁸ *Maktab* en pluriel

⁹ Teacher Training College of Tehran

110). Par ailleurs, le ministère de l'Éducation a élaboré une structure scolaire calquée sur le système français, composée de douze années divisées à parts égales entre les niveaux élémentaire et secondaire, avec un examen public et un certificat à la fin d'année de sixième, de neuvième et de douzième. Le curriculum couvrant un large éventail de sujets avec des détails exigeants (Banani, 1961; Levers, 2006). Cependant, le système éducatif ne convenait pas aux besoins sociaux et économiques du pays, et pour ceux qui étaient moins doués pour l'école et l'université. Les intellectuels et les décideurs politiques qui ont influencé le nouveau système de l'éducation en Iran n'ont pas compris que les modèles occidentaux émergeant du contexte autochtone ne pourraient pas être pleinement applicables à la situation existante en Iran.

Dans la seconde moitié du 20^{ème} siècle, le système éducatif a été étendu sous le règne du fils de Reza Shah, Mohammad Reza. Le roi héritier Mohammad Reza Shah de 1941 à 1979, comme son père, a tenté de transformer l'Iran avec un système d'éducation réformé et modernisé. En outre, Reza Shah croyait à l'éducation pour le développement national et social (Watson, 1976, p. 27). Mohammad Reza Shah était conscient de l'importance de l'enseignement primaire. Dans les articles de la Révolution blanche de 1963, Mohammad Reza Shah avait vérifié des aspects importants tels que Menashri le présentait :

« Fournir un enseignement gratuit et obligatoire à tous les enfants, de la maternelle à l'école intermédiaire (de cinq à quatorze ans), tout en améliorant la qualité de l'enseignement pour ces groupes d'âge. Fournir aux enfants un repas scolaire quotidien gratuit. Préparer des plans d'utilisation de la télévision pour programmes éducatifs. » (1992, p. 117).

Mohammad Reza Shah a essayé de développer l'accès à l'éducation et incité en particulier le progrès de l'enseignement supérieur. Il a commencé la création de nombreuses universités à partir des années 1950 (Slocum, 1969; Watson, 1976) et a créé le ministère des sciences et de l'enseignement supérieur en 1968. L'accès à l'instruction pour les femmes était également un objectif important pendant son règne. Il semble évident que Mohammad Reza Shah avait mis en place une réforme sérieuse et des tentatives de modernisation visant à modifier le système éducatif iranien. Les intellectuels et les éducateurs iraniens ont joué un rôle important sur le nouveau système éducatif. C'est sous le règne de Pahlavi que le système scolaire a été placé sous la gestion des ministères de l'éducation et de l'enseignement supérieur qui ont eu pour responsabilités de développer et de réaliser les manuels scolaires, ainsi que de préparer les professeurs et de définir les examens et les diplômes (Paivandi, 2006; Safi, 2000). L'organisation du système éducatif a été développée après la révolution constitutionnelle de 1906 et elle a été largement inspirée du modèle français : le centralisme et l'organisation pyramidale, le rôle prépondérant de l'État dans la conception des politiques éducatives et la mise en place d'une administration scolaire publique (Kazemiour, 1998; Menashri, 1992; Naraghi, 1992; Paivandi, 2006, 2019) Jusqu'au milieu des années 1960, la scolarité se divisait entre les cycles primaire et secondaire d'une durée de six années chacun, et les trois dernières années étaient consacrées à une spécialisation entre trois sections : littérature, sciences et mathématiques (Paivandi, 2006; Safi, 2000).

Pendant le règne de Mohammad Reza Shah, le cycle primaire, diminué à cinq ans, s'est occupé de l'acquisition de compétences et des connaissances de base. Dans le cadre de la nouvelle institution, pendant le collège, le cursus général a été poursuivi de trois ans. Le cycle secondaire, réduit à quatre ans, offrait le choix entre une voie académique, préparant aux études supérieures, et une voie professionnelle formant des techniciens (Safi, 2000).

L'augmentation du nombre d'écoles primaires et secondaires, le changement de curriculum scolaire et de matériel pédagogique ont été réalisés. En outre, de nouvelles institutions ont été fondées, des collèges privés et publics ont commencé à se répandre et l'éducation supérieure a été amplement changée. D'après les données de Levers (2006), à la chute de Pahlavi en 1979, l'Iran estimait huit millions d'élèves pour une population totale d'environ trente-cinq millions d'habitants, le taux net de scolarisation des six à dix ans atteignait à 75 % et le taux de croissance de la population annuelle sur les années 1963-1979 était à 8 %.

Le Shah d'Iran voyait son pays comme un pays européen, quasi occidental mais « décalé » géographiquement (Daguzan, 2009). Bien que la première période de Pahlavi ait été la période d'établissement et de découverte d'un système éducatif moderne en Iran, et que la deuxième période ait été la période de sa consolidation, et malgré le déclin de l'intensité de l'autorité qui a été le facteur principal de son développement, le système éducatif a continué avec les mêmes caractéristiques.

1.1.3.5 Révolution Islamique 1979 : L'islamisation de l'école

À la suite de la Révolution islamique de 1979, le nouveau gouvernement a critiqué le système éducatif iranien et de nombreux conseils d'experts ont été formés pour agir sur ce terrain primordial. Khomeini, le fondateur de la Révolution islamique d'Iran, a introduit une « islamisation » de l'éducation, mais il ne voulait pas pour autant à un retour vers les établissements religieux traditionnels. Il voulait une école à la fois moderne et religieuse, non pervertie par la culture « occidentale » et « coloniale » (Paivandi, 2006, p. 72). Bien que l'Iran soit un État républicain moderne doté d'un parlement et d'un président élus par le peuple, les traditions et les pratiques musulmanes de la charia ont préséance sur les normes modernes du droit laïc et des droits civils.

La révolution islamique a fait cesser les facteurs séculiers qui ont dominé la société iranienne après la révolution constitutionnelle de 1906 et les mouvements islamistes en Iran ont voulu islamiser l'école. D'ailleurs, l'islamisation de l'école était un projet politique prioritaire pour les dirigeants de la République islamique (Paivandi, 2006).

Le passage à un État entièrement théocratique a radicalement changé la société iranienne, notamment en ce qui concerne sa structure, sa culture et bien évidemment son système d'éducation. Paivandi (2006) déclare dans son livre intitulé « Religion et éducation en Iran : L'échec d'islamisation de l'école » que les pratiques religieuses et la propagande politique sont devenues monnaie courante. Le projet d'islamisation de l'école voulait privilégier et animer la culture islamique afin d'effacer les influences de la culture

occidentale et de former le nouvel individu musulman. La réalisation de ce but politique nécessitait une école endoctrinée et moraliste (Paivandi, 2006, 2012a, 2012b). En outre, la formation et le recrutement des enseignants ont fait l'objet d'un contrôle draconien. L'école s'est transformée en un royaume d'interdits, une institution répressive, en particulier vis-à-vis des filles (Paivandi, 2006). Après la révolution islamique, la structure et l'organisation du système éducatif ont été maintenues sous la République islamique (Paivandi, 2006; Safi, 2000).

Après la révolution de 1979, les universités ont repris leurs activités. Pourtant, elles étaient dominées par l'activisme politique et étaient des bastions pour les marxistes, les nationalistes libéraux et d'autres groupes d'opposition. En réponse à ce problème, le gouvernement a fermé toutes les universités et collèges en avril 1980, initiant ce qui est devenu connu sous le nom de Révolution culturelle (Sobhe, 1982), qui a duré deux ans.

La Révolution culturelle (1980-1982) était un exemple de la République islamique. Elle mérite d'être mentionnée car elle a joué un rôle important dans l'activation des réformes idéologiques et religieuses. Khomeini a déclaré que le système éducatif iranien était coupable du communisme et des idéologies occidentalisées (Tamer, 2010, p. 64). Le gouvernement a nommé un comité, le siège de la révolution culturelle, pour réformer les programmes conformément aux « valeurs islamiques » (Mehran, 1990, 1998; Mohsenpour, 1988; Shorish, 1988). Bien que la révolution culturelle ait visé initialement l'enseignement supérieur, elle a relancé le débat sur le sens de l'islamisation de l'ensemble du système éducatif (Paivandi, 2012b, 2012a). Suite à la révolution culturelle, toutes les écoles ont été converties en établissements non mixtes et des codes vestimentaires islamiques ont été imposés (Levers, 2006; Paivandi, 2006). L'islamisation de l'éducation a inclus la conformité forcée de tous les programmes d'études et de tous les manuels aux règles et valeurs chiite, la suppression de toute croyance non-chiite ou du contexte historique, l'instauration de tests de loyauté religieuse des enseignants et des apprenants et la séparation obligatoire des écoles par genre (Levers, 2006; Mehran, 1998; Paivandi, 2012b). La situation semble s'être inversée par rapport à l'expérience de la fin du XIX^e siècle et l'islam revient en force à l'école (Paivandi, 2014, p. 175).

1.1.3.5.1. Après la révolution islamique

A partir de 1979, le nouveau gouvernement a commencé à protéger l'islamisation du système éducatif. La structure et l'organisation du système éducatif sont préservées sous la République islamique.

La révolution islamique de 1979 a marqué un tournant en Iran à bien des égards, y compris dans le domaine éducatif. Contrairement à la laïcisation du régime précédent (la dynastie Pahlavi), qui a aboli le hijab, qui a supprimé l'enseignement religieux du programme scolaire et qui a créé des écoles mixtes pour occidentaliser l'Iran (Irvani, 2014), le nouveau gouvernement islamique a tenté de fonder tous les aspects de société sur les principes islamiques chiites. C'était un grand changement de la laïcité vers des principes religieux. Dans ce processus d'islamisation, l'éducation a été l'un des principaux

instruments de création de la nouvelle « société pieuse » et de transmission des valeurs islamiques (Hoodfar, 2017; Shavarini, 2003).

L'islamisation du système éducatif a commencé immédiatement après la révolution pour préparer les élèves à la « société purifiée », qui, en tant que concept de base des textes islamiques, constitue l'objectif ultime du système éducatif iranien (Hedayati et al., 2017a). Il ne s'agit cependant pas du retour de Dieu à l'école car l'éducation religieuse a toujours été présente et obligatoire dans l'école iranienne depuis le début du processus de sécularisation au XIXe siècle (Paivandi, 2019).

Les éléments les plus importants des objectifs du nouveau système éducatif iranien adoptés par le Conseil supérieur de l'éducation, selon B. Mohsenpour (1988), peuvent être résumés comme suit :

- Les idéaux de l'éducation en République islamique d'Iran devraient renforcer les croyances des élèves en ce qui concerne (a) l'unité avec Dieu ; (b) prophétie et révélation.
- Les objectifs spirituels comprennent (a) l'explication des principes et des décrets de l'Islam ; (b) favoriser le développement moral des enfants sur la base de la croyance en Dieu et de la vertu.
- Les objectifs scientifiques et culturels comprennent (a) aider les élèves à découvrir les mystères du cosmos ; (b) découvrir les relations de cause à effet des phénomènes naturels à des fins d'accumulation de connaissances et de technologies ainsi que pour l'utilisation des connaissances et des expériences des êtres humains.
- Les objectifs sociaux comprennent (a) la protection du caractère sacré des relations familiales fondées sur la foi islamique ; (b) l'extension et le renforcement de la fraternité et de la coopération islamiques ainsi que le renforcement de l'unité nationale ; (c) assurer l'existence d'une justice sociale, économique et culturelle ; (d) renforcer le respect de la loi ; et (e) sensibiliser les gens à l'importance et à la valeur de l'éducation et de ses objectifs.
- Les objectifs politiques comprennent (a) l'acceptation du règne absolu de Dieu sur le monde et les êtres humains ; (b) unir toutes les nations musulmanes ; (c) lutter contre toute forme de tyrannie et de domination et assurer l'indépendance politique.
- Les objectifs économiques comprennent (a) la formation d'étudiants pour qu'ils participent à l'agriculture, à la production industrielle et à l'élevage afin de conduire le pays vers l'autosuffisance ; (b) créer un esprit de contenu et éviter les pratiques somptueuses dans tous les aspects de l'économie.

1.1.3.5.2. Manuels scolaires

La révolution islamique de 1979 a marqué un tournant dans le système éducatif iranien et pour la formation des enseignants iraniens ; dans son sillage, le rôle de la religion et le désir d'islamisation de tous les aspects de la société sont devenus primordiaux (Hedayati et al., 2017b).

Après 1979, la littérature sur le système éducatif iranien s'est largement concentrée sur l'islamisation du système et la manière dont la religion a affecté l'éducation, a été utilisée comme un outil pour transmettre l'idéologie et construire une « société purifiée » (Hedayati et al., 2017a). Il est important de noter que la loi sur les « objectifs et responsabilités du ministère de l'Éducation » accorde la priorité au développement éthique et religieux dans les activités éducatives et scolaires. Selon l'article 4, dans l'éducation islamique, « la purification prime sur l'éducation » (Paivandi, 1998, 2010, 2014). Le même article insiste sur la nécessité de former un corps enseignant fidèle à ces valeurs et imprégné de vertus morales islamiques (Paivandi, 2014). « La moralisation et la purification de l'esprit sont plus importantes que l'enseignement, les enseignants doivent être moralisateurs et purificateurs » (Khomeini, 1983, p. 112).

La scolarité et la formation des enseignants étaient séparées par sexe, et les filles devaient porter le hijab (à partir de 6 ans) en raison du code vestimentaire pour éviter de mettre en danger la moralité publique (Kakia et al., 2012; Mehran, 2003; Rashidi et al., 2012).

Le ministère de l'Éducation a tenté d'islamiser le contenu et les programmes. Tous les manuels et les programmes scolaires ont été largement révisés. Ils ont été réécrits plusieurs fois pour incorporer l'islam. L'objectif principal des décideurs a été de façonner le comportement des apprenants selon les principes islamiques en modifiant les programmes et les manuels scolaires. (Mehran, 1990; Paivandi, 2006).

Le changement le plus important dans le programme scolaire est sans aucun doute l'importance renouvelée de l'éducation islamique et la perspective religieuse donnée aux connaissances académiques. Par exemple, la langue arabe (en tant que langue du Coran), qui a disparu du programme scolaire dans les années 1970, a été réintégrée. L'enseignement du Coran et l'augmentation du temps consacré aux cours de religion sont un autre changement important. Ainsi, la géographie, l'histoire, la littérature, l'éducation civique, les sciences sociales, la religion et les manuels de langue ne ressemblaient plus à ceux utilisés avant 1979 et participaient à la formation religieuse et politique des élèves (Mehran, 1991; Paivandi, 1998, 2006, 2008; Shorish, 1988).

Le nouveau système éducatif voulait « former le nouvel individu musulman et réduire l'influence de la culture occidentale » (Paivandi, 2005, 2014). Pour voir les changements dans les manuels, nous pouvons jeter un œil au livre de persan en première année du primaire. Le nom de cette leçon est « La liberté ». Nous avons traduit le texte persan pour comprendre les changements dans le texte. Le texte de la figure 1 remonte à 1980, un an après la révolution islamique. Le texte de la figure 2 de 1982, auquel ont été

ajoutées les trois dernières phrases. Ces trois phrases montrent clairement l'idéologie politique de la République islamique en Iran.

Figure 1: Lecture - Première classe de l'école élémentaire- 1980

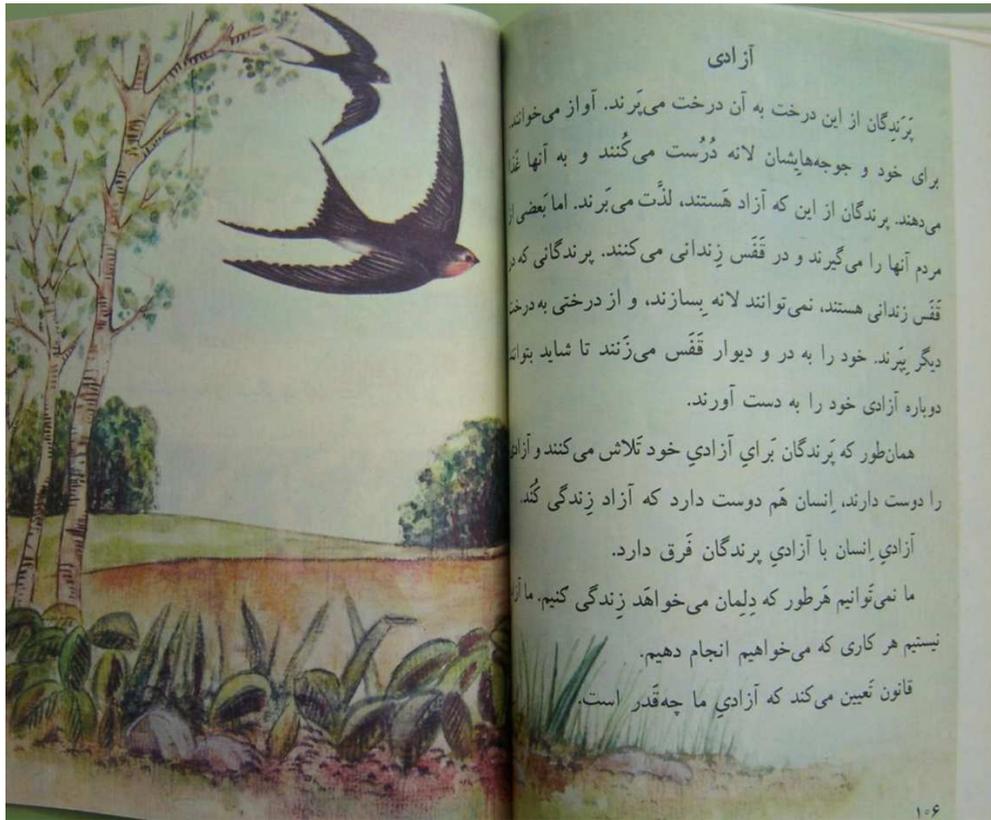


« La liberté »

« Ces oiseaux sont libres et volent d'arbre en arbre. Ils en profitent, mais certaines personnes capturent des oiseaux et les mettent en cage. Ils ne peuvent pas construire de nids et ne peuvent pas voler d'arbre en arbre. Ces oiseaux se frappent toujours contre les parois de la cage jusqu'à ce qu'ils puissent de nouveau être libres. Ils font tout leur possible pour être à nouveau libres.

Alors que les oiseaux tentent pour leur liberté et qu'ils aiment la liberté, les humains aiment aussi vivre libres. »

Figure 2 Lecture- Première classe de l'école élémentaire- 1980



« La liberté »

« Ces oiseaux sont libres et volent d'arbre en arbre. Ils en profitent, mais certaines personnes capturent des oiseaux et les mettent en cage. Ils ne peuvent pas construire de nids et ne peuvent pas voler d'arbre en arbre. Ces oiseaux se frappent toujours contre les parois de la cage jusqu'à ce qu'ils puissent de nouveau être libres. Ils font tout leur possible pour être à nouveau libres.

La liberté humaine est différente de la liberté des oiseaux.

Nous ne pouvons pas vivre comme nous le souhaiterions. Nous ne sommes pas libres de faire ce que nous voulons.

La loi détermine à quel point nous sommes libres. »

Notons qu'aujourd'hui, cette leçon a été supprimée du manuel de lecture en première année du primaire. En réalité, la révolution de 1979 n'a pas fourni d'idées éducatives. Ce que l'on a appelé l'islamisation de l'éducation s'est progressivement imposé au cours des années révolutionnaires (Levers, 2006; Mehran, 1998; Paivandi, 2006, 2014).

Selon Paivandi, l'islamisation du curriculum a été la réforme éducative la plus importante depuis la révolution islamique (2012a). Les nouvelles orientations du système éducatif

iranien sont largement soulignées et analysées dans les travaux de Yavari-D'Hellencourt (1988), Mehran (1991), Paivandi (1998), Menashri (1992), (Niyozov & Memon, 2011) et (Hedayati et al., 2017b) qui mettent l'accent sur l'endoctrinement religieux comme la principale caractéristique du système éducatif iranienne après la révolution islamique.

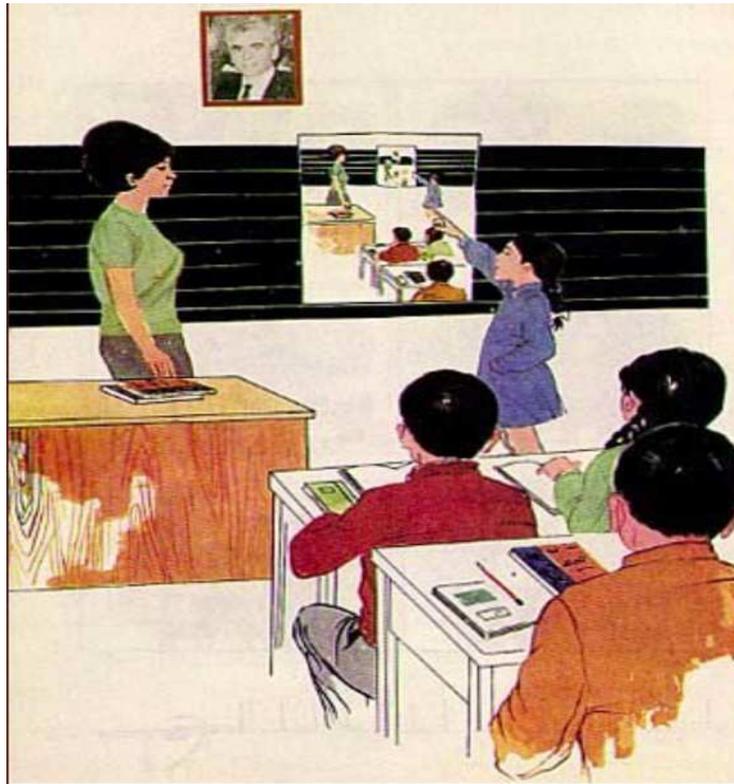
De plus, l'enseignement des valeurs islamiques a été ajouté au programme scolaire (Rezai-Rashti, 2015). Les cours d'éducation religieuse familiarisent les élèves avec l'islam et ses pratiques religieuses, mais son objectif principal est d'approfondir la foi et la connaissance des valeurs et des principes islamiques par les élèves (*National Curriculum*, 2011).

Les manuels ont subi un grand changement et, sur la base des principes de l'idéologie islamique, ont été transformés (Kaviani, 2006). Les livres soulignent la distinction entre les rôles des hommes et des femmes et enseignent que les principales responsabilités des femmes sont dans un cadre familial (Chanzanagh et al., 2011). Les femmes sont généralement représentées comme effectuant des tâches domestiques (Paivandi, 2008). Cependant, le directeur de l'Organisation de recherche et de planification du ministère de l'Éducation affirme que les manuels ne mettent pas l'accent sur les différences entre les sexes et qu'il n'y a pas de manuels distincts fondés sur le sexe, sauf dans une matière, « Penser et vivre », dans laquelle les compétences de vie garçons et filles en fonction des différences physiologiques et psychologiques (*MehrNews*, 2015).

Paivandi déclare que « les premières mesures dans le projet d'islamisation visent à écarter le corps enseignant opposé à la République islamique en Iran, à mettre en place un certain nombre de restrictions aux filles (le voile devient obligatoire) et à imposer un ensemble de pratiques religieuses à l'école comme les prières collectives » (Paivandi, 2019). Aussi, les « manifestations extérieures de la culture juvénile (casquettes, tee-shirt, maquillage, CD de musique occidentale, DVD de films étrangers...) sont-elles formellement interdites et réprimées » (Paivandi, 2005).

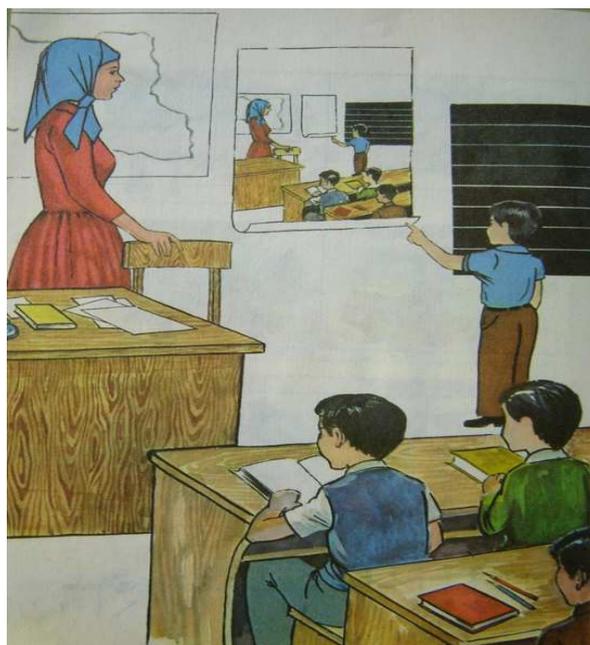
Sur la figure 3, dans l'image au-dessus du tableau noir de la classe, l'image du Shah d'Iran peut être vue. La figure 3 est la première leçon du livre de persan de la première année d'école primaire avant la révolution islamique d'Iran.

Figure 3 Livre de persan- Première classe de l'école élémentaire- Avant la révolution islamique



Dans la figure 4, un an après la révolution islamique, l'enseignante est voilée et l'image du Shah a été effacée. Une des réformes importantes après 1979 a été l'islamisation des manuels scolaires, l'adaptation des connaissances académiques aux « règles » et aux « valeurs » des croyances chiites et à la vision politique de l'État islamique (Paivandi, 2008, 2010, 2014).

Figure 4 Livre de persan- Première classe de l'école élémentaire- 1980



En 1988, une photo de Khomeini, le chef de la révolution islamique, a remplacé la photo du Shah. Un an plus tard, en 1989, Khomeini est décédé et Khamenei l'a remplacé. Il est vu dans les manuels scolaires à côté de la photo de Khomeini. Même dans les photos des manuels scolaires, le décorum obligatoire dans l'apparence physique est strictement respecté ; toutes les femmes (même les jeunes filles) sont présentées en voile.

Figure 5 Livre de persan- Première classe de l'école élémentaire- 1988

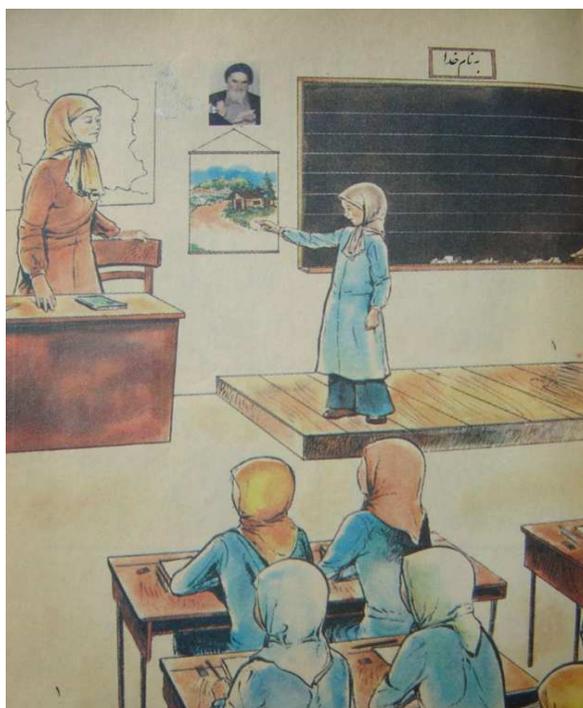
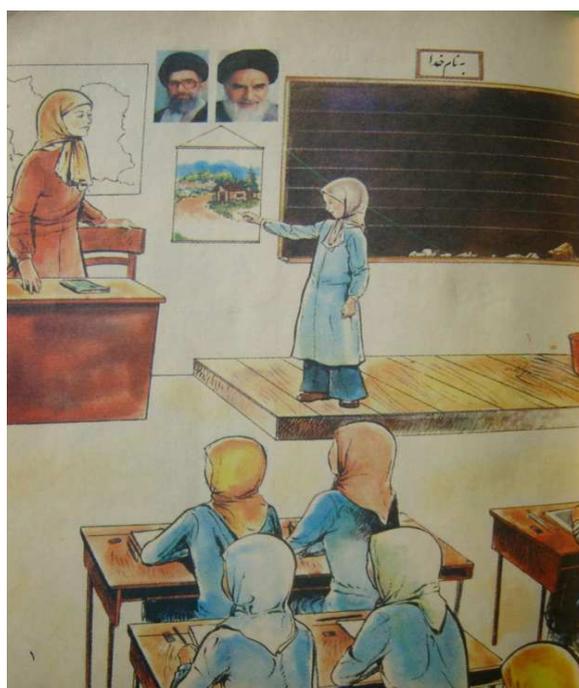


Figure 6 Livre de persan- Première classe de l'école élémentaire- 1989



Le deuxième article de la loi de 1987 énonce quatorze objectifs du système éducatif, dont neuf objectifs abordent directement les questions religieuses, idéologiques et politiques: promouvoir les vertus morales et le respect des traditions religieuses, promouvoir la purification de l'esprit, apprendre et comprendre le Coran, apprendre la culture islamique, encourager la compréhension des valeurs morales et religieuses, renforcer la croyance en Dieu, développer l'obéissance religieuse et comprendre l'obligation des pratiques religieuses. Le même article précise le rôle joué par le système éducatif dans la formation politique des élèves et la garantie de leur adhésion à la révolution islamique. (Paivandi, 2014, pp. 176-177).

La figure 7 nous montre la première leçon du livre de persan actuelle de la première année d'école primaire en Iran.

Figure 7 Livre de persan- Première classe de l'école élémentaire- présent



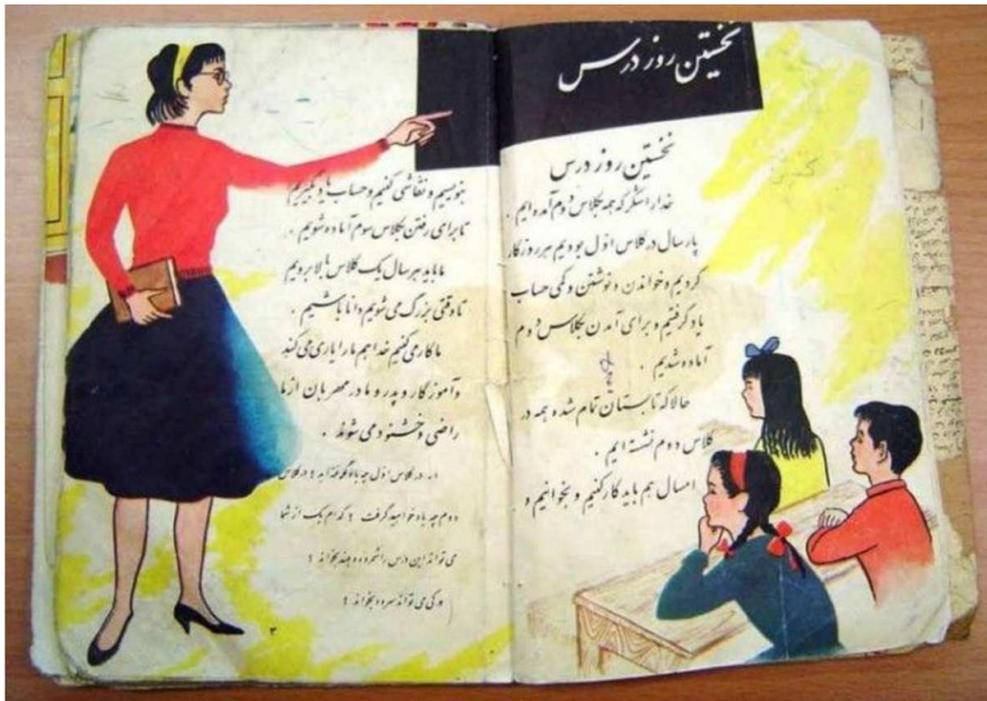
L'islamisation de l'école par le République islamique de l'Iran suit sans aucun doute un objectif politique visant à légitimer le pouvoir religieux (Paivandi, 2019).

Selon des recherches de Paivandi (2008) sur le manuel scolaire, les livres de persan de l'école primaire en 2007-2008 comprenaient 191 leçons (774 pages), dont une partie importante contenait tout ou partie du contenu religieux. Au total, près de 37% de ces cours traitent d'une manière ou d'une autre de questions religieuses liées à la biographie des personnalités, aux pratiques religieuses, aux codes de bonne conduite, aux cours de morale, à l'histoire des religions et aux événements religieux. L'islamisation du programme scolaire a directement remis en cause la nature laïque du système éducatif car la République islamique en Iran a l'ambition de réconcilier la science avec les valeurs et traditions

islamiques et de coexister avec les sciences modernes et les connaissances religieuses (Paivandi, 2012a).

Les images ci-dessous appartiennent à la première leçon de la deuxième année du primaire en livres persans. La figure 8 appartient à la période Pahlavi en 1960. Le titre de la leçon est appelé « le premier jour de la classe ». La figure 2 remonte à un an avant la révolution islamique. Le titre de la leçon est « Bienvenue en deuxième année ». Le texte traite de l'accueil des enfants en deuxième année.

Figure 8 Livre de persan- Deuxième classe de l'école élémentaire- Première leçon- 1960



De nouvelles obligations morales, comportementales et vestimentaires quotidiennes bouleversent la vie et la liberté individuelle de chaque élève, en particulier pour les femmes. L'État théocratique impose un régime idéologique et religieux qui se répand et s'enracine profondément dans le milieu scolaire.

La vie quotidienne des élèves change également dans les costumes à l'intérieur et à l'extérieur des écoles auxquelles ils appartiennent, car ils sont obligés de suivre toutes sortes de manifestations qui mélangent sans frontières rigides la cérémonie religieuse avec l'aspect de la propagande politique.

Figure 9 Livre de persan- Deuxième classe de l'école élémentaire- Première leçon- 1978



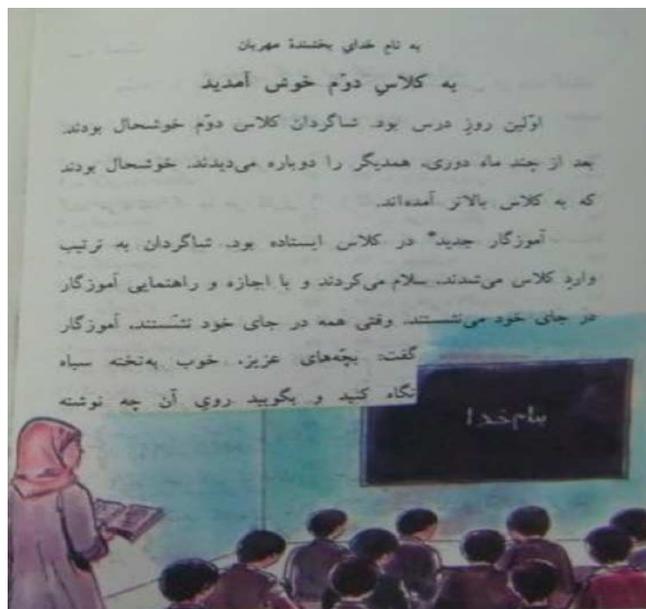
Un an après la révolution islamique d'Iran, l'image de l'enseignant est conforme aux « valeurs » de la révolution islamique. Le titre et le texte de la leçon n'ont pas encore été modifiés.

Figure 10 Livre de persan- Deuxième classe de l'école élémentaire- Première leçon -1980



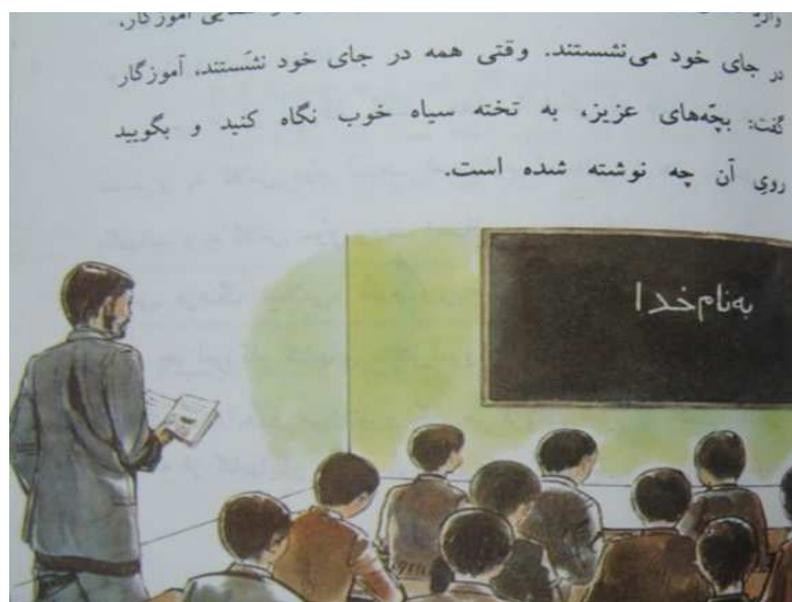
Mais deux ans plus tard, en 1982, « Au nom de Dieu » apparaît non seulement dans le titre, mais également au centre du tableau noir. La perspective est de l'arrière de la classe, tournée vers l'avenir. La composition dirige tous les yeux, enseignant, élève et lecteur, vers ce point focal, vers Dieu.

Figure 11 Livre de persan- Deuxième classe de l'école élémentaire- Première leçon- 1982



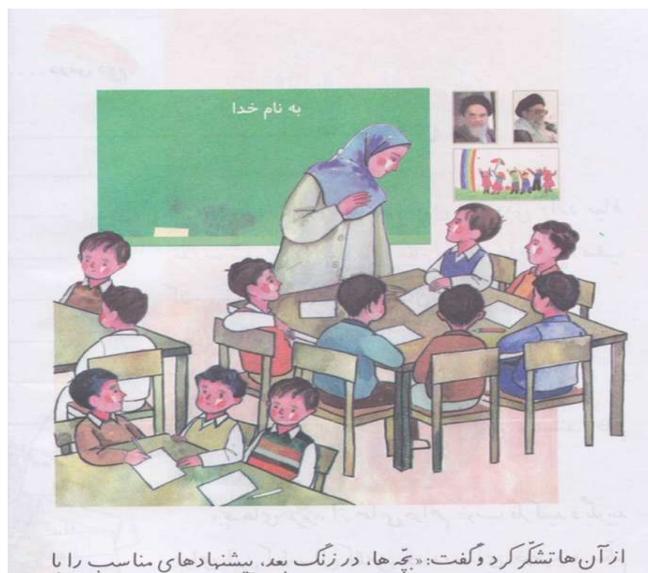
Plus tard, en 1986, l'enseignante sera remplacée par un enseignant. Les deux versions comportent le même texte : « Quand tout le monde était assis, le professeur a dit : Chers enfants, regardez attentivement le tableau noir et dites-moi ce qui y est écrit. Les enfants, ensemble et d'une voix forte ont répondu : « Au nom de Dieu. » Le professeur a dit : oui, vous savez tous que nous commençons tous les efforts au nom de Dieu et nous lui demandons des conseils et son aide. »

Figure 12 Livre de persan- Deuxième classe de l'école élémentaire- Première leçon- 1986



Dans les années 2000, la leçon s'appelle « Notre école ». Ni le titre ni le texte n'invoquent directement Dieu, qui n'apparaît qu'en arrière-plan sur le tableau noir. Les élèves sont assis autour de tables partagées, leur attention concentrée sur l'enseignant, les uns les autres et leur travail en groupe et on peut voir l'image du fondateur de la Révolution islamique d'Iran de l'époque ainsi Khomeini.

Figure 13 Livre de persan- Deuxième classe de l'école élémentaire- Première leçon- 2000



La figure 14 nous montre la première leçon du livre de persan actuelle de la première année d'école primaire en Iran. La carte de l'Iran a remplacé les images des Guides suprêmes de l'Iran. Tous les manuels décrivent des femmes portant le hijab, et aucun contact physique entre hommes et femmes n'est montré (Behnam & Mozaheb, 2013; Cheng & Beigi, 2012). Ainsi, la ségrégation sexuelle est observée dans les manuels.

Figure 14 Livre de persan- Deuxième classe de l'école élémentaire- Première leçon- 2020

در یکی از روزهای ماه مهر، دانش‌آموزان، آکرام و با نظم وارد کلاس شدند. آموزگار
پس از سلام و احوال‌پرسی، از بچه‌ها خواست در گروه‌های خود قرار بگیرند. سپس به



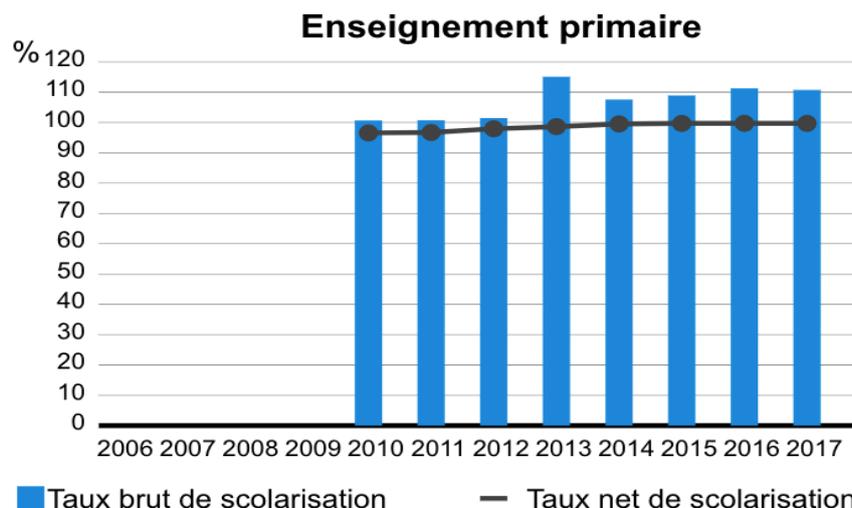
Les enquêtes sociologiques montrent l'échec de l'éducation morale et religieuse des jeunes (Butel, 1998; Khosrokhavar & Roy, 1999; Kian-Thiebaut, 2002; Mohammadi, 2004; Nikpay & Khosrokhavar, 2013; Paivandi, 2006). La refonte complète des manuels scolaires

reflète le désir d'une transformation radicale du programme formel iranien. Cela revient donc à accomplir la volonté de Dieu « sur terre comme au ciel » (Paivandi,2015).

1.1.3.6. Organisation actuelle du système d'enseignement en Iran

Après la révolution islamique, la structure du système éducatif est modifiée dans le secondaire. En 1992, l'enseignement dans les lycées est réduit à trois ans car on a créé une année réservée préparatoire des concours d'entrée à l'université. L'existence de concours à l'entrée de l'université publique en Iran montre l'élitisme de l'enseignement supérieur iranien. (Paivandi, 2006; Safi, 2000). La scolarité obligatoire dure neuf ans, de 6 à 14 ans. Pour l'enseignement primaire à l'enseignement post-secondaire, l'année scolaire commence en septembre et se termine en juin. Depuis 2010, l'enseignement primaire dure six ans (de six ans à douze ans) et la formation de l'enseignement secondaire dure six ans (de treize ans à dix-huit ans). Selon le site <http://uis.unesco.org/> le taux net de scolarisation dans l'enseignement primaire en Iran en 2017 est estimé à 99.70%

Figure 15 Taux brut et net de scolarisation (<http://uis.unesco.org/>)



Aujourd'hui toutes les écoles en Iran sont non mixtes. Le système éducatif iranien est divisé en plusieurs niveaux : l'enseignement primaire (maternel, élémentaire), l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. L'enseignement primaire est obligatoire en Iran de l'âge 6 ans à l'âge de 14 ans. Tous les enfants passent six ans de leur vie au niveau primaire de six à douze ans et fréquentent l'école secondaire de 12 à 18 ans.

Bien que les châtiments corporels aient été interdits dans les écoles pendant la période constitutionnelle, les châtiments corporels étaient toujours pratiqués dans les écoles. La première loi sur les châtiments corporels est le règlement exécutif de l'école, qui a été adopté par le Conseil de l'éducation le 11 août 2000 et visé aux articles 74 à 81 du présent règlement.

1.1.3.7. Féminisation de la population scolaire

À la suite de la loi de 1943 qui rend l'enseignement primaire obligatoire pour les filles comme les garçons, le nombre de filles scolarisées augmente rapidement.

Les femmes sont l'un des groupes de personnes les plus touchés par l'islamisation. Les femmes et le genre ont été des moyens très importants par lesquels l'État islamique a diffusé son idéologie (Hoodfar & Sadr, 2010; Mehran, 1998).

On peut dire que la constitution de la République islamique en Iran est pleine de contradictions en ce qui concerne les femmes (Hedayati et al., 2017b). Ce qui semble contradictoire illustre en effet une politique délibérée de création de la citoyenne idéale socialisée, politisée et islamisée, et pouvant répondre aux besoins traditionnels d'une société religieuse ainsi qu'aux exigences modernes du pays (Mehran, 1991).

Selon certaines interprétations des traditions islamiques, le rôle principal des femmes est domestique; en tant que mères et épouses, elles sont considérées comme ayant besoin de la tutelle de l'homme (Llorent-Bedmar & Llorent, 2014; Shaditalab, 2006).

Au début de la Révolution, dans les années 1980, les politiques à l'égard des femmes étaient essentiellement basées sur le démantèlement des symboles, des institutions et des mœurs du régime Pahlavi (Rezai-Rashti, 2012; Rezai-Rashti et al., 2019). La plupart des politiques ont été formulées à travers une variété d'initiatives ad hoc par un éventail de parties prenantes au pouvoir, dont beaucoup ont des opinions contradictoires (Paidar, 1996, p. 61).

Selon l'étude de Shaditalab (2005), au cours de cette période, le taux d'alphabétisation des femmes a augmenté de manière significative (de 35,5% en 1976 à 52,1% en 1986). Il y a également eu une augmentation significative du pourcentage de femmes fréquentant les niveaux d'enseignement primaire et secondaire (Rezai-Rashti, 2012). Notons que pendant cette période, les manuels ont été révisés pour refléter l'idéologie de la République islamique (Mehran, 1998; Paivandi, 2006, 2012b). L'accès paradoxal des femmes à l'éducation (Mehran, 2003) visait à moraliser et à créer la femme musulmane idéale et à encourager les femmes à assumer des responsabilités clés au sein de leur famille (Rezai-Rashti et al., 2019).

Au cours des années 1990, l'inscription des femmes dans les établissements d'enseignement a commencé à augmenter. D'après Rezai-Rashti (2012), les années 1990 ont été caractérisées par les éléments suivants :

- a) Libéralisation et changement de politique de genre ;
- b) La visibilité croissante et la participation active des féministes islamiques et l'évolution et l'évolution des politiques à l'égard des femmes ;
- c) L'émergence d'un mouvement de réforme qui a conduit à l'élection du président Mohammad Khatami en 1997, puis à nouveau en 2001.

Après la révolution islamique, la place des filles dans les institutions scolaires continue de s'accroître et la population féminine se trouve majoritaire dans les universités à partir de la fin des années 1990 (Paivandi, 2006).

Après 2005, la période est caractérisée par la résurgence des idées conservatrices à l'égard des femmes (Rezai-Rashti, 2012). Le gouvernement d'Ahmedinejad, le président de la République islamique d'Iran de l'époque, a tenté à plusieurs reprises de mettre un terme au mouvement de réforme. L'une de ces tentatives a été de créer un « Conseil spécial pour le développement et la promotion des sciences humaines » (Rezai-Rashti, 2012). Le Conseil a nommé sept chercheurs en sciences humaines et la principale tâche du conseil était de superviser l'islamisation des disciplines. Le Zanan Magazine (un magazine réformiste pour les femmes) a été fermé en 2008 et plusieurs professeurs ont été invités à prendre leur retraite ou ont été licenciés parce qu'ils ne soutenaient pas la nouvelle politique (Paivandi, 2010, 2012a; Rezai-Rashti, 2012).

L'expérience de l'éducation des femmes est le reflet et la préparation du paradoxe général auquel sont confrontées les femmes iraniennes. On leur demande d'être à la fois traditionnelles et modernes, sur la base de la forte conviction des leaders religieux et politiques qu'il est possible d'être les deux (Rezai-Rashti et al., 2019).

La nature de l'éducation des femmes iraniennes a largement changé depuis la fin de la révolution iranienne. Malgré les différents obstacles rencontrés par les femmes qui entrent en milieu scolaire, elles parviennent à constituer la majorité des étudiantes à l'université et à surclasser leurs homologues masculins aux tests d'admission à l'université ainsi qu'aux taux de diplomation. Au fil des ans, les femmes ont agi à titre de vice-présidente, de ministres et de sous-ministres, de conseillers présidentiels, de conseillers politiques, de maires, de chanceliers d'université et de directeurs généraux.

1.1.3.8. Enseignement privé

Pendant les premières années de la décennie 1980, le gouvernement révolutionnaire était tout à fait opposé à la privatisation de l'éducation (Arani et al., 2015). Cependant en 1988, le Parlement a adopté une loi permettant d'ouvrir des écoles privées (Arani et al., 2015; Paivandi, 2006; Tamer, 2010) et dans les années 1990, l'augmentation du nombre d'élèves et la forte demande d'éducation dans le public ont été des éléments importants pour l'évolution de la situation en faveur du secteur privé. En effet, en 1980, le taux de croissance démographique de l'Iran était de 4% (<https://perspective.usherbrooke.ca/>). Les écoles étaient surpeuplées et pratiquaient l'enseignement alterné : une partie des élèves venait à l'école le matin et une autre l'après-midi. Cela explique la croissance de la demande de création de nombreux établissements scolaires. Aussi, le gouvernement iranien de l'époque a dû adopter des méthodes comme la privatisation des écoles et des universités auxquelles les oulémas s'opposaient depuis la modernisation du système éducatif (Tamer, 2010). Le gouvernement a tenté d'aider les investisseurs en leur accordant certains avantages comme un régime foncier particulier, des prêts bancaires à faible taux d'intérêt et l'envoi de professeurs dans les écoles (Arani et

al., 2015). Les établissements privés ont vu leur nombre augmenter dans les grandes villes et dans les quartiers les plus riches : ils s'adressent aux familles aisées qui choisissent de financer une instruction privilégiée (Reiss, 2008). Notons que les écoles privées ont le même programme que les écoles publiques. Elles doivent se conformer aux directives du ministère de l'Éducation, bien qu'elles soient financées principalement par les frais de scolarité versés par les familles des élèves. Les tarifs d'inscriptions sont variables selon les possibilités de l'école, les services et les cours supplémentaires offerts aux élèves mais les familles aisées sont généralement en mesure de payer les frais de scolarité. Les écoles privées ne sont pas confessionnelles. Sous l'égide du ministère de l'Éducation Nationale, le secteur privé a pris l'initiative de louer les bâtiments ou de construire les écoles avec des équipements supplémentaires qu'on ne peut pas trouver dans le secteur public. Elles proposent des laboratoires, mettent à la disposition des élèves des tablettes ou des ordinateurs portables, des cantines et des excursions touristiques et scientifiques. Elles proposent certains cours supplémentaires comme les cours d'anglais. Le fait d'enseigner cette première langue étrangère leur confère du prestige et leur fait une publicité qui leur permet d'accroître leurs bénéfices.

1.1.3.9. Conclusion : système d'éducation en Iran

Malgré une riche tradition éducative, les établissements d'enseignement tels que les *Maktab*s ou les *Madrasahs*, qui se concentraient sur une gamme de sujets religieux, ne pouvaient plus répondre aux besoins des éducateurs par les développements sociaux et scientifiques modernes. La modernisation de l'école iranienne remonte au milieu du XIXe siècle. Le véritable développement du nouveau système éducatif a commencé avec la prise de pouvoir par la dynastie Pahlavi (1925-1979) et la politique de modernisation autoritaire.

Dans cette partie, nous avons vu que dans le *Maktab*, les questions et les débats n'étaient pas considérés comme des méthodes pédagogiques, et la mémorisation et la répétition étaient les principales méthodes d'apprentissage. De plus, les enfants qui désobéissaient au mollah pouvaient recevoir une punition allant d'une simple gifle à un coup de fouet. Ainsi, nous avons constaté que le système éducatif iranien a eu une expérience de délaïcisation. Après la révolution islamique en Iran (1979), des changements fondamentaux dans tous les domaines, en particulier dans le système éducatif, ont été d'une grande importance.

Comme le régime Pahlavi, les oulémas considéraient le but de l'éducation comme un moyen de soutenir l'idéologie du gouvernement. Aux niveaux primaire et secondaire, « l'islamisation » se concentrait principalement sur le remplacement des manuels par ceux qui véhiculaient des croyances idéologiques et un comportement social acceptable. En particulier dans les sciences humaines, les manuels ont été purgés de toutes les idées qui étaient censées promouvoir les valeurs occidentales et ont été réécrits pour promouvoir le concept d'un nouveau citoyen islamique en termes de croyances politiques, de valeurs culturelles et de modèles. Nous avons vu que l'éducation et les activités scolaires sont utilisées pour catapulte la culture religieuse et intégrer dans la société islamique, où les

principes moraux et les lois sont présentés comme des faits intempestifs et indéniables (Paivandi, 2019).

Après la Révolution islamique, les écoles ont été progressivement constituées à travers des réformes et différentes étapes qui ont commencé avec la Révolution culturelle (1980-1980), dans le but de restaurer l'éducation religieuse en Iran. Le retour de la religion à l'éducation est une question d'actualité dans certains pays du monde musulman, où les mouvements islamistes demandent ouvertement l'islamisation de l'école (Paivandi, 2005).

1.1.4. Système d'éducation en France

1.1.4.1. Introduction

L'éducation est l'un des éléments clés qui apportent la croissance et le progrès dans la société. Plus les gens dans une société sont éduqués, plus ils peuvent apporter une contribution bénéfique à leur environnement.

Le service public de l'éducation est un service de l'État dont l'existence est consacrée et protégée par la Constitution (Szymankiewicz, 2013; Toulemonde, 2006). Le système politique français actuel, la Ve République, a vu le jour avec sa nouvelle constitution en octobre 1958 (Chabrot, 2010; Lewis, 2018). Les graines de la destruction de la Quatrième République avaient été semées en Algérie (alors partie intégrante de la France) en 1954 lorsque la révolte contre la domination française a commencé et où, en mai 1958, l'armée combattant les rebelles a organisé un coup d'État (Lewis, 2018). Les hommes politiques de la IVe République ont perdu le contrôle des événements et Charles de Gaulle apparaît comme l'homme le plus à même de sauver le pays de la guerre civile. De Gaulle devait débarrasser la France d'une guerre coûteuse et qui divise en 1962, mais il est resté président jusqu'en 1969. À partir de 1958, l'adhésion de la France au Marché commun signifie un renversement de la politique protectionniste antérieure (E. Cohen et al., 2000). Si les sphères politique et économique ont connu d'importantes mutations sous la Ve République, il n'en est pas moins vrai de la sphère éducative (Auduc, 2020; Lewis, 2018). D'abord et avant tout, un système adéquat d'offre éducative a été mis en place. Auparavant, il existait un service éducatif profondément divisé (Lewis, 2018).

L'enseignement secondaire en France dans les années 60 était organisé selon un système de collèges et de lycées. Les élèves de 11 à 14 ans fréquentaient le collège, tandis que les lycées accueillaient les élèves de 14 à 18 ans (Ruano-Borbalan, 2005). Le programme scolaire incluait des matières telles que le français, les mathématiques, l'histoire, la géographie et les sciences. L'enseignement était généralement dispensé par des professeurs, bien que certaines matières puissent être enseignées par des professeurs adjoints (Auduc, 2012). Les évaluations se faisaient sous forme de contrôles continus et de examens finaux. Les élèves pouvaient poursuivre leurs études supérieures en intégrant l'université des classes préparatoires ou en se dirigeant vers des formations professionnelles (Lewis, 2018; Szymankiewicz, 2013; Toulemonde, 2006). La sélection des élèves se faisait sur la base de leurs résultats scolaires et de leurs capacités. Les options étaient limitées et la plupart des élèves suivaient un enseignement général standardisé (Ruano-Borbalan, 2005; Szymankiewicz, 2013; Toulemonde, 2006).

1.1.4.2. Les grands principes du système éducatif français

Selon le site « education.gouv.fr », le système d'enseignement français est fondé sur de grands principes, certains inspirés de la Révolution de 1789, de lois votées entre 1881 et 1889 et sous les IV^e et V^e Républiques ainsi que de la Constitution du 4 octobre 1958 : « la liberté de l'enseignement, la gratuité, la neutralité, la laïcité et l'obligation scolaire ».

1.1.4.2.1. La liberté de l'enseignement

En France, le service public d'enseignement coexiste avec des établissements privés, soumis au contrôle de l'État et pouvant bénéficier de son aide (en contrepartie d'un contrat signé avec l'État). La liberté d'organiser et de dispenser un enseignement est une manifestation de la liberté d'expression : elle est définie par la « loi Debré » n°59-1557 du 31 décembre 1959 sur la liberté de l'enseignement et les rapports avec l'enseignement privé. Cependant l'État est la seule habilité à délivrer diplômes et grades universitaires : les diplômes délivrés par les écoles privées n'ont pas de valeur officielle sauf s'ils sont reconnus par l'État. La réglementation des examens se fait à l'échelle nationale.

1.1.4.2.2. La gratuité

Le principe de gratuité de l'enseignement primaire public a été posé dès la fin du XIX^e siècle par la loi du 16 juin 1881. La gratuité a été étendue à l'enseignement secondaire par la loi du 31 mai 1933. L'enseignement dispensé dans les écoles et les établissements publics est gratuit. Les manuels scolaires sont gratuits jusqu'à la classe de troisième, ainsi que les matériels et fournitures à usage collectif. Dans les lycées, les manuels sont le plus souvent à la charge des familles.

1.1.4.2.3. La neutralité

Selon le site « education.gouv.fr », l'enseignement public en France est neutre : la neutralité philosophique et politique s'impose aux enseignants et aux élèves. Le terme de neutralité concerne essentiellement la sphère religieuse. En effet, Jules Ferry avait expliqué au parlement sa théorie de la neutralité scolaire, il a expressément dit à plusieurs reprises : « Nous n'avons promis ni la neutralité philosophique ni la neutralité politique » (Buisson et al., 2017).

« En effet, le bon sens ne permet pas de concevoir une école qui, par définition, proposerait une neutralité absolue et donc s'abstiendrait de parler. La langue la plus familière, celle que l'enfant doit apprendre pour comprendre le monde qui l'entoure et se faire comprendre par lui, utilise constamment et couramment des mots qui impliquent certaines notions philosophiques et sociologiques. » (Buisson et al., 2017)

Nous pouvons dire que selon Jules Ferry, la neutralité absolue dans l'enseignement n'existe pas car, d'après lui, l'école a une mission de transmettre les valeurs et les connaissances nécessaires à la construction d'une société démocratique et émancipatrice. Il soutenait que l'école doit être un lieu de formation pour la citoyenneté et doit inculquer les principes de la République, tels que la liberté, l'égalité et la fraternité. Ferry considérait donc que l'enseignement ne peut être entièrement neutre et que l'école doit avoir une position claire sur les questions sociales et politiques de son temps (Chauvigné et al., 2022).

1.1.4.2.4. La laïcité

En 1932, le « ministère de l'Instruction publique », créé après la Révolution, prend le nom de « ministère de l'Éducation nationale » (P. Muller, 1999). L'« instruction » d'avant 1932 avait le mérite d'être publique et laïque, plutôt qu'un savoir transmis par les autorités religieuses, mais la notion d'« éducation » introduit une visée plus ambitieuse : dispenser un enseignement répondant à la fois à des besoins intellectuels et moraux (Lafontaine & Simon, 2008; Lewis, 2018). Émanciper les enfants, les doter d'un bon esprit critique et en faire des citoyens responsables sont désormais les objectifs à atteindre (Lewis, 2018; Périer, 2019).

Le principe de laïcité en matière religieuse est au fondement du système éducatif français depuis la fin du XIXe siècle. L'enseignement public est laïque depuis les lois du 28 mars 1882 et du 30 octobre 1886. Elles instaurent l'obligation d'instruction et la laïcité des personnels et des programmes. L'importance de la laïcité dans les valeurs scolaires républicaines a été accentuée par la loi du 9 décembre 1905 instaurant la laïcité de l'État.

Le respect des croyances des élèves et de leurs parents implique :

- L'absence d'instruction religieuse dans les programmes
- La laïcité du personnel
- L'interdiction du prosélytisme

Selon le *vade-mecum* « la laïcité à l'école » (2021), la laïcité, qui est un principe fondamental du système scolaire français, implique une séparation entre l'Église et l'État, de sorte que le prosélytisme ou le port visible de symboles religieux n'est pas autorisé. Quant aux enseignants, ils doivent prouver qu'ils peuvent être neutres quant à leurs opinions politiques, philosophiques ou religieuses, bien qu'ils jouissent d'une certaine liberté dans le choix de la manière d'enseigner. Il n'y a pas d'enseignement religieux dans les écoles publiques.

La liberté religieuse a conduit à instituer une journée libre par semaine laissant du temps pour l'enseignement religieux en dehors de l'école. La Charte de la laïcité a été créée en 2013 à l'initiative du ministre de l'Éducation nationale et a pour objet de permettre à tous les élèves de mieux vivre ensemble en appliquant le principe de laïcité, sans distinction

religieuse particulière (Baubérot, 2021). Elle est un ensemble de 15 textes qui rappellent les principes de la laïcité dans les établissements scolaires.

1.1.4.2.5. L'obligation

Comme le site « education.gouv.fr » l'indique, l'instruction est obligatoire depuis la loi Jules Ferry du 28 mars 1882. Cette obligation s'applique à tous les enfants français ou étrangers résidant en France à partir de l'âge de 3 ans.

À l'origine, l'instruction était obligatoire jusqu'à l'âge de 13 ans, puis 14 ans à partir de la loi du 9 août 1936. Depuis l'ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959, elle a été prolongée jusqu'à l'âge de 16 ans révolus ainsi l'enseignement doit être à la fois laïc et gratuit. La famille a deux possibilités :

- Scolariser dans un établissement scolaire public ou privé
- Assurer l'instruction des enfants elle-même (avec déclaration préalable)

Par ailleurs, le préambule de la Constitution de 1946 stipule que « la nation garantit l'égalité d'accès des enfants et des adultes à l'éducation, à la formation professionnelle et à la culture ».

Comme nous l'avons dit précédemment, le système est composé de 3 grandes parties : école, collège et lycée. En enseignement primaire, il y a aussi une toute petite section, pas mentionnée sur le schéma. Parfois, quand elle existe, elle accueille les enfants dès l'âge de 2 ans, mais ils doivent être physiquement et psychologiquement prêt à fréquenter l'école (Auduc, 2020; H. D. Lewis, 2018; Szymankiewicz, 2013).

1.1.4.3. Système éducatif français d'aujourd'hui

La France a un système éducatif centralisé, avec un programme fixé au niveau national (Bernard et al., 2014; Troger & Ruano-Borbalan, 2015). Le système éducatif en France est géré par le ministère de l'Éducation nationale. L'instruction est obligatoire dès l'âge de six ans, d'après une loi de Jules Ferry datant de 1882. Ainsi la scolarisation doit se poursuivre jusqu'à seize ans depuis 1959 et la Constitution française précise que « l'organisation de l'enseignement public obligatoire gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État » (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2009). Depuis la réforme Blanquer de 2019, l'enseignement est obligatoire de 3 à 16 ans, et la formation obligatoire de 16 à 18 ans, il peut s'agir soit d'une scolarité, d'un apprentissage, d'une insertion professionnelle, soit encore d'un service civique (*Obligation scolaire*, 2018). Des changements ont été présentés pour réformer le système scolaire français mais se heurtent à une opposition qui privilégie la méthode traditionnelle. « La nation garantit l'égal accès

de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture » stipule en outre le préambule de la Constitution de (1946).

La majorité des écoles sont publiques, gratuites et gérées par l'État. Certaines écoles privées (sous contrat) existent qui sont gérées et subventionnées par le gouvernement français, qui facturent des frais nominaux. Il existe des écoles privées entièrement indépendantes, qui sont payantes. Ces écoles privées indépendantes peuvent être à orientation religieuse, ou internationales/bilingues (Duru-Bellat, 2013). Les écoles françaises valorisent l'autorité de l'enseignant, la compétition, l'évaluation par la notation et la réflexion analytique sur la créativité (Lewis, 2018).

Le système éducatif français comprend trois cycles : l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. La plupart des écoles élémentaires et secondaires françaises, ainsi qu'un grand nombre d'universités, sont des établissements publics dotés d'administrations très centralisées. Les programmes des écoles primaires et secondaires sont normalisés dans toutes les écoles pour une année donnée.

1.1.4.4. L'organisation de la scolarité

L'enseignement français est divisé en trois niveaux primaires et secondaires (Duru-Bellat, 2013). L'enseignement primaire se déroule en deux phases : l'école maternelle et l'école élémentaire. Selon Bulletin officiel n° 31 du 30 juillet (*Programmes d'enseignement*, 2020), nous pouvons constater les objectifs principaux de l'école primaire.

Tableau 1 : L'organisation de la scolarité (maternelle et élémentaire)

<p>L'école maternelle De 3 à 5 ans</p>	<p>Objectifs : Donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité, apprendre ensemble et vivre ensemble.</p>
<p>L'école élémentaire De 6 à 11 ans</p>	<p>Objectifs : La maîtrise de la langue française et des premiers éléments de mathématiques sont les objectifs prioritaires de l'école élémentaire pour permettre aux élèves d'accéder aux outils fondamentaux de la connaissance.</p>

L'enseignement secondaire se déroule également en deux cycles (*Enseignements au collège*, 2017; *Programmes d'enseignement*, 2020).

Tableau 2 : L'organisation de la scolarité (collège et lycée)

<p>Le collège De 12 à 14 ans</p>	<p>Diplôme national du brevet</p>	<p>Objectifs : Permettre aux élèves de développer des compétences dans les différentes disciplines et dans les parcours transversaux.</p>
--	-----------------------------------	---

<p>Le lycée De 15 à 18 ans</p>	<p>Le baccalauréat (professionnel, technologique ou général) et le certificat d'aptitude professionnelle (CAPA en enseignement agricole).</p>	<p>Objectifs : Faire acquérir des compétences et des connaissances générales et professionnelles, dans divers secteurs et à différents niveaux de formation, accéder à la vie professionnelle ou aux études universitaires et enrichir sa culture générale.</p>
--	---	---

L'enseignement supérieur français a la particularité de réunir des universités et le système des Grandes Écoles, dont l'entrée se fait généralement sur concours à l'issue des classes préparatoires. L'enseignement supérieur au brevet de technicien supérieur et les classes préparatoires aux grandes écoles sont dispensés dans les lycées. Les grandes écoles sont souvent considérées comme à la fois plus efficaces et plus élitistes que les universités (Bernard et al., 2014).

Le système d'enseignement français est fondé sur de grands principes inspirés de la Révolution de 1789, complétés et précisés par un ensemble de textes législatifs élaborés depuis le XIXe siècle (Direction générale de l'enseignement scolaire, 2009) jusqu'à nos jours : la liberté de l'enseignement, la gratuité, la neutralité, la laïcité et l'obligation scolaire.

1.1.4.5. Conclusion : système d'éducatif en France

La France est connue pour avoir un système éducatif très centralisé. La politique éducative est fixée au niveau national ; les programmes et les contenus sont conçus par le ministère de l'Éducation. Comme nous l'avons dit précédemment, le système politique français actuel, la Ve République, est né avec sa nouvelle constitution en octobre 1958 (Chabrot, 2010; Szymankiewicz, 2013; Toulemonde, 2006). Le système éducatif français est l'un des plus anciens et des plus développés au monde, offrant un accès universel à l'éducation pour tous les enfants de France. Il se compose d'une variété d'établissements d'enseignement, allant des écoles maternelles aux universités, en passant par les collèges et les lycées (Bernard et al., 2014). Bien que le système ait connu des réformes au fil des ans, il reste confronté à des défis tels que la persistance des inégalités socio-économiques, le décrochage scolaire et le manque de moyens financiers pour les établissements éducatifs (Falaize, 2018).

L'école maternelle fait depuis longtemps partie intégrante du système éducatif français (Arnaud, 2021). Elle a longtemps été considérée comme une préparation à l'école primaire (Falaize, 2018). L'école primaire est également une composante essentielle du système éducatif français (Auduc, 2020; Szymankiewicz, 2013). Elle représente la première étape de l'enseignement obligatoire en France après l'école maternelle, et elle est destinée

aux enfants âgés de 3 à 11 ans. L'école primaire a pour objectif de fournir aux élèves une éducation de base en français, mathématiques, sciences, histoire, géographie, éducation civique et morale, ainsi qu'une initiation à d'autres disciplines telles que les arts, la musique, la technologie, et l'éducation physique et sportive. L'école primaire joue un rôle clé dans la formation des élèves et la préparation à leur vie scolaire future, car elle permet aux élèves d'acquérir les compétences et les connaissances fondamentales nécessaires pour réussir dans leurs études ultérieures (Darmody et al., 2010; Knight, 2015). Elle vise également à stimuler leur curiosité, leur créativité et leur développement personnel, en encourageant leur participation active à des activités d'apprentissage et en favorisant leur esprit critique et leur autonomie (Caille & Rosenwald, 2006).

1.1.5. Caractéristiques et comparaison entre les systèmes éducatifs iranien et français

1.1.5.2. L'organisation de la scolarité en Iran et en France

En Iran, la scolarité est obligatoire de 6 à 14 ans ; elle couvre ainsi neuf années d'études, à raison de 6 années pour l'école primaire et 3 années pour le premier cycle du secondaire. L'année de naissance de l'enfant détermine sa rentrée scolaire et l'année scolaire commence début septembre. À la période obligatoire fait suite le second cycle de l'enseignement secondaire, pour les adolescents de 15 à 18 ans, avec 3 années de lycée suivi d'une année de préparation pour ceux qui envisagent de poursuivre leurs études au niveau supérieur. Cette année de préparation (qui durait 1 an) a commencé pour la première fois au cours de l'année scolaire 1995-1996 et avec la suppression de la quatrième année du lycée. En 2017-2018 avec l'achèvement de l'éducation de la dernière génération d'élèves de l'ancien système (élèves qui ont terminé leurs cinq ans d'études primaires), ce cours a été retiré du système éducatif iranien et actuellement le deuxième cours du secondaire dans tous les domaines (théorique, technique, professionnel et académique) est de trois ans (Mahmoudian, 2012).

En France, l'école est obligatoire de 3 ans (depuis la rentrée 2019/20) à 16 ans. Comme en Iran, en France, l'année de naissance de l'enfant détermine sa rentrée scolaire et l'année scolaire commence début septembre. Dès leur arrivée en France, les enfants nés à l'étranger sont pris en charge par l'Éducation nationale française pour apprendre la langue et s'intégrer dans le système scolaire ordinaire (Auduc, 2020; Szymankiewicz, 2013). L'école maternelle est gratuite et ouverte à tous les enfants résidant légalement en France. Bien qu'il ne soit pas obligatoire, le programme de l'École Maternelle fait partie intégrante du système scolaire français. Les enfants se voient attribuer des places en fonction de leur lieu de résidence (Auduc, 2020). Les enfants passent cinq ans à l'école primaire. Les années sont appelées CP (cours préparatoire), CE (cours élémentaire) 1 et 2, et CM (cours intermédiaire) 1 et 2. Comme au préscolaire, les écoles primaires publiques sont réparties en fonction du lieu de résidence, avec la possibilité de demander une dérogation auprès de votre mairie. Cette règle ne s'applique pas au secteur privé (Auduc, 2020).

Ci-dessous nous trouverons un schéma du système éducatif français et iranien, de la maternelle au lycée (jusqu'au 18 ans). En France, en enseignement primaire, il y a aussi une toute petite section qui n'est pas mentionnée sur le schéma. Parfois, quand elle existe, elle accueille les enfants dès l'âge de 2 ans, mais ils doivent être physiquement et psychologiquement prêt à fréquenter l'école.

Tableau 3: Organisation de la scolarité : école primaire (enseignement du premier degré)

Organisation de la scolarité : école primaire (enseignement du premier degré)			
Système éducatif français		Système éducatif iranien	
Petite section (PS)	3 ans	-	
Moyenne section (MS)	4 ans	Maternelle (aucune obligation) مهد کودک	
Grande section (GS)	5 ans	Cours préparatoire (aucune obligation) پیش دبستانی	
Cours préparatoire (CP)	6 ans	1 ^{ère} اول	Élémentaire ابتدایی
Cours élémentaire 1 ^{ère} année (CE1)	7 ans	2 ^{ème} دوم	
Cours élémentaire 2 ^{ème} année (CE2)	8 ans	3 ^{ème} سوم	
Cours moyen 1 ^{ère} année (CM1)	9 ans	4 ^{ème} چهارم	
Cours moyen 2 ^{ème} année (CM2)	10 ans	5 ^{ème} پنجم	
-	11 ans	6 ^{ème} ششم	

La structure actuelle du système éducatif iranien comprend des établissements d'enseignement préscolaire (maternelle), primaire, secondaire de base (cycle d'orientation), secondaire supérieur et supérieur. Tous les établissements d'enseignement publics sont sous le contrôle du ministère de l'Éducation (Safi, 2000).

Tableau 4 : Organisation de la scolarité : enseignement du second degré

Organisation de la scolarité : enseignement du second degré			
Système éducatif français		Système éducatif iranien	
6 ^{ème}	12 ans	7 ^{ème} هفتم	Cycle 1 متوسطه اول
5 ^{ème}	13 ans	8 ^{ème} هشتم	
4 ^{ème}	14 ans	9 ^{ème} نهم	
3 ^{ème}	15 ans	10 ^{ème} دهم	Cycle 2 متوسطه دوم
Seconde	16 ans	11 ^{ème} یازدهم	
Première	17 ans	12 ^{ème} دوازدهم	

Terminale	18 ans	
-----------	--------	--

1.1.5.3. La laïcité en Iran et en France

La laïcité, qui est un principe fondamental du système scolaire en France, implique une séparation entre l'Église et l'État, ce qui exclut le prosélytisme ou le port visible de signes religieux (Auduc, 2020; Baubérot, 2021; Szymankiewicz, 2013). À propos des enseignants, ils doivent faire preuve de neutralité concernant leurs opinions politiques, philosophiques ou religieuses même s'ils disposent d'une certaine liberté d'enseignement dans leurs choix pédagogiques (Toulemonde, 2006). En outre, il n'y a pas d'enseignement à caractère religieux dans les écoles publiques.

Nous pouvons dire que la laïcité ne met pas d'obstacle à la mixité des écoles en termes de composition des groupes d'élèves. La laïcité vise à séparer les questions religieuses et politiques des activités scolaires pour garantir que les élèves reçoivent une éducation neutre sur ces questions (Estivalezes, 2015; Foray, 2008). Cependant, elle ne limite pas la mixité des élèves dans les écoles publiques, et la mixité des écoles publiques est un élément clé de l'égalité des chances en matière d'éducation en France (Baubérot, 2021).

1.1.5.4. L'histoire de la mixité des écoles en Iran et en France

En Iran, après la révolution islamique, nous voyons les premiers changements dans le nouveau système éducatif tels que la suppression de la mixité, la purification du personnel scolaire, la mise en place de nouveaux codes vestimentaires selon les principes islamiques et l'imposition de pratiques religieuses et de chants révolutionnaires et religieux dans les écoles (Reiss, 2008). Khomeini a proposé la purification du système éducatif plutôt que sa réforme ou sa modernisation. La « purification » signifiait l'exclusion, ou peut-être des procès, de toute personne jugée politiquement inapte (Borjian, 2013, p. 67).

Le nouveau pouvoir politique en place depuis 1979 a rapidement commencé à défendre l'islamisation du système éducatif. Ainsi, plusieurs décennies après la sécularisation des savoirs scolastiques, l'indépendance du système éducatif vis-à-vis de l'institution religieuse, la séparation entre science et croyances religieuses est directement remise en cause par le République islamique en Iran. L'étude de Hedayati (2017b) révèle l'impact des valeurs islamiques dans la vie scolaire et que le pouvoir de résistance est faible car les élèves ne peuvent pas critiquer les valeurs islamiques. Plus d'un siècle après la naissance d'un système éducatif laïc, les nouvelles orientations peuvent être considérées comme « une sorte de désécularisation de l'école iranienne à l'origine d'une tension ouverte et récurrente entre la formation religieuse (chiite) et l'éducation laïque » (Paivandi, 2014, 2019).

Après la révolution islamique en Iran, il y a eu une évolution vers une éducation séparée pour les garçons et les filles dans certaines écoles. En Iran, la mixité des écoles a été introduite au début du XXe siècle, pour donner suite à l'influence de la culture occidentale et à la montée du nationalisme, du féminisme et la croissance économique (Paivandi, 2010). Cela a été influencé par les opinions conservatrices et religieuses du nouveau gouvernement, qui mettaient l'accent sur les rôles et les valeurs traditionnels des sexes (Levers, 2006; Paivandi, 2012a, 2019).

Comme nous l'avons dit précédemment, il est important de noter que le système éducatif en Iran a subi des changements importants depuis la révolution islamique en 1979, et il peut y avoir des variations régionales et culturelles dans la mise en œuvre des politiques éducatives. Dans l'ensemble, la mixité des écoles en Iran est une question complexe qui est influencée par divers facteurs politiques, culturels et religieux.

Selon Antoine Prost dans son livre sur l'Histoire de l'éducation en France, la mixité scolaire représente l'une des transformations pédagogiques majeures dans ce pays, bien qu'elle se soit produite sans même qu'on y prête attention (2004). La mixité des écoles en France a une longue histoire remontant à la fin du XIXe siècle (Gleyse, 2020; Prost, 2004). Avant cette époque, l'éducation était largement séparée par genre, avec des écoles distinctes pour les garçons et les filles (Ruano-Borbalan, 2005). Au cours de la fin du XIXe siècle, cependant, un mouvement a commencé à promouvoir les écoles mixtes comme un moyen de fournir des opportunités éducatives égales pour les garçons et les filles (Gleyse, 2020; Zaidman, 1996). Ce mouvement était impulsé par une combinaison de facteurs sociaux, politiques et économiques, y compris la croyance dans l'importance de l'éducation égale et le désir d'améliorer le statut des femmes dans la société (Zaidman, 1996). L'adoption progressive de la mixité dans les établissements scolaires est lente et modérée jusqu'aux années 1960. Le premier lycée mixte de France, le lycée Marcelin Berthelot de Saint-Maur, a été fondé en 1937, mais cette décision était motivée davantage par des considérations économiques que par des convictions idéologiques. Cependant, en 1958-1959, seulement 30% des écoles primaires françaises étaient mixtes (Prost, 2004).

La mixité scolaire, qui représente une révolution pédagogique majeure, s'est progressivement intégrée dans la conscience et la réalité de la société française (Prost, 2004). La réforme Berthoin de 1959 a contribué à ce mouvement (Ruano-Borbalan, 2005).

En Iran, la mixité scolaire a représenté une véritable révolution dans les mentalités (Paivandi, 2012a). Historiquement, les écoles étaient sexuellement séparées, ce qui était conforme aux normes sociales et religieuses de la société iranienne (Mahmoudian, 2012). Cependant, après la Révolution de 1979, le gouvernement a entrepris une série de réformes éducatives pour renforcer l'égalité des sexes et promouvoir une éducation plus inclusive (Hosseini Rouholamini, 2005; Iravani, 2014). Au début des années 1990, l'introduction de la mixité dans certaines écoles primaires et secondaires a suscité des controverses et des oppositions de la part des conservateurs religieux (Cronin, 2004; Mahmoudian, 2012). Cependant, ces écoles mixtes se sont rapidement multipliées, principalement dans les zones urbaines et ont permis aux filles d'avoir accès à une éducation de meilleure qualité (Paivandi, 2010).

Aujourd'hui, les écoles mixtes ne sont pas courantes en Iran. Certains groupes conservateurs continuent de s'opposer à la mixité et cherchent à maintenir la ségrégation sexuelle dans l'éducation (Paivandi, 2012b). En fin de compte, la révolution mentale en Iran a joué un rôle important dans la promotion de la mixité scolaire en tant que moyen de renforcer l'égalité des sexes et de favoriser une éducation plus inclusive.

En France, le rapport entre la révolution mentale et la mixité des écoles est également très étroit (Gleyse, 2020). Historiquement, les écoles françaises étaient souvent sexuellement séparées, en particulier dans les écoles secondaires (Zaidman, 1996). Cela reflétait les normes sociales et les idéologies conservatrices qui prévalaient dans la société française. Cependant, au cours du XXe siècle, la France a connu une évolution significative de ses mentalités en matière d'égalité des sexes et de droits des femmes (Baubérot, 2021). Cette évolution s'est reflétée dans le système éducatif, où la mixité scolaire est devenue de plus en plus courante (Toulemonde, 2006; Zancarini-Fornel, 2015). Au fil du temps, la mixité est devenue une valeur fondamentale dans le système éducatif français, reflétant l'importance de l'égalité des sexes et de l'inclusion sociale dans la société française (Zancarini-Fornel, 2015). Aujourd'hui, la grande majorité des écoles primaires et secondaires en France sont mixtes, et cette tendance continue de se renforcer (Gleyse, 2020).

En somme, nous pouvons dire que la révolution mentale en France a joué un rôle crucial dans la promotion de la mixité scolaire, qui est devenue une valeur clé dans le système éducatif français et dans la société dans son ensemble.

Au cours des derniers XIXe et XXe siècles, les écoles mixtes sont devenues de plus en plus acceptées et ont finalement été rendues obligatoires en France avec l'établissement du système d'éducation publique français. Depuis lors, les écoles mixtes ont continué à être la norme en France, avec un fort accent sur la fourniture d'opportunités éducatives égales pour les garçons et les filles. Aujourd'hui, la très grande majorité des écoles primaires et secondaires en France sont mixtes, et le système éducatif français est largement reconnu comme l'un des plus progressistes au monde en matière de promotion de l'égalité des genres dans l'éducation (Baubérot, 2021; Szymankiewicz, 2013).

1.1.5.5. Formation des enseignants en relation avec le travail de groupe en Iran et en France

La formation des enseignants du primaire dans le système éducatif iranien comprend l'étude de la collaboration et du travail de groupe pour les élèves (Iravani, 2014). Les enseignants apprennent à intégrer le travail en groupe et les activités de groupe dans leurs cours afin d'améliorer les compétences sociales, la communication, la résolution de problèmes et les capacités de pensée critique de leurs élèves (Hosseini Rouholamini, 2005; Mahmoudian, 2012). Ils sont encouragés à concevoir des activités qui obligent les élèves à travailler ensemble, à partager des idées et à se soutenir mutuellement pour atteindre un objectif commun. De plus, les

enseignants apprennent les avantages du travail de groupe, comment gérer la dynamique de groupe et comment évaluer les progrès des élèves dans un cadre collaboratif (Paivandi, 2012a). En conséquence, les enseignants du primaire en Iran sont équipés pour intégrer la collaboration et le travail de groupe dans leurs salles de classe, favorisant ainsi un environnement d'apprentissage coopératif et inclusif pour leurs élèves (Iravani, 2014).

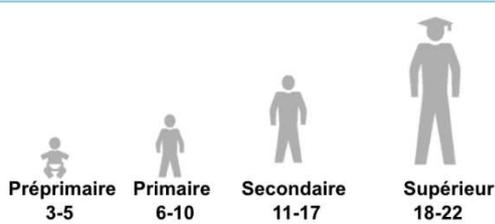
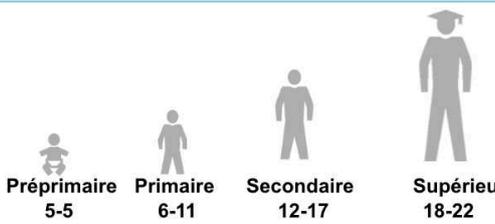
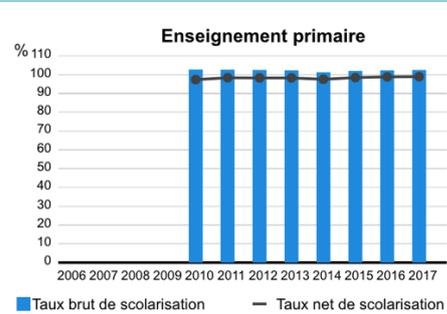
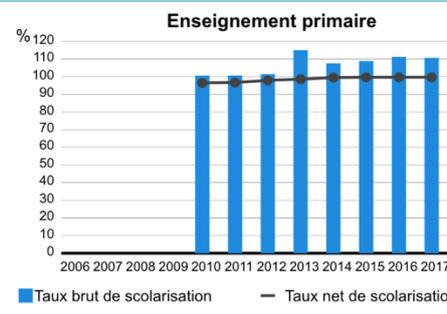
En France, la formation des enseignants du premier degré a évolué pour inclure une approche basée sur le travail en groupe (Colognesi et al., 2019; Mialaret, 1977). Les futurs enseignants suivent actuellement des études de master en sciences de l'éducation, qui incluent des stages en milieu scolaire et des cours sur les méthodes pédagogiques, le travail en équipe et la collaboration (Corgelas, 2019). Lors de leur formation, les futurs enseignants sont invités à travailler en groupe sur des projets et des activités pédagogiques, ce qui leur permet de développer leurs compétences en matière de communication, de coopération et de résolution de problèmes. Ils apprennent également à travailler avec des collègues et à échanger leurs idées sur les meilleures pratiques pédagogiques (Corgelas, 2019; Szymankiewicz, 2013). Nous pouvons donc dire que l'objectif de cette approche basée sur le travail en groupe est de former des enseignants qui sont capables de travailler de manière collaborative avec leurs collègues et de concevoir des activités pédagogiques qui favorisent l'apprentissage en groupe et le développement des compétences sociales et émotionnelles des élèves.

Les élèves apprennent également à coopérer et à résoudre les problèmes ensemble, ce qui est un atout pour leur future pratique professionnelle. Ils découvrent également les différentes approches d'enseignement et peuvent s'en inspirer pour créer leur propre style d'enseignement (Johnson & Johnson, 2018). Enfin, les élèves sont encouragés à développer leur capacité à travailler en équipe et à résoudre les problèmes en commun, ce qui est essentiel pour une carrière réussie dans l'enseignement. Nous pouvons dire que la formation en groupe est donc un aspect clé de la formation des enseignants du premier degré en France.

Dans le tableau ci-dessous, nous pouvons voir les caractéristiques des systèmes éducatifs iranien et français.

Tableau 5 : Système éducatif en Iran et France

Système éducatif		
	France	Iran
La scolarisation obligatoire	28 mars 1882	1911 (Article 5) 29 juillet 1943
La gratuité de l'école	16 juin 1881	29 juillet 1943

La laïcité à l'école	28 mars 1882 et du 30 Octobre 1886	délaïcisation des écoles depuis 1979
L'interdiction formelle des châtiments corporels	13 avril 1795 (première fois) 6 juin 1991	1911 (première fois) 10 août 2000
Âge scolaires officiels par niveaux d'enseignement	 <p>Préprimaire 3-5 Primaire 6-10 Secondaire 11-17 Supérieur 18-22</p>	 <p>Préprimaire 5-5 Primaire 6-11 Secondaire 12-17 Supérieur 18-22</p>
Mixité de l'école		
Durée de la scolarité obligatoire	De l'âge 3 ans à l'âge 16 ans (13 ans)	De l'âge 6 ans à l'âge 14 ans (9 ans)
Année scolaire	Septembre-juin	Septembre-juin
Participation à l'éducation		
Taux net de scolarisation en 2017 (%)	98.93	99.70

En France, la scolarisation devient obligatoire le 28 mars 1882 et en Iran pour la première fois en 1911 et puis le 29 juillet 1943 (Mahmoudian, 2012). En France, l'école devient gratuite le 16 juin 1881 et en Iran le 29 juillet 1943 (Lewis, 2018).

Ce tableau nous montre que, comme nous l'avons mentionné précédemment, le système éducatif iranien a suivi l'exemple du système éducatif français. En d'autres termes, le système éducatif français a été un système inspirant pour l'éducation iranienne. Mais cela n'a pas duré longtemps car pour donner suite à la révolution islamique en Iran en 1979, le système éducatif du pays a été complètement changé et le système éducatif français, qui a autrefois inspiré le système éducatif iranien, est devenu une menace pour l'occidentalisation de la société.

1.1.6. Conclusions : Structure des systèmes éducatifs iraniens et français

Le développement de la société du savoir au 21^{ème} siècle se caractérise par l'élargissement des frontières du savoir et l'émergence de nouvelles connaissances à un rythme très rapide (Anderson, 2008). Le changement et l'innovation dans l'éducation nécessitent des procédures mûrement réfléchies ainsi que du temps et bénéficient d'échanges d'expertise entre les contextes et les processus d'assurance qualité (Zack, 1999). Le rôle des systèmes éducatifs dans la croissance et l'avancement continu des pays est accepté par tous et l'éducation est considérée comme la base principale de l'avancement et du progrès. Le résultat de cette croissance transforme les systèmes éducatifs en organisations d'apprenants (Hashemi et al., 2010).

Le système éducatif iranien a dû faire face à de sérieux changements après la révolution islamique de février 1979, et ces changements ont été instables. Le changement continu peut être considéré comme l'une des caractéristiques de ce système. Ces changements prennent diverses formes, y compris les efforts visant à créer un système éducatif islamique, la modification du système secondaire, la modification continue du contenu des manuels afin d'islamiser les écoles et enfin, récemment, l'élimination de l'enseignement des langues étrangères dans les écoles publiques sous la forme de la révolution islamique et culturelle du développement du système. Les systèmes éducatifs des pays musulmans comme le système éducatif iranien, dans la grande majorité d'entre eux, prévoient un enseignement religieux islamique obligatoire dans le cadre des programmes scolaires (Paivandi, 2005). La République islamique, au pouvoir depuis 1979, va à contre-courant de cette tendance et décide de recentrer l'enseignement sur la religion. Si cette réforme de l'éducation représente une rupture, c'est une grande partie de l'héritage du système scolaire iranien, qui s'est construit au 20^{ème} siècle.

Les racines du système éducatif iranien sont calquées sur le système éducatif français, qui remonte à la dynastie Pahlavi en 1925. En d'autres termes, le système éducatif français a été un système inspirant pour l'éducation iranienne. Mais cela n'arrivera pas avant longtemps car après la révolution islamique d'Iran en 1979, le système éducatif du

pays a complètement changé et le système éducatif français, qui a autrefois inspiré le système éducatif iranien, est devenu une menace pour l'occidentalisation. Société.

L'histoire des développements de l'éducation en Iran montre beaucoup d'efforts pour produire des messages idéologiques clairs. Comme nous l'avons dit précédemment, dans cette partie, nous avons vu que le système éducatif iranien a eu une expérience de délaïcisation. Après la révolution islamique en Iran (1979), des changements fondamentaux dans tous les domaines, en particulier dans le système éducatif, ont été d'une grande importance. La modernisation et la laïcité sont souvent vécues comme des phénomènes extérieurs imposés de l'extérieur (Paivandi, 2005). Avec la délaïcisation d'institutions comme l'école, l'islam est revenu en force à l'école à la fin du 20^{ème} siècle, bien qu'elle ne ressemble pas tout à fait aux institutions traditionnelles. Nous assistons à une sorte de coexistence entre éducation laïque, enseignements islamiques et enseignements religieux (Hoodfar et al., 2012; Paivandi, 2005, 2012a). Cette évolution montre bien que dans les sociétés musulmanes comme l'Iran, sécularisation et sécularisation sont loin d'être linéaires et irréversibles. Cette fragilité de la laïcité nous interroge sur le sens de l'évolution contemporaine des sociétés musulmanes. Mais aujourd'hui, les parents et les élèves d'écoles ne prennent pas au sérieux les formes idéologiques initiales qui cherchaient à faire de l'homme islamique. Leurs réactions face aux situations mentionnées ne sont pas nécessairement le produit de leur résistance ou de leur position, mais fondamentalement, une sorte de transformation du discours s'est produite au niveau de l'école, qui est le produit de la transformation des conditions socioculturelles de la société iranienne. Ainsi, l'éducation des filles est l'un des axes principaux des réformes successives que les écoles iraniennes ont subies au cours des 20 dernières années. Les changements apportés à l'égard des filles comprennent des mesures ou des restrictions spécifiques liées aux règles et principes islamiques (par exemple, le port du hijab), au contenu des manuels scolaires et à la nouvelle politique sur l'orientation sexuelle des élèves (interdiction de certains domaines techniques ou économiques pour les filles) ou une organisation très contraignante des institutions pour femmes.

Après avoir étudié les systèmes éducatifs en primaire en Iran et en France, il est clair que les deux pays ont des approches différentes en termes de structure et de contenu de l'enseignement. En France, au cours des dernières années, le système éducatif s'est enrichi et revitalisé (Thélot, 1994, 2013). L'enseignement maternel, élémentaire et secondaire doit permettre aux élèves d'acquérir le socle commun de connaissances et de compétences. Le système éducatif français se caractérise par une présence solide de l'État dans l'organisation et le financement de l'Éducation (Roche & Léon, 2018). L'État définit les détails des programmes d'études à tous les niveaux d'enseignement et il organise la procédure d'admission des enseignants. L'instruction des enfants en France est gratuite, laïque et obligatoire de 3 à 16 ans. En Iran, l'instruction des enfants est gratuite et obligatoire de 6 à 14 ans. Le système éducatif français est divisé en grands paliers : l'école primaire, le collège, le lycée. En Iran, le système éducatif est divisé en deux cours primaires et secondaires. Ces deux enseignements durent 12 années : 6 années primaires et 6 années secondaires. L'enseignement secondaire est divisé en première et deuxième cycle.

En Iran, le système éducatif primaire est divisé en deux cycles de cinq ans chacun. Selon l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), l'objectif principal de l'éducation primaire en Iran est « de promouvoir la connaissance, les compétences et les valeurs nécessaires à la vie quotidienne et à la participation active des enfants dans la société » (Mahdavinia, 2006; Paivandi, 2022). Le programme d'études en Iran se concentre sur les matières de base telles que les mathématiques, la langue persane, les sciences, l'histoire et la géographie (Iravani, 2014). En revanche, en France, selon le site education.gouv.fr, le système éducatif primaire est également divisé en deux cycles, mais chacun dure quatre ans. Selon le ministère de l'Éducation nationale, l'objectif de l'éducation primaire en France est « de donner aux élèves les moyens de maîtriser les savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter et respecter autrui) » ainsi que « de leur donner le goût d'apprendre » (Herreman et al., 2018). Le programme d'études en France est plus large et inclut des matières telles que l'histoire, la géographie, les arts visuels et la musique.

Comme nous l'avons constaté, après la révolution islamique en Iran, il n'y a plus d'écoles mixtes. Les écoles de filles sont séparées des écoles de garçons et cela peut être très différent dans la formation des groupes dans la classe par rapport à la formation des groupes dans la classe en France. La croissance et l'avancement des systèmes éducatifs sont les caractéristiques essentielles des sociétés actuelles (Hashemi et al., 2010). Il convient de noter que l'insistance des attitudes idéologiques sur la structure du système éducatif iranien ignore les besoins et les capacités des élèves.

Le système éducatif iranien est centralisé et fortement influencé par les valeurs islamiques, avec un fort accent sur l'apprentissage par cœur et la mémorisation (Paivandi, 2012a, 2019). Il met également l'accent sur l'enseignement des sciences et des mathématiques (Iravani, 2014). Le ministère de l'Éducation contrôlant la plupart des aspects du système éducatif. La période de scolarité obligatoire va de 6 à 15 ans et selon le site https://www.indexmundi.com/fr/iran/taux_d_alphabetisation.html, le taux d'alphabétisation est d'environ 86 % (Paivandi, 2022).

Le système éducatif français valorise une approche laïque, centralisée, standardisée et met l'accent sur un programme solide en mathématiques, en sciences et en compétences linguistiques (Bernard et al., 2014; Szymankiewicz, 2013; Toulemonde, 2006). L'accent est fortement mis sur l'égalité d'accès à l'éducation et sur les compétences intellectuelles et de réflexion critique qui encourage les élèves à remettre en question et à analyser les informations. Nous avons dit que la période de scolarité obligatoire va de 3 à 16 ans. Selon le site de <https://www.insee.fr/fr/statistiques>, le taux d'alphabétisation est proche de 100 %. Le programme est constamment revu et mis à jour pour refléter les besoins du marché du travail moderne (Roche & Léon, 2018).

Malgré ces différences, il est important de noter que les deux systèmes éducatifs ont des similitudes. Les deux mettent l'accent sur l'importance de l'éducation de base pour préparer les enfants à la vie quotidienne et à la participation active dans la société. Les deux mettent également en avant l'apprentissage des compétences de base, telles que la lecture, l'écriture et les mathématiques. En conclusion, les systèmes éducatifs en primaire en Iran et en France présentent des différences notables en termes de structure et de contenu, mais

ils partagent des similitudes importantes en termes d'objectifs et de priorités éducatives. Comme l'a souligné Nelson Mandela, « L'éducation est l'arme la plus puissante que vous pouvez utiliser pour changer le monde », et les deux pays cherchent à donner à leurs enfants les outils dont ils ont besoin pour réussir dans la vie.

Rappelons encore une fois que notre approche comparative dans cette recherche ne se base pas sur la démonstration de la supériorité du système éducatif de l'Iran sur la France ou inversement, mais notre objectif est de montrer le fonctionnement de ces deux systèmes éducatifs dans le domaine du travail en groupe. En soulignant que notre objectif est de mettre en évidence le fonctionnement de ces systèmes dans le domaine spécifique du travail en groupe.

1.2. Enseignement bilingue/ plurilingue

« Parlez une nouvelle langue pour que le monde soit un nouveau monde. »

Rumi

1.2.1. Introduction

L'enseignement bilingue n'est pas une nouvelle approche de l'enseignement des langues (Maillard, 1995; Pishghadam et al., 2013). Tout au long de l'histoire, la plupart des élites ont été éduquées bilingues (García & Woodley, 2014). Cependant, les écoles ont un rôle important à jouer en fournissant les compétences bilingues et multilingues qui deviennent de plus en plus nécessaires dans le monde moderne. L'objectif principal de la scolarisation précoce est d'établir les compétences fondamentales sur lesquelles les enfants construiront leur avenir éducatif. Par conséquent, les plus importantes de ces capacités sont les compétences linguistiques et d'alphabétisation (Bialystok, 2018; Hurajova, 2015; Krashen, 1997). L'enseignement bilingue est donc considéré comme un moyen efficace d'apprendre une nouvelle langue (Genesee, 2006; Genesee & Lindholm-Leary, 2013; Lindholm-Leary, 2001; Willig, 1985) et dans de nombreux pays du monde, il représente une approche pédagogique de plus en plus populaire (Bialystok, 2018; Hurajova, 2015; Pokrivcakova, 2013).

Depuis les dernières décennies du 20^{ème} siècle, on assiste, en particulier en Europe mais aussi dans de nombreux autres pays, au développement de l'enseignement d'une langue étrangère aux écoliers, dans le but de les préparer le plus tôt possible au monde de demain où le phénomène de la mondialisation exige que les acteurs sociaux maîtrisent au moins une langue véhiculaire autre que leur langue maternelle. Le Conseil de l'Europe (2001) a élaboré le concept de plurilinguisme pour faire référence à la nature dynamiquement intégrée et croisée des répertoires linguistiques des individus bilingues et plurilingues, qui comprennent des compétences inégalement développées dans une variété de langues, de dialectes et de registres (Cenoz & Gorter, 2013; Coste et al., 2009; Piccardo, 2013).

Piccardo (2013) distingue clairement le plurilinguisme et le multilinguisme : le premier est perçu comme exprimant l'influence mutuelle et les relations dynamiques entre langues et dialectes tandis que le second est caractérisé comme impliquant une conception statique et autonome des langues. Il est clair que cette conception du plurilinguisme est très congruente avec les théories des systèmes dynamiques du multilinguisme (Cummins, 2017). Cependant, le multilinguisme est un mode de vie pour des millions de personnes dans le monde (Poissant, 2005).

En 1976, le terme « multilinguisme » avait le même sens que "plurilinguisme", mais depuis lors, les deux termes ont été distingués (Verdelhan-Bourgade, 2007). Aujourd'hui, ce terme fait référence à la situation où plusieurs langues sont présentes sur un même

territoire. Un cas particulier de multilinguisme semble être la polyglossie (Cuq, dir., 2004, p. 197) :

« Forme de multilinguisme sociétal standardisé qui compte au moins trois variétés linguistiques et dont la distribution complémentaire est basée sur une répartition fonctionnelle », par exemple Luxembourg, Singapour. La répartition entre les langues serait souvent liée à une échelle de prestige.

Toujours selon la même référence, (Cuq, dir., 2004, p. 195), le plurilinguisme est la « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques, ce qui nécessite une forme spécifique de la compétence de communication ». La dimension psychologique de la définition du bilinguisme est confirmée par la reconnaissance de la nécessité d'une compétence de communication spécifique liée à l'utilisation de la langue, qui est influencée par un modèle social et de nombreux facteurs situationnels tels que le statut des participants, les enjeux, les types de discours, etc. Le plurilinguisme, quant à lui, est un concept plus souple que les précédents, qui inclut une dimension linguistique liée aux contacts de langues, une dimension sociolinguistique liée au rôle des contextes de l'alternance codique, et une dimension psycholinguistique liée aux raisons des choix des locuteurs, ainsi qu'au rôle des émotions et de l'affectivité (Candelier, 2003; Py & Gajo, 2019; Verdelhan-Bourgade, 2007).

La littérature scientifique sur l'enseignement des langues étrangères aux enfants est considérable (Bruner, 2011, 2012; Dalgalian, 2000; Gaonac'h, 2015; Groux, 1996; Lambelet & Berthele, 2015; O'Neil, 1995; Vanthier, 2009). Dans cette partie, nous cherchons à répondre aux questions suivantes : de quoi parle-t-on quand on dit enseignement bilingue ? Quel est le cas de l'enseignement bilingue en Iran ? Qu'apporte le bilinguisme à l'enseignement des langues ?

1.2.2. Qu'est-ce que l'enseignement bilingue ?

Afin de ne pas confondre l'enseignement en immersion et l'enseignement bilingue, il est nécessaire de définir clairement l'enseignement bilingue. Dans l'enseignement en immersion, l'apprenant reçoit un enseignement dans une seule langue, à savoir la langue étrangère ou la deuxième langue (Braz, 2007). Notons qu'en raison de la complexité de l'enseignement bilingue, de nombreuses personnes le comprennent mal. Lorsque l'on évoque l'enseignement bilingue, on pense immédiatement à une personne maîtrisant deux langues de manière équivalente et à l'utilisation simultanée de ces deux langues dans le cadre de l'éducation, ce qui constitue l'enseignement bilingue

(García, 2011). Buschenhofen, un des chercheurs de l'enseignement bilingue, souligne qu'il est impossible de séparer la langue et la culture; par conséquent, comme la langue est la base de toutes cultures, un facteur très important de l'éducation bilingue est l'éducation biculturelle, et apprendre une langue c'est aussi apprendre une certaine culture (1980). De quoi parle-t-on quand on dit enseignement bilingue ?

Tableau 6 : La définition de l'enseignement bilingue

Qu'est-ce que l'enseignement bilingue ?	Source
L'enseignement bilingue est l'utilisation de deux langues comme moyen d'instruction pour un enfant ou un groupe d'enfants dans une partie ou la totalité du programme scolaire.	(A. Cohen, 1975)
L'emploi d'une seconde langue comme <i>véhicule de matières non linguistiques</i> .	(Beardsmore, 1982)
L'enseignement bilingue est « une simple étiquette pour un phénomène complexe ».	(Cazden & Snow, 1990)
L'enseignement bilingue fait référence à l'enseignement dans plus d'une langue, englobant souvent plus de deux langues.	(C. Baker, 1993)
Un enseignement est appelé bilingue lorsque deux langues sont officiellement et structurellement présentes à l'école, parallèlement, pour communiquer et surtout pour apprendre.	(Duverger, 1995)
Un enseignement où deux langues sont utilisées pour enseigner les matières scolaires.	(Profit, 2002)
L'enseignement bilingue peut se définir comme l'enseignement complet ou partiel d'une ou de plusieurs disciplines non linguistiques (DNL) dans une langue seconde ou étrangère.	(Brohy & Gajo, 2008)
L'enseignement bilingue est l'utilisation de deux langues dans l'instruction et l'évaluation des apprenants.	(García, 2009)
L'enseignement bilingue est un enseignement dispensé dans au moins deux langues.	(Pokrivcakova, 2013)
L'enseignement bilingue comme « un dispositif où deux langues sont mobilisées pour transmettre et acquérir des savoirs scolaires ».	(Hélot et al., 2016)
L'enseignement bilingue est l'utilisation de diverses pratiques linguistiques pour enseigner.	(García et al., 2017)

Selon notre tableau et en comptant sur les recherches (C. Baker & Jones, 1998; Cummins, 2009; Freeman, 1998; García et al., 2017; Hamers & Blanc, 2000), nous pouvons donc dire que le terme « enseignement bilingue » ne fait pas référence aux contextes scolaires où un individu apprend une deuxième langue, mais où cette langue est utilisée pour l'enseignement du contenu. Colin Baker (1993), l'un des chercheurs les plus perspicaces dans le domaine de l'enseignement bilingue, suggère que parfois le terme enseignement bilingue est utilisé pour désigner l'enseignement d'élèves déjà locuteurs de deux langues, et à d'autres moments l'enseignement de ceux qui étudient d'autres langues.

Il n'y aurait enseignement bilingue que si les deux langues en présence sont ensemble langues de communication dans la vie scolaire quotidienne, mais surtout si elles sont ensemble langue d'enseignement d'une ou plusieurs matières scolaires (Duverger, 1995). L'enseignement bilingue peut être défini comme l'enseignement d'apprenants bilingues par le biais d'une langue, le bilinguisme n'était pas du tout promu et donc la scolarité elle-même étant monolingue (Pokrivcakova, 2013). May (2008) soutient que l'enseignement bilingue est contesté en raison des différentes interprétations de ce qu'un tel enseignement constitue réellement, cependant, Baker et Prys Jones (1998) ont conclu que « ... on peut dire que l'enseignement bilingue commence lorsque plus d'une langue est utilisée pour enseigner le contenu, plutôt que d'être simplement enseignée comme une matière en soi ». Les principaux pionniers de la recherche sur l'éducation bilingue, à savoir Cummins (2003), Freeman (1998) et Hamers et Blanc (2000) sont d'accord avec cette définition. Le contenu du programme doit donc être dispensé dans les deux langues dans le cadre d'un solide programme d'éducation bilingue (Frendo, 2017). Certains élèves qui apprennent des langues supplémentaires parlent déjà la (les) langue(s) majoritaire(s) utilisée(s) dans leur société, alors que parfois ils sont des immigrants, des réfugiés, des peuples autochtones, des membres de groupes minoritaires, ou peut-être même des membres du groupe majoritaire, apprenant une langue différente, la langue dominante, à l'école (García, 2011). Pourtant, les recherches s'accordent depuis quelques décennies déjà pour dire que ce bilinguisme idéal ne correspond à aucune réalité. « Être bilingue », ce n'est pratiquement jamais posséder deux langues de manière égale en tous points (Beacco, 2007; Ghesquière & Meurant, 2018). Ainsi nous trouvons qu'il y a eu un laxisme dans la conception du bilinguisme confirmant cela le psycholinguiste François Grosjean « actuellement, les chercheurs commencent à considérer le bilinguisme non pas comme la somme de deux (ou plusieurs) monolingues complets ou incomplets mais comme un locuteur spécifique ayant atteint une compétence communicative égale à celle du monolingue bien que de nature différente » (Ghesquière & Meurant, 2018; Grosjean, 2004). De manière générale, selon Erfurtet Hélot, les chercheurs s'accordent depuis longtemps pour définir l'enseignement bilingue comme « un dispositif où deux langues sont mobilisées pour transmettre et acquérir des savoirs scolaires » (2016, p. 36).

Pour conclure, nous pouvons dire que l'enseignement bilingue est le processus d'enseignement aux élèves qui consiste à enseigner dans deux langues. En d'autres termes, dans l'enseignement bilingue, l'apprenant est soumis à la coexistence de deux systèmes linguistiques distincts, la langue maternelle et la langue étrangère. Cela signifie que l'enseignement bilingue se caractérise d'abord par l'alternance des langues, constituant ainsi un rapport entre l'identité et l'altérité, à savoir un système linguistique familier et un système linguistique à conquérir (Braz, 2007). Dans la conception populaire, « être bilingue » consiste à être capable de parler, comprendre, lire et écrire avec des compétences équivalentes dans deux langues.

Au sens strict (Beziers & Overbeke, 1968, p. 25), un bilingue serait quelqu'un qui maîtrise deux codes linguistiques et qui a acquis cette compétence dans le milieu naturel dès sa naissance, en famille, au sein d'un couple expatrié ou mixte (bilinguisme individuel),

dans un pays ou une région (bilinguisme social) ou par la scolarisation (bilinguisme scolaire).

Afin de définir le bilinguisme scolaire, une étude approfondie des travaux de certains chercheurs (Causa et al., 2019; Cavalli, 2005; Duverger, 2009; Gajo, 2001; Hélot & Erfurt, 2016; Lietti, 1981; Stratilaki-Klein et al., 2021) nous renseigne sur les multiples formes de bilinguisme scolaire dans différents contextes. Tous sont là : ils confirment de nombreuses expérimentations et permettent d'affiner nos réflexions sur les programmes, les langues cibles et les méthodes d'enseignement. Le bilinguisme scolaire peut alors émerger de situations de multilinguisme dans un pays, par exemple dans les Outre-mer, ou sur la base d'actions ou d'initiatives pédagogiques issues des répertoires linguistiques hétérogènes des élèves au sein d'une classe (Stratilaki-Klein & Causa, 2020). Le bilinguisme scolaire est souvent lié à des situations multilingues plutôt qu'à un bilinguisme strict. Nous avons des écoles, des départements et des classes bilingues (c'est-à-dire des écoles avec une ou plusieurs classes bilingues ou itinérantes) en enseignement général, toutes filières confondues. Les effectifs varient selon les territoires, et les diplômes varient également : de la maternelle au lycée (collège et lycée), ou seulement une partie du parcours scolaire (Stratilaki-Klein et al., 2021, 2021; Stratilaki-Klein & Causa, 2020). Cependant, on peut noter que le système éducatif français n'est que modérément ouvert à l'enseignement bilingue, et certaines langues sont considérées comme importantes ou dominantes par consensus (implicite) dans la société et donc elles ont admirés à l'école (Stratilaki-Klein & Causa, 2020).

1.2.3. Qu'est-ce que c'est le plurilinguisme ?

Depuis les premières définitions du plurilinguisme chez Galisson et Coste (1976, p. 69), le plurilinguisme renvoie à des êtres humains vivant dans « (...) des régions, des pays où deux langues et plus sont utilisées concurremment ». Le dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde affine la définition quelques années plus tard en soulignant que le plurilinguisme est « la capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques ». (Cuq, dir., 2004, p. 195). Le plurilinguisme correspond à la maîtrise de trois langues ou plusieurs. Ce plurilinguisme en Europe par exemple est un ce projet promu au sein de l'union européenne et auquel s'ajoute la notion de « pluriculturalité ». Le Conseil de L'Europe dit à ce sujet : « on désigne par compétence plurilingue et pluriculturelle, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un acteur qui maîtrise des degrés divers, plusieurs langues, et, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel. L'option majeure est de considérer qu'il n'y a pas la superposition ou la juxtaposition de compétences toujours distinctes mais bien existence d'une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste et al., 2009). Toutefois, la notion du bi-

plurilinguisme suscite toujours des discussions et des débats. Comment alors peut-on définir l'individu bi-plurilingue ou un locuteur d'une langue étrangère ? comment définit-on cette personne et par rapport à quoi ?

1.2.3.1. Un individu plurilingue

Dans la conception générale d'une personne bi-plurilingue : C'est une personne qui parle et écrit « parfaitement bien » en deux langues ou trois langues différentes or ce n'est pas toujours le cas. Une personne bi-plurilingue peut employer ses deux ou trois langues quotidiennement ou d'une façon occasionnelle (Cenoz & Gorter, 2013; Coste et al., 2009; Piccardo, 2013). Cette personne peut aussi avoir un niveau qui n'est pas homogène dans toutes les langues qu'elle parle. Dans l'encyclopédie des sciences du langage nous trouvons la définition suivante : « Un individu est multilingue (bi-, trilingue...) s'il possède plusieurs langues, apprises l'une l'autre en tant que langues maternelles (en ce sens, un polyglotte n'est pas nécessairement multilingue, mais la différence n'est pas toujours nette en fait entre l'apprentissage « naturel » et l'apprentissage « scolaire » d'une langue par un enfant) ... » (Ducrot, 2001). Cette définition nous éclaire aussi sur les situations d'apprentissage des langues étrangères (Si ces langues sont apprises en même temps que la langue maternelle chez cet individu ou non). Pour Gerard Vigner « le locuteur bilingue est en effet celui qui, disposant de deux langues, en fait un usage ou la recherche de la complémentarité entre les deux langues l'emporte sur celui d'une simple superposition. Un locuteur bilingue manifeste toujours un déséquilibre entre les deux langues, avec une répartition des compétences qui peut s'organiser selon certains champs d'usage » (2001, p. 20). Ce linguiste ajoute quelque part sur la compétence plurilingue dont dispose l'individu bi-plurilingue « le profil de cette compétence peut se présenter de manière suivante :

- 1) réception à l'oral → discours du maître, consignes de travail diverses.
- 2) réception à l'écrit → œuvres, textes, documents à lire
- 3) production écrite → devoirs, prise de notes
- 4) production orale → échange dans la classe/discours du régulateur, le domaine d'usage étant dans le domaine éducatif » (2001, p. 20).

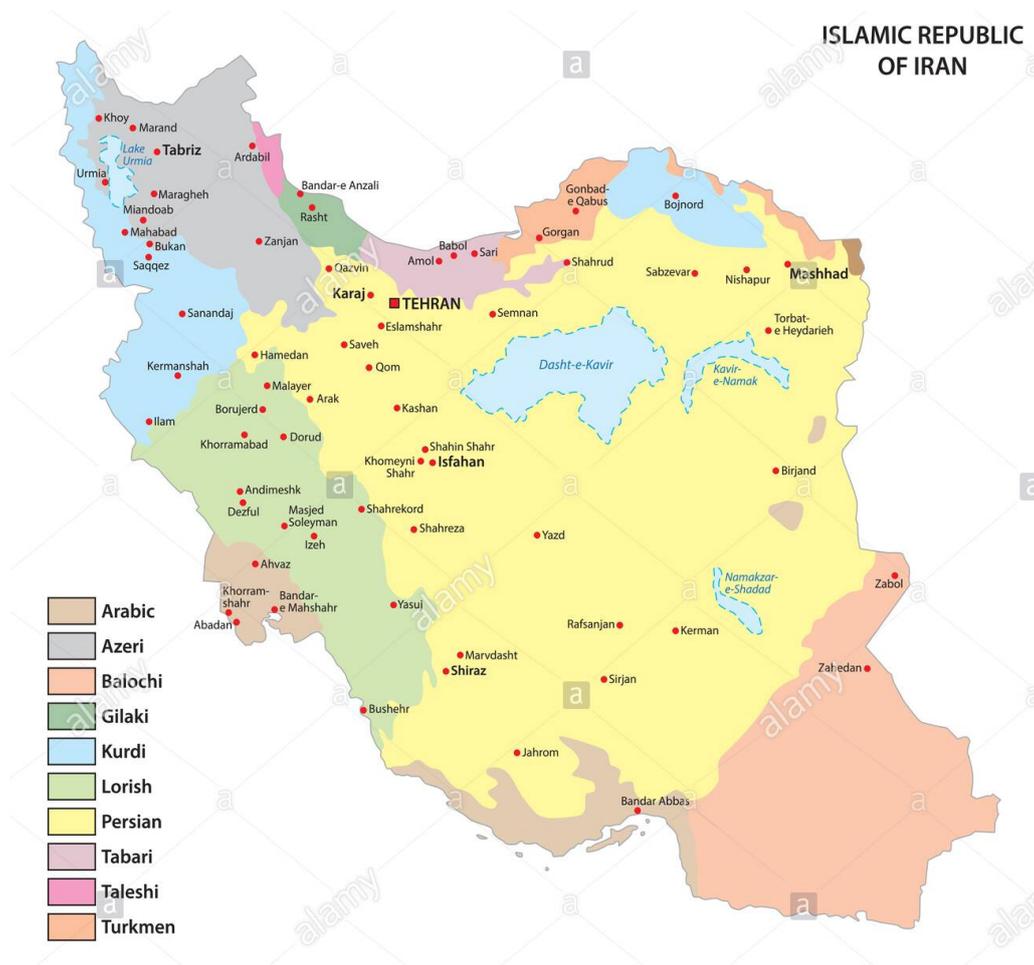
Les définitions que nous avons vues en haut nous montrent d'abord que l'individu bi-plurilingue est défini par rapport à ses compétences dans les langues qu'il maîtrise et qu'il emploie et qui forment son répertoire langagier. Donc cet individu bi-plurilingue est défini par ses langues. Sa maîtrise des langues qu'il apprend n'est jamais une maîtrise « complète ». Son apprentissage de ces langues dépend des fonctions qu'il leur donne dans sa vie quotidienne et dans quelles situations il les emploie. Notant qu'il y a une ambiguïté dans la définition qu'on peut donner à cet individu car nous sommes en train de le juger et tout jugement est susceptible à une critique. Les chercheurs n'ont pas tranché à ce sujet.

1.2.4. L'enseignement bilingue/ plurilingue en Iran

1.2.4.1. Les langues en Iran

Plusieurs fois millénaire, multilingue et multiethnique, l'Iran compte 76 langues vivantes (Lewis et al., 2014; Shorakayi Ardakani, 2013; Windfuhr, 2012) et présente des spécificités linguistiques particulières. La langue persane (farsi) est la langue officielle du pays mais elle ne peut pas être considérée comme la langue maternelle de tous les Iraniens. Pour les minorités, le persan est une langue seconde (Cuq, 1991) alors que les langues anglaise et française sont des langues étrangères qui arrivent parfois à un rang assez éloigné dans la construction du plurilinguisme des enfants iraniens.

Figure 16 : Carte linguistique de l'Iran (<https://www.alamyimages.fr/>)



L'Iran contemporain présente une grande diversité de populations : « persans (51%), azéris (24%), gilakis/mazandarani (8%), kurdes (7%), arabes (3%), baloutches (2%), lors (2%), turkmènes (2%), arméniens, juifs, qachqa'i, etc. La carte linguistique du pays montre que ces populations iraniennes parlent des langues très diverses : le persan, le baloutche, le kurde, le mazandarani, le gilaki, le taleshi, le sang sari, le lori, le bakhtiari, l'azari, le qachqa'i, le turkmène, l'arabe (Lewis et al., 2014; Windfuhr, 2012) parmi lesquelles les principales langues parlées et dominantes sont le persan, les langues

caspiennes, le kurde, le baloutche, le lori, l'arabe et le turc (<http://www.irancarto.cnrs.fr>). Il est important de prendre en compte cette diversité linguistique pour comprendre la place de l'étude des langues étrangères et notamment du français au niveau primaire en Iran.

1.2.4.2. Brève histoire de l'enseignement bilingue en Iran

L'histoire de l'enseignement bilingue en Iran remonte au milieu du 19^{ème} siècle lorsque Dar-Al-Fonun (école polytechnique) a été créé en 1851 par le chancelier Amir-Kabir. C'était une école où l'enseignement scientifique se faisait en français et où la majorité des professeurs étaient français (Moghaddam, 2019). Même les professeurs autrichiens et italiens devaient enseigner les cours spéciaux et techniques en français (Ghaffari, 1989). Tous les étudiants de cette école devaient suivre des cours de français de base pour pouvoir poursuivre leurs études. Ils disposaient de livres français dont la traduction vers le persan s'est développée pendant le règne de Naseroddin Chah (1848-1896). Peu de temps après la création de l'école Dar-Al-Fonun, le recrutement et l'enrôlement d'enseignants anglais et russes a commencé à modifier le système éducatif iranien. La deuxième école bilingue fut le lycée Alborz, fondé en 1873 à Téhéran par un prêtre catholique américain, James Bassette. Les élèves devaient pour la première fois apprendre et suivre des cours en anglais. La troisième école bilingue a été l'école de l'Alliance française de Téhéran, fondée et financée par Adolphe Crémieux en 1900 et visant à diffuser et promouvoir la langue et la culture françaises en Iran. La quatrième école a été financée et établie par les Allemands après que Reza Shah a pris la décision de renforcer ses liens avec le gouvernement allemand dans les années 1920. Naturellement, conformément à la perspective principale qui était la promotion de la culture allemande, la langue principale était spécifiée comme étant l'allemand et tous les élèves et enseignants étaient tenus de respecter les règles et de communiquer en allemand. Cette école a été nommée Honarestane Sanaati (Technisch Hochschule) (Gashmardi & Salimikouchi, 2011; Ghaffari, 1989).

Au seuil du 20^{ème} siècle, une nouvelle école, l'école Jeanne d'Arc (aujourd'hui disparue) avait aussi contribué à la propagation de l'enseignement de la langue et de la culture françaises dans la société iranienne (Beury & Madanchi, 2012; Gashmardi & Salimikouchi, 2011). Les Français n'étant pas entrés dans le pays par colonisation, comme en Afrique, le français restait à cette époque, la langue préférée d'une certaine couche sociale privilégiée de la société iranienne. Cependant, après la première guerre mondiale, la mainmise des Anglais et des Américains sur les affaires du pays a entraîné le recul progressif du français et l'enseignement de cette langue a connu plus encore un grand recul après la seconde mondiale (Gashmardi & Salimikouchi, 2011). Toutefois, à la suite de la visite officielle du Général de Gaulle en Iran, en 1963, les deux gouvernements se sont mis d'accord pour construire une autre école française à Téhéran, qui fut appelée Zakariyyâ Razi

du nom du célèbre médecin iranien du 10^{ème} siècle (Bahrami & Barenia, 2013). Notons que l'enseignement du français langue étrangère (FLE) se faisait souvent dans les écoles privées (l'Alliance française, l'école Jeanne d'Arc), dont l'accès était réservé à la classe aisée de la société de l'époque. Mais les écoles citées ci-dessus ont dû mettre fin à leur activité bilingue en 1979. Le déclin du français s'est alors encore accéléré et il a cédé de plus en plus la place à l'anglais (Chehabi et al., 2015).

En 1989 cependant, le parlement iranien a adopté une loi qui a modifié les programmes de l'enseignement des langues étrangères. L'apprentissage d'une langue étrangère devient désormais obligatoire à partir de la deuxième année de l'enseignement secondaire (Shorakayi Ardakani, 2013). L'élève peut choisir l'une des langues anglaise, française et allemande comme langue étrangère. En d'autres termes, choisir l'anglais comme langue étrangère n'est pas obligatoire, mais en raison de l'omniprésence de l'anglais et du manque de professeurs de français et d'allemand dans toutes les écoles, c'est l'anglais qui est généralement choisi. Selon cette loi, le ministère iranien de l'Éducation nationale engage chaque département du pays à établir l'enseignement du FLE en fonction de ses moyens si le nombre des candidats atteint 25 (Shorakayi Ardakani, 2013). Pourtant la possibilité d'apprendre le français reste largement méconnue et la grande majorité des élèves ne savent même pas qu'ils peuvent choisir le français comme langue étrangère au lieu de l'anglais.

1.2.4.3. L'enseignement bilingue d'aujourd'hui en Iran

Plusieurs fois millénaire, multilingue et multiethnique, l'Iran compte 76 langues vivantes (Lewis et al., 2014; Windfuhr, 2012), et présente des spécificités linguistiques particulières.

La diversité ethnoculturelle de l'Iran tient à ses diversités géographiques. Les origines ethniques de l'Iran d'aujourd'hui sont très diverses : « Persans (51%), Azéris (24%), Gilakis/Mazandarânis (8%), Kurdes (7%), Arabes (3%), Baloutches (2%), Lors (2%), Turkmènes (2%), Arméniens, Juifs, Qachqâ'i, etc. Les principales langues parlées et dominantes de l'Iran sont le persan, le caspien, le kurde, le baloutchi, le lori, l'arabe et le turc (<http://www.irancarto.cnrs.fr>). La langue persane (farsi) est la langue officielle du pays. Il nous semble que cette diversité ethnolinguistique constitue un point important dans l'étude de la didactique du FLE au niveau primaire en Iran. Comme le nombre des ajournés dans le cours du persan est élevé, le Ministère iranien de l'Éducation National (<http://www.medu.ir>) indique aux écoles dans les régions à minorité ethnolinguistique d'inscrire les enfants aux cours préscolaires pour rendre facile la communication en persan, favoriser l'intégration à l'école, faciliter l'apprentissage du persan à la première année de l'école primaire et baisser le nombre des ajournés du cours de persan.

Les bilinguismes persan-français et persan-anglais sont la possibilité donnée aux apprenants par les écoles bilingues privées en Iran. L'enseignement de la langue française est conforme au programme officiel de la France et tient compte des objectifs du Cadre européen des langues (CECRL) et le programme anglais suit le « curriculum » proposé par

les établissements anglais. L'enseignement de la langue persane réalise le programme officiel du Ministère de l'Éducation nationale, avec des enseignants dévoués et diligents en s'appuyant sur une méthodologie active et qui favorise le travail de groupe (Beury & Madanchi, 2012). Il y a aussi une vingtaine d'écoles privées bilingues et trilingues dans les grandes villes en Iran. Dans les écoles où l'anglais et le persan sont enseignés, il y a aussi l'enseignement du français qui est proposé en tant que langue vivante (Reiss, 2008). Aujourd'hui, les bilinguismes persan-français et persan-anglais sont une possibilité donnée aux apprenants par les écoles bilingues privées en Iran. Dans ces écoles, l'enseignement de la langue française est conforme au programme officiel de la France et tient compte des objectifs du Cadre européen des langues (CECRL). Pour sa part, le programme anglais suit le « curriculum » proposé par les établissements anglais.

Le bilinguisme persan-français est l'occasion pour un locuteur universitaire de recourir, en fonction de la situation de communication académique et interculturelle, à deux langues différentes pour enrichir ses acquisitions et ses productions (Bahrami & Barenia, 2013). Par ailleurs comme ce bilinguisme persan-français a trouvé des tendances renouvelées pour s'approcher du « multilinguisme ou plurilinguisme » (Détrie et al., 2001), d'autres bilinguismes universitaires comme persan-anglais, persan-allemand et persan-russe développent un nouveau penchant pour l'apprentissage d'autres langues et entre autres du français. Actuellement, le français, l'anglais, l'espagnol, le russe, l'allemand et le chinois sont enseignés dans une centaine de départements universitaires publics et privés dans les grandes villes au niveau de la licence, de la maîtrise (Master II), et du doctorat. Au niveau de la licence, il y a deux filières : langue et littérature et traductologie. Au niveau du Master II, il y a quatre filières : littérature, didactique, traductologie et plus récemment les études concernées dans la langue choisie. Au niveau du doctorat, il existe deux filières : la littérature (anglaise, française et allemande) et la littérature comparée. De plus, depuis l'année 2010, les facultés de lettres proposent une troisième filière qui est la langue et civilisation françaises. Le français s'enseigne au niveau secondaire dans la capitale et dans quelques grandes villes de province. En plus, une demande croissante pour le français se fait sentir depuis une dizaine d'années, dans les instituts privés, en particulier, pour ceux qui veulent se rendre dans les pays francophones, surtout au Canada, pour s'y installer ou pour poursuivre des études universitaires. Les disciplines enseignées dans les écoles publiques et privées (non bilingues) sont le persan et l'apprentissage de la langue étrangère (l'anglais en Iran) commence dans les écoles secondaires publiques. Toutefois, dans les écoles privées, on commence à apprendre l'anglais depuis la maternelle.

Outre la langue arabe qui est obligatoire, l'anglais, le français, l'allemand, l'italien, l'espagnol sont les cinq langues vivantes possibles à étudier officiellement dans les collèges et les lycées avec des durée de l'ordre de deux heures par semaine. Il faut souligner que la position du français est minoritaire par rapport à l'anglais dans le système scolaire public, et que son enseignement dans le système scolaire privé et extrascolaire est la deuxième langue étrangère, derrière l'anglais. L'enseignement de la première langue étrangère commence au début de l'enseignement secondaire, à l'âge de douze ans (ce qui correspond dans le système éducatif français à la sixième). Les manuels sont basés sur la méthode structuraliste, d'une part, et les enseignants ne sont pas formés pour enseigner aux enfants,

d'autre part. Il n'en demeure pas moins que face à cette absence de prescription, ce « vide didactique » (Chnane-Davin, 2013), les enseignants se trouvent obligés de se tourner vers les ressources et les outils construits par le FLE et le FLM (Chnane-Davin et al., 2011; Chnane-Davin & Lafarge, 2012). En fait, la compréhension et la production orale sont secondaires, et leurs efforts sont focalisés sur la compréhension et la production écrite. Tandis que dans le document officiel (2011) disponible sur le site du Ministère iranien de l'Éducation National, intitulé « Programme Éducatif National de l'Iran », élaboré dans le cadre du « Système Éducatif Iranien dans le Panorama de l'an 2025 », l'objectif de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est d'acquérir les quatre compétences (la compréhension orale et écrite, la production orale et écrite) (article 10 de ce document, <http://www.medu.ir>).

Pour conclure, il est à souligner que le contexte linguistique iranien n'est pas similaire aux pays bilingues. Les enfants iraniens de minorités linguistiques apprennent dès la première année à l'école la deuxième langue (le persan) et la troisième langue (l'arabe, à la troisième année de l'école primaire, ce qui correspond au CE2) et la quatrième langue (étrangère, l'anglais le premier choix) au collège à onze ans, (ce qui correspond à la sixième). Il est à noter que l'enseignement de la langue arabe constitue un cas particulier dans le système éducatif iranien. En fait, l'arabe n'est pas considéré en Iran comme une langue étrangère, mais comme la langue de la religion. L'article 16 de la Constitution de la République islamique souligne l'importance de la langue arabe pour comprendre le Coran et les sciences et connaissances islamiques : « La langue arabe doit être enseignée dans toutes les classes et toutes les disciplines de la fin du primaire à la fin du secondaire ». L'arabe est également enseigné dans certaines écoles primaires privées (Shorakayi Ardakani, 2013). Son enseignement très traditionnel est basé sur l'enseignement du vocabulaire, mais il n'a aucune visée communicative. L'importance de l'arabe entretient dans beaucoup de pays une confusion assez répandue entre religion et population qui fait parfois considérer souvent l'Iran comme « un pays arabe ». Pourtant, l'arabe n'étant la langue maternelle que de 3% de la population, l'Iran n'est pas un pays arabophone mais majoritairement persanophone (ou iranophone). En effet, plus de la moitié de la population iranienne (51%) est persane, c'est-à-dire d'origine indo-européenne, tandis qu'un tiers est turcophone (azéri et turkmène). Il n'a donc pas de ressemblances linguistiques importantes pouvant faciliter l'apprentissage de l'arabe. Certes, l'écriture du persan (dite plus précisément "arabo-persan") est fondée sur l'alphabet arabe dont il est proche, mais là s'arrêtent les ressemblances. On peut toutefois penser, même si les sons notés par les lettres sont parfois assez différents en arabe et en persan, que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en persan est facilité par l'apprentissage de l'arabe. Une étude didactique sur ce point reste à faire.

1.2.4.4. Absence de l'enseignement des langues étrangères à l'école primaire publique en Iran

En Iran, on assiste à une nette augmentation de la demande de l'apprentissage du français chez les enfants (Gashmardi & Zohrevandi, 2011; Norouzi-Larsari, 2022). En 2018, le système éducatif officiel de l'Iran a interdit l'enseignement des langues étrangères dans les écoles élémentaires publiques (même après les heures de classe) car selon lui, ces premières années devraient être consacrées au renforcement des compétences des élèves en langue persane et en culture islamique iranienne (Strauss, 2021).

Cependant, il est important de noter que cela peut varier selon les régions et les établissements éducatifs. Certains établissements peuvent proposer des programmes d'enseignement de langues étrangères dès le plus jeune âge, même s'ils ne font pas partie du programme officiel. En Iran, l'enseignement des langues étrangères, y compris le français, est généralement proposé dans les établissements d'enseignement secondaire. Les écoles privées peuvent également offrir des programmes d'enseignement de langues étrangères, y compris pour les enfants plus jeunes. Pourtant, il est à noter que la demande pour l'apprentissage des langues étrangères, incluant le français, chez les enfants iraniens est en hausse. Cette demande peut être satisfaite par des programmes privés ou en ligne, des centres culturels ou des associations qui proposent des cours de langue. Trouver des manuels conformes aux structures de la République islamique est une tâche très difficile. L'éducation de la République islamique d'Iran est obligée de censurer les photos et le texte des livres imprimés à l'extérieur de l'Iran, elle ne les utilise donc pas et les livres sont écrits en Iran. En fin de compte, l'ouverture à l'apprentissage de langues étrangères est un signe positif d'ouverture d'esprit et de volonté de communiquer avec le monde extérieur, ce qui peut contribuer à la compréhension et à l'amitié entre les cultures.

D'autre part, la carte ethnolinguistique de l'Iran montre clairement la grande pluralité linguistique de l'Iran, de sorte que l'enseignement des langues étrangères aux élèves iraniens se déroule dans un contexte sociolinguistique à chaque fois particulier. On peut diviser les élèves iraniens de première année de primaire en trois catégories. La première concerne les enfants persanophones. Ils ont certes besoin d'améliorer les quatre compétences en persan, même si leurs compétences d'expression orale et de compréhension orale sont déjà formées. De toute façon, ils connaissent les sons, les mots persans et peuvent s'exprimer et interagir avec l'enseignant et les autres élèves en persan. Ils peuvent généralement suivre le curriculum sans avoir de problèmes d'ordre de linguistique majeurs d'ordre linguistique. La deuxième catégorie est constituée des enfants persanophones qui parlent une variété régionale de cette langue. Ces derniers présentent des différences phonétiques avec le persan standard mais leur parler reste une des variétés de cette langue. Les enfants n'ont donc besoin que d'une légère adaptation pour suivre les cours. La troisième catégorie concerne les enfants iraniens qui parlent une langue autre que le persan. D'une part ceux qui parlent une langue iranienne autre que le persan (le gilaki, le baloutchi et le kurde) mais qui reste proche des langues persanes et fait partie de la famille des langues indo-européennes. Ces langues ont donc des ressemblances structurales et lexicales avec le persan. Néanmoins l'action des enseignants permet généralement à ce

groupe de s'adapter au curriculum au bout de quelques mois. Le deuxième groupe concerne les enfants qui s'expriment dans une langue qui n'appartient pas à la famille indo-européenne comme le turc, le turkmène ou l'arabe. Ces enfants ont souvent de réelles difficultés pour s'adapter au curriculum. Ils mettent du temps à surmonter la barrière de la langue, ce qui entraîne souvent des échecs scolaires, des reports et des abandons. En effet, la maîtrise plus ou moins correcte du persan langue d'enseignement rend plus difficile l'intégration à l'école et peut générer une certaine dissonance cognitive (Beauvois & Joule, 1996; Cooper, 2007; Domiani, 2007; Festinger, 1957). Cette diversité linguistique peut avoir des conséquences sur l'enseignement des langues étrangères aux enfants. Presque cinquante pour cent des enfants iraniens ne connaissent pas la langue officielle et d'enseignement du pays (le persan) lorsqu'ils commencent leur première année de l'école primaire. Cela signifie qu'un enfant iranien d'une famille de minorité ethnique doit acquérir une langue de scolarisation autre que sa langue maternelle. Né dans une famille de langue minoritaire, cet enfant, comme tous les autres enfants, a construit sa première connaissance du monde et des autres en interaction avec les membres de sa famille. En effet, la connaissance du monde de l'enfant se construit dans les premières années de la vie dans sa langue maternelle. C'est pour cela qu'on l'appelle aussi langue de première socialisation (Cuq, 1995).

Prenons deux exemples de situations sociolinguistiques possibles en Iran. Le premier exemple est celui d'un enfant d'une minorité linguistique, qui parle sa langue maternelle dans sa région et emploie le persan uniquement à l'école. Dans le second exemple, l'enfant vit dans une région où parle le persan. De ce fait, l'usage de sa langue maternelle se réduit à son entourage familial. Dans les deux cas de figures, l'enfant doit surmonter les difficultés d'un apprentissage linguistique. Dans le premier exemple, comme le persan n'est pas présent dans le milieu social (en dehors de l'école), son apprentissage peut être relativement lent. Dans le deuxième cas où le persan s'impose dans le milieu social et scolaire, le problème est plutôt le passage à une variété de langue plus haute car à l'école, l'enfant se confronte à un nouveau code linguistique qui ne correspond pas totalement à la langue persane qu'il a acquise hors de l'école. Bien sûr tout enseignement de langue étrangère n'est pas impossible dans les régions non persanophone de l'Iran, mais pour environ la moitié des écoliers iraniens, entrer à l'école signifie entrer dans tout de même la gueule du loup comme le disait Yacine dans « Le polygone étoilé » (1997, p. 181). Si pour tous les enfants, les premiers jours de l'école signifient l'anxiété de la séparation avec les parents, en particulier avec la mère, et entrer dans un milieu inconnu, s'ajoute pour les enfants iraniens de minorité linguistique la difficulté d'entrer dans un monde où tout se passe dans une langue inconnue, le persan. Comme l'échec de l'apprentissage du persan est relativement important à l'école primaire, on conseille aux parents des élèves des régions à minorité ethnolinguistique d'inscrire leurs enfants aux cours préscolaires pour rendre plus facile la communication en persan et favoriser l'intégration à l'école.

1.2.5. L'enseignement bilingue/ plurilingue en France

L'enseignement bilingue et plurilingue en France est un sujet important dans le contexte de la diversité linguistique et culturelle de la France (Bertucci, 2007; Duverger & Maillard, 1996). Selon le site <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales>, l'enseignement bilingue ou plurilingue en France à l'école primaire est un système éducatif qui offre aux élèves la possibilité d'apprendre deux langues ou plus dès leur plus jeune âge. D'après le site <https://www.senat.fr/>, ce système éducatif vise à faciliter l'acquisition de compétences linguistiques précoces, tout en encourageant la diversité culturelle et linguistique.

En France, l'enseignement bilingue peut prendre plusieurs formes, incluant l'enseignement des langues régionales, des langues étrangères et des langues de l'immigration. L'enseignement bilingue des langues régionales est proposé dans les régions où ces langues sont parlées, telles que le breton, le basque, le catalan, l'occitan ou l'alsacien. Les élèves bénéficient d'un enseignement à parité horaire, en français et dans la langue régionale (Bonet, 2007).

Selon le guide pour l'enseignement des langues vivantes à l'école (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2018), l'enseignement bilingue des langues étrangères est également proposé dans de nombreuses écoles primaires en France. Les élèves peuvent choisir d'apprendre une langue étrangère dès le plus jeune âge, souvent l'anglais, mais aussi l'allemand, l'espagnol ou l'italien. Les cours sont dispensés en français et dans la langue étrangère à parts égales.

Enfin, l'enseignement bilingue des langues de l'immigration est un enjeu majeur en France pour lutter contre l'exclusion et favoriser l'intégration (Hélot, 2007; Kádas, 2017). Les élèves qui ont une langue maternelle différente du français peuvent suivre des cours de français langue seconde (FLS) pour développer leurs compétences linguistiques en français (Maurer, 1995). Ils peuvent également suivre des cours dans leur langue maternelle, en bénéficiant d'un enseignement bilingue qui leur permettra de développer leurs compétences linguistiques dans les deux langues (Guyot & Afgoustidis, 2006).

L'enseignement bilingue en France a une histoire relativement récente (Hélot et al., 2016). Les premières écoles bilingues en France ont été créées dans les années 1970, en réponse aux besoins des familles immigrantes et des familles françaises intéressées par l'apprentissage précoce des langues étrangères qui voulaient que leurs enfants conservent leur langue et leur culture d'origine tout en acquérant le français. Les premières écoles bilingues ont été créées à Paris et dans d'autres grandes villes, offrant un enseignement à la fois en français et dans une autre langue, comme l'anglais ou l'espagnol (Duverger, 2009; Maillard, 1995). Ces écoles ont commencé à se développer à partir des années 1980 et se sont multipliées au fil des ans (Duverger & Maillard, 1996). Cependant, il convient de noter que l'enseignement bilingue existait en France bien avant cela, principalement dans les régions où les langues régionales étaient parlées. En effet, les écoles bilingues bretonnes, basques et occitanes existent depuis les années 1950 et ont continué de se développer au

fil des ans (Moal, 2021). Au fil des années, l'enseignement bilingue a gagné en popularité en France, offrant aux élèves la possibilité d'apprendre une autre langue tout en continuant à suivre le programme d'études national.

Les programmes d'enseignement bilingue en France sont généralement proposés dans les écoles primaires et les collèges (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2018). Ils offrent une immersion dans la langue régionale, permettant aux élèves de développer des compétences linguistiques dans deux langues dès le plus jeune âge (Duverger, 2009). Les programmes de section bilingue offrent également des cours dans les deux langues, mais avec une plus grande proportion de cours en français (Stratilaki-Klein & Causa, 2020).

Actuellement, en France, les écoles bilingues se sont largement développées et offrent une éducation bilingue en français et dans une autre langue, principalement l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien et le chinois. Les écoles bilingues en France sont désormais reconnues par l'Éducation nationale et doivent respecter des normes spécifiques pour offrir une éducation bilingue de qualité.

1.2.5.1. Les langues de France

La France est un pays avec une grande diversité linguistique, bien que la langue française soit la langue officielle et la plus utilisée (Calvet, 2016; Lovy-Laszlo, 2007). En plus du français, il existe de nombreuses langues régionales et minoritaires parlées à travers le pays, telles que le breton, le corse, l'occitan, le basque, l'alsacien et le flamand, entre autres (Jérôme Bouvier et al., 2003). Cependant, l'histoire linguistique de la France est complexe et tumultueuse (Grinshpun & Nyée-Doggen, 2019). Au fil des siècles, le français est devenu la langue de l'administration, de la justice et de la culture, ce qui a souvent conduit à une répression des langues régionales et minoritaires. Pendant de nombreuses années, ces langues étaient interdites à l'école et leur usage était découragé dans les espaces publics (Jérôme Bouvier et al., 2003; M. Martin, 2019).

Selon le site de la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires <https://www.coe.int/fr/web/>, au cours des dernières décennies, il y a eu une prise de conscience croissante de l'importance de préserver et de promouvoir la diversité linguistique en France. Ainsi, en 1992, la France a signé la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires, qui reconnaît l'importance de la diversité linguistique et engage les États signataires à protéger et promouvoir les langues régionales et minoritaires (Kozhemyakov, 2008).

Figure 17 Les langues régionale en France (<https://www.culture.gouv.fr/>)



En ce qui concerne les langues régionales, la France est un pays où de nombreuses langues régionales sont parlées, comme le breton, le corse, le basque ou encore l'occitan (Jérôme Bouvier et al., 2003; M. Martin, 2019). En 1981, la loi Deixonne a été adoptée, reconnaissant officiellement les langues régionales de France et permettant l'enseignement bilingue en tant que moyen de les préserver (Lang, 2001). Cependant, ces langues ont souvent été réprimées par l'État français au fil des ans, au profit de la langue française considérée comme langue officielle et nationale (Benoit-Rohmer, 2001). Les langues régionales sont donc souvent menacées de disparition (Giblin, 2002; Scheidhauer, 2001). Il est important que l'État français reconnaisse et soutienne la diversité linguistique de son territoire, notamment en permettant l'enseignement et la pratique des langues régionales (Rollin, 2020). Les programmes d'enseignement bilingue se sont développés et sont devenus une partie intégrante de l'offre éducative publique (Hélot et al., 2016). La France reconnaît actuellement certaines langues régionales comme faisant partie du patrimoine culturel français, mais ne les reconnaît pas comme des langues officielles. Par conséquent, l'enseignement et l'utilisation de ces langues sont souvent limités, même si certaines régions ont pris des initiatives pour promouvoir leur usage (Blanchet et al., 1999).

En résumé, la France est un pays avec une grande diversité linguistique, mais la promotion et la protection des langues régionales et minoritaires reste un défi important pour le pays. Les langues régionales et minoritaires sont des éléments importants du patrimoine culturel de la France, et leur reconnaissance et leur promotion contribueraient à la diversité et à la richesse de la société française.

1.2.5.2. Un regard sur l'enseignement bilingue des langues régionales

L'enseignement bilingue des langues régionales à l'école primaire en France a une histoire riche et variée. Les langues régionales, telles que le breton, le basque, le catalan, l'occitan ou l'alsacien, ont été longtemps interdites dans les écoles françaises, dans le cadre de la politique d'unification nationale (Bouvier et al., 2014). Cependant, dans les années 1970, une prise de conscience s'est opérée quant à la nécessité de préserver et promouvoir ces langues régionales. Selon le site <http://www.senat.fr/>, l'enseignement bilingue des langues régionales a été autorisé en France en 1972, grâce à une loi qui reconnaît la diversité linguistique et culturelle du pays. Depuis lors, de nombreuses écoles primaires ont mis en place un enseignement bilingue des langues régionales, souvent à parité horaire avec le français. Les élèves apprennent ainsi la langue régionale dès leur plus jeune âge, tout en continuant à suivre les cours traditionnels en français. L'enseignement bilingue des langues régionales a également été renforcé par une loi de 2001 qui reconnaît le statut des langues régionales en France et encourage leur usage et leur enseignement.

Au fil des ans, l'enseignement bilingue s'est étendu à d'autres régions de France où des langues régionales sont parlées, telles que le basque, le corse et l'occitan. Cependant, l'enseignement bilingue a longtemps été limité à des programmes marginaux et souvent mal financés, avec des enseignants formés de manière informelle (Helot & Young, 2002). Cela a commencé à changer dans les années 1990, lorsque des associations de parents et d'enseignants ont commencé à faire pression pour une reconnaissance et un financement plus important de l'enseignement bilingue (Duverger & Maillard, 1996). Au fil des ans, d'autres langues ont été ajoutées aux programmes d'enseignement bilingue, comme l'occitan, le catalan, le corse, le provençal et le flamand (Pierre, 2014). Le cadre réglementaire de l'enseignement bilingue en France a été fixé en 1994, avec la circulaire n°94-123 du 19 mai 1994. Cette circulaire précise les conditions de mise en œuvre de l'enseignement bilingue, notamment le choix des langues, les modalités de recrutement des enseignants et les contenus des programmes. En 2001, la loi française a finalement reconnu l'enseignement bilingue et multilingue comme faisant partie du patrimoine culturel de la France (Hélot, 2007). Depuis lors, l'enseignement bilingue a connu une croissance significative en France, avec un nombre croissant d'écoles publiques proposant des programmes d'enseignement bilingue et des initiatives visant à promouvoir l'apprentissage de langues régionales (Duverger, 2009). Cependant, l'enseignement bilingue reste souvent limité et inégal d'une région à

l'autre, et il reste encore beaucoup à faire pour assurer un accès équitable à l'enseignement bilingue en France.

Les programmes d'enseignement bilingue sont populaires auprès des parents et sont considérés comme une voie pour préserver les langues régionales et promouvoir la diversité culturelle (Braz, 2007; Hélot et al., 2016; Profit, 2002). Cependant, il reste des disparités entre les régions en termes d'accès et de financement pour l'enseignement bilingue, ce qui est un sujet de préoccupation pour les défenseurs des langues régionales et de l'éducation bilingue en France (Brohy & Gajo, 2008; Hélot et al., 2016; Robin, 2018). L'enseignement bilingue et plurilingue en France vise à permettre aux élèves de développer des compétences linguistiques dans deux ou plusieurs langues dès le plus jeune âge (Hélot et al., 2016). L'objectif est de préserver les langues régionales et de promouvoir la diversité culturelle, tout en offrant aux élèves un avantage éducatif et professionnel en tant que citoyens du monde (Robin, 2018).

Les programmes d'enseignement bilingue sont disponibles dans plusieurs langues régionales, telles que le basque, le breton, le catalan, le corse, l'occitan et l'alsacien (Alén Garabato & Boyer, 2022; Bouvier et al., 2014). L'enseignement bilingue en France se fait généralement selon deux modèles : le programme d'immersion et le programme de section bilingue (Brohy & Gajo, 2008; Duverger, 2009; Duverger & Maillard, 1996). Dans le programme d'immersion, les enfants suivent la plupart des cours dans la langue régionale, tandis que le français est enseigné comme langue seconde (Bouvier et al., 2014). Dans le programme de section bilingue, les enfants ont des cours dans les deux langues, mais le français reste la langue principale d'enseignement (Benoit-Rohmer, 2001; Rollin, 2020).

Aujourd'hui, l'enseignement bilingue des langues régionales est de plus en plus populaire en France. Il permet aux élèves de découvrir et de préserver leur patrimoine linguistique et culturel, tout en développant leurs compétences linguistiques. Cet enseignement contribue ainsi à la diversité linguistique et culturelle de la France. Le nombre d'écoles proposant des programmes d'enseignement bilingue a considérablement augmenté au cours des dernières années.

1.2.5.3. Un regard sur l'enseignement des langues étrangères

D'après le site <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales>, l'enseignement bilingue des langues étrangères à l'école primaire en France est une pratique relativement récente. Il a été introduit en France dans les années 1980, à travers des programmes expérimentaux dans quelques régions (Duverger, 2007). La première expérience d'enseignement bilingue en France a été mise en place en 1982 dans le département des Pyrénées-Atlantiques, où la langue basque était enseignée en parallèle avec le français. Cette initiative a été suivie par l'enseignement bilingue français-breton en Bretagne en 1983 (Sarraillet, 2009). Nous savons que la langue basque est une langue de France mais il est vrai qu'elle peut aussi être considérée comme "étrangère" dans la mesure où elle est aussi une langue d'Espagne. Illustration d'un cas où les frontières linguistiques et les frontières politiques ne coïncident pas.

L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire en France a connu plusieurs évolutions au cours des dernières décennies (Cavaillès, 2012). Selon le site <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales>, la première circulaire concernant l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire date de 1967 et préconisait l'enseignement de l'anglais dès le cours préparatoire. Cependant, cet enseignement était peu développé et peu structuré. En 1998, une nouvelle circulaire a été publiée, qui a permis de structurer l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire. Cette circulaire préconisait l'enseignement d'une langue vivante étrangère dès le CP (cours préparatoire) et recommandait de privilégier l'oral (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2018). Elle recommandait également la mise en place de classes bilingues et l'organisation d'échanges scolaires. En 2013, une nouvelle réforme de l'éducation nationale a été mise en place, qui a notamment permis d'élargir l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire. Cette réforme a préconisé l'enseignement de deux langues vivantes étrangères dès le CP. Elle a également encouragé la mise en place de projets interdisciplinaires intégrant les langues étrangères (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2018).

Selon le guide pour l'enseignement des langues vivantes à l'école, l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire en France est obligatoire depuis 2013, dans le cadre de la réforme de l'éducation nationale (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2020). Cette réforme préconise l'enseignement de deux langues vivantes étrangères dès le CP et encourage la mise en place de projets interdisciplinaires intégrant les langues étrangères. L'objectif de cet enseignement est de favoriser l'ouverture à d'autres cultures et de permettre aux élèves de développer des compétences linguistiques précoces (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2020). Il s'agit également de préparer les élèves à leur future vie professionnelle, où la maîtrise d'une ou plusieurs langues étrangères est souvent un atout.

L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire est assuré par des enseignants spécialisés ou des intervenants extérieurs (Hilton, 2022). Les élèves sont souvent encouragés à pratiquer la langue étrangère de façon ludique, à travers des activités orales, des jeux de rôle, des chansons ou encore des activités manuelles. Des dispositifs spécifiques ont également été mis en place pour favoriser l'apprentissage des langues vivantes étrangères à l'école primaire en France, tels que les classes bilingues, où une partie des cours est dispensée dans une langue étrangère, ou encore les échanges scolaires, qui permettent aux élèves de pratiquer la langue étrangère dans un contexte authentique. Le choix des langues vivantes étrangères enseignées à l'école primaire en France dépend souvent des académies et des établissements scolaires. Les langues les plus couramment enseignées sont l'anglais, l'espagnol, l'allemand et l'italien, mais d'autres langues peuvent également être proposées en fonction des demandes et des ressources disponibles (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2020). Pour résumer, comme nous avons mentionné précédemment, l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire en France est obligatoire depuis 2013 et vise à favoriser l'ouverture à d'autres cultures et le développement de compétences linguistiques précoces (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2018). Cet enseignement est assuré par des

enseignants spécialisés ou des intervenants extérieurs, et est souvent dispensé de manière ludique et interactive (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2020). Des dispositifs spécifiques ont également été mis en place pour favoriser l'apprentissage des langues étrangères, tels que les classes bilingues et les échanges scolaires.

Selon le site <https://eduscol.education.fr/2326/langues-vivantes>, les langues vivantes enseignées à l'école primaire en France varient en fonction des académies et des établissements scolaires. Toutefois, l'anglais est la langue étrangère la plus couramment enseignée, suivie de l'espagnol, de l'allemand et de l'italien. D'autres langues peuvent également être proposées, en fonction des ressources et des demandes locales, telles que le chinois, le russe, le portugais, etc.

L'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France se fait souvent de manière ludique et interactive (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2020). Les élèves sont encouragés à pratiquer la langue étrangère de façon orale, à travers des jeux de rôle, des chansons, des comptines, des activités manuelles ou des projets interdisciplinaires intégrant les langues étrangères (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2020). Les enseignants peuvent également utiliser des ressources pédagogiques adaptées à l'âge et au niveau des élèves, telles que des livres, des vidéos, des chansons, des jeux en ligne, etc. Les supports pédagogiques sont souvent choisis en fonction des centres d'intérêt des élèves, afin de favoriser leur motivation et leur engagement. L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire peut également être complété par des activités extrascolaires, telles que des échanges linguistiques avec des écoles étrangères, des séjours linguistiques, des clubs de conversation, etc (Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2020). En résumé, l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école primaire en France se fait de manière ludique et interactive, en encourageant les élèves à pratiquer la langue étrangère de façon orale et à travers des activités adaptées à leur âge et leur niveau. Les enseignants peuvent utiliser divers supports pédagogiques et activités extrascolaires pour compléter l'enseignement.

Le travail de groupe en apprentissage des langues vivantes à l'école primaire en France est une pratique courante et encouragée (Azzam-Hannchi, 2005). En effet, la plupart des programmes de langues vivantes à l'école primaire mettent l'accent sur les activités de groupe afin de favoriser la communication entre les élèves et de créer un environnement d'apprentissage collaboratif et ludique (Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019; Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, 2018, 2020). Les activités de groupe peuvent prendre différentes formes, telles que des jeux de rôle, des simulations, des travaux en binôme ou en petit groupe, des discussions en groupe, des projets de classe, etc. Ces activités sont souvent axées sur la communication orale, la compréhension orale et la production orale de la langue cible. Le travail de groupe permet aux élèves de se sentir plus à l'aise dans leur apprentissage, de pratiquer leur expression orale et de bénéficier des connaissances et des compétences de leurs camarades de classe (Johnson & Johnson, 2016; Johnson & Johnson, 2018; Johnson et al., 2013; Reverdy, 2016). Les enseignants peuvent également utiliser le travail de groupe pour différencier l'enseignement en proposant des activités adaptées à différents niveaux de compétence (Manoïlov, 2019a; Reverdy, 2016). Cependant, il convient de noter que le travail de groupe ne doit pas être considéré comme

une méthode d'enseignement exclusive (Meirieu, 2016b). Les enseignants doivent également proposer des activités individuelles pour permettre aux élèves de travailler sur leurs propres lacunes et de développer leur autonomie dans l'apprentissage des langues (Montorier, 2020).

Aujourd'hui, l'enseignement bilingue des langues étrangères à l'école primaire est proposé dans de nombreuses régions de France, avec des résultats très encourageants. Les élèves qui suivent ces programmes bilingues sont souvent en avance par rapport à leurs camarades monolingues en termes de compétences linguistiques et culturelles (Cervantes-Soon et al., 2017; Creese & Blackledge, 2010).

1.2.5.4. Un regard sur l'enseignement des langues de l'immigration

En France, il existe également des programmes d'enseignement des langues d'origine destinés aux élèves issus de l'immigration (Kerzil, 2002; Vicher, 2017). Ces programmes visent à permettre aux élèves de maintenir et de développer leur langue et leur culture d'origine, tout en leur offrant la possibilité de réussir dans le système éducatif français (Armand et al., 2008). Les élèves peuvent ainsi suivre des cours dans leur langue maternelle parallèlement à leur scolarité ordinaire, dans le cadre de l'enseignement complémentaire. Ces programmes de langues d'origine sont offerts dans certaines écoles et certains collèges et varient selon la langue et l'établissement. Selon le site <https://www.coe.int/fr/>, les programmes de langues d'origine sont souvent organisés par les associations culturelles et les consulats des pays d'origine des élèves, en collaboration avec l'Éducation nationale. L'objectif de ces programmes est de favoriser l'intégration des élèves issus de l'immigration tout en préservant leur identité culturelle et leur langue d'origine (Tabouret-Keller, 2016). En ce qui concerne l'immigration, la France a une longue histoire d'immigration, accueillant des travailleurs étrangers depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale (Perrin & Martiniello, 2006). Cela a entraîné une diversité linguistique considérable, car les travailleurs immigrés ont apporté avec eux leurs langues maternelles (B. Garnier & Blanchet, 2020). Aujourd'hui, il est possible d'entendre de nombreuses langues différentes dans les rues de certaines villes françaises, en particulier dans les grandes villes. L'enseignement des langues étrangères et des langues de l'immigration est un élément important de l'éducation en France, car cela permet aux élèves d'acquérir des compétences linguistiques et culturelles qui peuvent être utiles dans leur vie professionnelle et personnelle (Calvet, 2016). En outre, l'enseignement des langues de l'immigration peut aider les élèves à maintenir des liens avec leur langue et leur culture d'origine, tout en renforçant leur intégration dans la société française.

Selon le site <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangeres-et-regionales>, en France, l'enseignement des langues étrangères et des langues de l'immigration est proposé dans les écoles primaires. Les langues les plus couramment enseignées sont l'anglais et l'espagnol, mais d'autres langues, comme l'allemand, l'italien, le portugais et le chinois, peuvent également être proposées dans certaines écoles.

1.2.6. Conclusion : Enseignement bilingue

Il est vrai que l'apprentissage d'une langue étrangère à l'école primaire n'est pas aujourd'hui un phénomène inconnu. Selon Cuq et Gruca (2008, p. 117), si l'on considère l'apprenant comme actif dans sa tentative de s'approprier une langue étrangère, on peut penser qu'il ne le fait pas au hasard, mais qu'il y applique les ressources de son raisonnement. Mais il faut savoir que cela dépend du contexte sociolinguistique de chaque pays. La carte ethnolinguistique de l'Iran montre bien la pluralité linguistique du contexte iranien. En tenant compte du contexte iranien, nous pouvons dire que pour les enfants iraniens de minorités linguistiques, la langue maternelle constitue la première langue, le persan la deuxième langue et l'arabe la troisième langue. Il nous semble légitime de parler du trilinguisme précoce (Hoffmann, 2001; Hoffmann & Stavans, 2007). C'est une réalité qui empêche d'intégrer l'enseignement de langue étrangère aux enfants à l'école dans le système éducatif iranien.

Pour assurer une certaine homogénéité linguistique au pays, l'objectif de la politique linguistique iranienne est de s'appuyer sur l'enseignement du persan dans toutes les écoles primaires du pays comme point commun et patrimoine culturel de tous les Iraniens. C'est une politique semblable à celle que pratiquent de nombreux États multilingues. Mais il est à souligner que le contexte linguistique iranien n'est pas exactement similaire. Les enfants iraniens de minorités linguistiques apprennent dès la première année de l'école ce qui est pour eux une deuxième langue (le persan) et une troisième langue (l'arabe) pour les raisons religieuses qu'on a développées plus haut. Pour la majorité des enfants persanophones qui fréquentent les écoles privées, en troisième année de l'école primaire est introduite une première langue étrangère (l'anglais ou le français) qui arrive au troisième rang des langues que les élèves doivent acquérir. Pour toutes ses raisons, l'enseignement d'une langue étrangère à l'école primaire est très difficile à réaliser dans les régions à minorités linguistiques de l'Iran : la langue étrangère y arriverait au quatrième rang des langues rencontrées par l'enfant. Cet enseignement est toutefois plus aisé dans les régions persanophones. Ceci explique sans doute que les écoles bilingues se concentrent dans les grandes villes persanophones. Compte tenu de ce contexte sociolinguistique et culturel particulier, l'enseignement d'une langue étrangère aux enfants iraniens dès l'école primaire s'avère une tâche très ardue et un vrai défi pour l'école iranienne.

En France, nous avons vu que le nombre d'écoles proposant des programmes d'enseignement bilingue a considérablement augmenté ces dernières années. Ces programmes sont populaires auprès des parents et sont perçus comme un moyen de préserver les langues régionales et de promouvoir la diversité culturelle. Les programmes d'éducation bilingue permettent aux élèves d'apprendre une autre langue tout en maintenant leur niveau de français. Cela permet aux élèves de mieux comprendre et apprécier différentes cultures et langues, ce qui peut les préparer à un monde de plus en plus multilingue. Les programmes d'enseignement bilingue offrent aux élèves la possibilité d'apprendre une langue étrangère tout en maintenant leur niveau de français, ce qui peut les préparer à un monde de plus en plus multilingue (Hélot et al., 2016; Profit, 2002). En

encourageant le développement de programmes d'enseignement bilingue, la France montre son engagement en faveur de la diversité et de l'inclusion, tout en valorisant sa richesse culturelle et linguistique (Hélot et al., 2016).

En Iran, l'enseignement bilingue est également pratiqué dans les écoles primaires. En Iran, l'enseignement bilingue est axé sur l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère. Les élèves iraniens apprennent l'anglais dès le primaire, ce qui leur donne un avantage compétitif dans le monde globalisé d'aujourd'hui. En comparaison, l'enseignement bilingue en Iran et en France aux écoles primaires diffère dans leurs objectifs et leurs langues cibles. En Iran, l'anglais est enseigné comme langue étrangère pour préparer les élèves à un monde de plus en plus globalisé. En France, non seulement les langues régionales sont enseignées pour préserver la diversité culturelle et linguistique de la France mais aussi il est important de noter que l'enseignement bilingue ne se limite pas seulement aux langues régionales, mais peut également inclure des langues étrangères vivantes telles que l'anglais, l'espagnol, l'italien, l'allemand ou le chinois. Le choix des langues proposées varie selon les établissements scolaires et les régions. Les programmes d'enseignement bilingue visent à développer les compétences linguistiques des élèves dans une ou plusieurs langues, ainsi que leur ouverture culturelle et leur capacité à communiquer avec des personnes de différentes cultures (Brohy & Gajo, 2008; Duverger, 2009; Maurer, 2011).

L'enseignement du français comme langue étrangère (FLE) dans les écoles primaires en Iran est également assez rare. Comme nous avons dit précédemment, en général, l'anglais est la principale langue étrangère enseignée dans les écoles primaires en Iran, car elle est considérée comme une langue de communication internationale importante (Gashmardi & Salimikouchi, 2011). Cependant, certaines écoles primaires privées en Iran proposent également des cours de français en tant que langue étrangère. Ces cours sont souvent facultatifs et ne sont pas obligatoires pour tous les élèves. En Iran, il existe des écoles privées bilingues qui proposent un enseignement du français en plus de l'enseignement en persan. Ces écoles sont souvent appelées écoles internationales ou écoles bilingues et sont généralement réservées aux élèves issus de familles aisées qui souhaitent offrir à leurs enfants une éducation internationale de qualité. Dans ces écoles, l'enseignement du français est dispensé par des enseignants francophones qualifiés qui suivent un programme d'enseignement bilingue spécifique. Les élèves peuvent ainsi acquérir une excellente maîtrise du français, ainsi qu'une meilleure compréhension de la culture et de la société françaises. Cependant, ces écoles bilingues sont relativement rares en Iran et sont souvent coûteuses, ce qui les rend inaccessibles à de nombreuses familles.

En conclusion, d'après ce que nous avons dit précédemment, l'enseignement bilingue ou plurilingue en France à l'école primaire est un système éducatif qui permet aux élèves de découvrir de nouvelles langues, de cultures différentes et d'encourager la diversité linguistique et culturelle. L'enseignement bilingue des langues régionales, des langues étrangères et des langues de l'immigration est un enjeu majeur pour la France pour promouvoir l'inclusion sociale et la diversité culturelle.

1.3. Apprentissage coopératif

« Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain. » (Vygotski, 1985, p. 355)

1.3.1. Introduction

Les êtres humains sont des créatures sociales par nature et la coopération a été utilisée tout au long de l'histoire dans tous les aspects de nos vies. Par conséquent, il s'ensuit que les groupes d'apprentissage coopératif dans les écoles seraient utilisés comme méthode d'enseignement logique. Apprendre en coopérant est selon André DE PERETTI (2001): « apprendre avec les autres, par les autres et pour les autres et non contre les autres ».

McKeachie (2013, p. 188), psychologue américain, déclare que la meilleure réponse à la question : « Quelle est la méthode d'enseignement la plus efficace ? » C'est que cela dépend de l'objectif, de l'élève, du contenu et de l'enseignant. Mais la meilleure réponse suivante peut être : des élèves qui enseignent à d'autres élèves (Johnson et al., 1981; Johnson & Johnson, 1975).

Au cours des dernières années dans les écoles, nous avons assisté de plus en plus à une augmentation du travail de groupe, dont la fonction serait de promouvoir l'apprentissage des élèves. Les enseignants cherchent des moyens qui s'éloignent des pratiques plus traditionnelles pour tenter de placer l'élève au centre du système éducatif. La première question à se poser avant de lancer un travail en groupe, c'est d'évaluer l'efficacité du travail en groupe et pour cela il faut d'abord regarder la définition de ce qu'est un groupe dans une classe. Lorsqu'il n'y a pas de contraintes particulières et que le travail de groupe est choisi par l'enseignant, il peut s'appliquer à tous les domaines et à toute étape d'une séance d'apprentissage, de la situation de recherche à l'évaluation.

D'après Dempsey (1993, pp. 136-137), dans chaque classe, quelle que soit la matière, les enseignants peuvent structurer les leçons de manière à ce que les élèves:

1. travaillent en coopération en petits groupes, en veillant à ce que tous les membres maîtrisent le matériel attribué.
2. s'engagent dans une lutte gagnant-perdant pour voir qui est le meilleur.
3. travaillent de façon autonome sur leurs propres objectifs d'apprentissage à leur propre rythme et dans leur propre espace pour atteindre un critère d'excellence prédéfini.

Selon une recherche (Musingafi & Rugonye, 2014), la plupart des élèves considèrent la scolarité comme une entreprise compétitive où l'on essaie de surpasser les autres élèves. La coopération entre les élèves (célébrer les succès des uns et des autres, s'encourager mutuellement à faire leurs devoirs, apprendre à travailler ensemble indépendamment de leur origine ethnique) est encore rare.

Nous vivons dans une société qui devient de plus en plus compétitive. Il a d'ailleurs avancé que la société étant hautement compétitive, les apprenants doivent être éduqués

pour réussir dans une « survie pour le monde le plus en forme » (Musingafi & Rugonye, 2014). Par conséquent, la concurrence est actuellement l'approche la plus dominante en matière d'enseignement et d'apprentissage. Les élèves mis en groupe travaillent-ils vraiment en groupe ? Qu'est-ce que le travail en groupe ? Qu'est-ce que le travail de groupe peut apporter de plus au processus de l'apprentissage des langues ? Est-ce que les travaux en petits groupes sont plus efficaces pour les apprenants que les travaux individuels ? Qu'apprend-on en petits groupes ? Quand l'élève a-t-il besoin de travailler en petits groupes dans la classe ? Comment constituer et organiser les groupes de travail ?

1.3.2. Brève histoire sur la pédagogie de groupe en France et en Iran

L'enseignement par travail de groupe s'est principalement développé et a fait l'objet d'études, de recherches, d'expériences, de théorisations menées par des psychologues, sociologues, pédagogues, notamment depuis la fin du XIX^e siècle. L'enseignement par travail de groupe est fondé sur l'esprit social de l'homme qui nourrit son intelligence par l'interaction avec les autres et l'environnement autour de lui.

Triplet (1861-1934) psychologue américain, en 1898, a écrit ce qui est maintenant reconnu comme la première étude publiée dans le domaine de la psychologie du sport (Strube, 2005). Son étude (1898) nous montre que les cyclistes ont tendance à avoir des temps plus rapides lorsqu'ils roulent en présence d'un homologue plutôt qu'en roulant seuls. Il a ensuite démontré cet effet dans une expérience contrôlée en laboratoire et a conclu que les enfants effectuent une tâche de laboratoire simple plus rapidement par paires que lorsqu'ils effectuent eux-mêmes (Stroebe, 2012; Strube, 2005).

1.3.2.1. En France

Après la Première Guerre mondiale, la coopération éducative dans le but de s'adapter aux nouvelles attentes de la société qui avait besoin de paix a été discutée.

En 1921, Adolphe Ferrière (1879-1960) participe à la fondation de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle (LIEN) et prend la direction de son organe francophone, pour l'Ère Nouvelle (Haenggeli-Jenni, 2017, p. 25). D'autres pédagogues ont participé à la fondation de la ligue notamment à travers leur collaboration à la rédaction des « Principes de ralliement » (Herreman et al., 2018, p. 183). Ils ont été notamment intéressés par ces idées en affirmant les principes de LIEN tels que « la compétition égoïste doit disparaître de l'éducation et être remplacée par la coopération qui enseigne à l'enfant à mettre son individualité au service de la collectivité. » (Haenggeli-Jenni, 2017, pp. 27-28).

En France, nous attribuons la paternité de la pédagogie de groupe à Roger Cousinet (1881-1973) (Raillon, 2008) qui propose en 1920 une « Méthode de travail en groupe libre » à l'école (Vals & Saisse, 2013, p. 53). Chez Cousinet, c'est en quelque sorte, le jeu qui fonde

la méthode pédagogique du travail en groupe (Houssaye, 2000). Pour lui, les objectifs du travail en groupe sont : se recentrer sur l'élève, développer les connaissances en tant qu'activité sociale et respecter l'esprit de l'enfant (Rouiller & Lehraus, 2008). On peut retenir de son travail une théorisation du travail en groupe qui en fait une « vraie méthode d'apprentissage » ; conserver également une conception de l'enseignant qui n'est plus un « enseignant » mais un guide, un assistant, un collaborateur. Néanmoins, la pédagogie de groupe trouve son origine dans les théories socioconstructivistes du psychologue russe Lev Vygostki (1896-1934), pour qui l'intelligence se développe dans les relations interpersonnelles (Herreman et al., 2018, p. 196).

Parmi les pédagogues, nous pouvons citer Célestin Freinet (1896 - 1966) et Fernand Oury qui ont utilisé des groupes d'élèves pour promouvoir l'apprentissage et l'éducation des élèves. Ils ont organisé des « équipes » de travail mais aussi des groupes d'apprentissage formés de différentes manières (hétérogènes ; par niveaux ; à partir de sociogrammes ; par les tâches à effectuer ; etc.) (Chabrun, 2015; Chantal Tièche Christinat & Giaque, 2015; Jeanne, 2008). Le vocable « l'apprentissage coopératif » est spontanément relié en France à des auteurs comme Célestin Freinet ou à des mouvements pédagogiques comme l'Office central de la coopération à l'école (OCCE) (Baudrit, 2015).

Célestin Freinet était un pédagogue français du XXe siècle qui a développé une approche pédagogique appelée « pédagogie Freinet » (Chantal Tièche Christinat & Giaque, 2015; Clandfield & Sivell, 1990). Il est connu pour avoir introduit la méthode qui porte son nom Freinet dans le système éducatif français au début du XXe siècle. Il a mis l'accent sur l'importance du travail en groupe, la participation active des élèves dans le processus d'apprentissage, l'utilisation de la presse d'école pour stimuler la créativité et l'expression des élèves, et la coopération entre les enseignants et les élèves (Chabrun, 2015; Maury, 1993). Il croyait que les élèves devraient être acteurs de leur propre apprentissage, et a donc mis en place des petits groupes d'élèves pour qu'ils travaillent ensemble sur des projets et résolvent des problèmes. Freinet pensait que les petits groupes étaient un moyen d'encourager la coopération, la responsabilité et la démocratie dans la classe, et que cela permettrait aux élèves de développer leurs capacités créatives et intellectuelles (Boncourt & Legay, 2019). Sa méthode a contribué à l'émergence de l'éducation moderne en France (Go, 2022). La pédagogie Freinet est encore largement utilisée dans certaines écoles en France et dans d'autres pays (Leleu-Galland et al., 2020).

Fernand Oury était un pédagogue français du XXe siècle qui a développé une approche pédagogique appelée « pédagogie institutionnelle » (Oury & Vasquez, 1967). Il a mis l'accent sur la participation active des élèves dans le processus d'apprentissage en mettant en place des méthodes de travail de groupe. Il pensait que les élèves devaient être impliqués dans la prise de décision sur les aspects de leur propre apprentissage, et a donc mis en place des petits groupes pour permettre aux élèves de travailler ensemble sur des projets et de prendre des décisions en groupe (Jeanne, 2008). Oury pensait que les petits groupes permettraient aux élèves de développer leur capacité à travailler en équipe, à communiquer et à résoudre des problèmes, et qu'ils aideraient à renforcer leur estime de soi. La pédagogie institutionnelle est encore largement utilisée dans certaines écoles en France et dans d'autres pays (Bénévent & Mouchet, 2014). Il a créé des « classes-ateliers »

où les élèves travaillent ensemble sur des projets concrets et participent aux décisions sur la gestion de la classe (L. Martin et al., 2009; Oury & Vasquez, 1967). Sa méthode a encouragé la coopération, la responsabilité et l'autonomie des élèves (Bénévent & Mouchet, 2014; Ohayon et al., 2007).

Plus tard, Philippe Meirieu (1949-), sans doute le plus connu pédagogue actuel français, modifie les objectifs sociaux du groupe par des objectifs cognitifs. Il assimile les supports des « méthodes actives » et des « pédagogies de projet » pour proposer une alternative à l'enseignement traditionnel. Pour lui, le travail en petit groupe est un moyen efficace de favoriser cette interaction et cette coopération (Meirieu, 1984a). Selon Meirieu, le travail en petit groupe permet de faire travailler les élèves sur des situations complexes, d'élaborer des solutions en commun, de confronter des points de vue différents, et de développer des compétences sociales telles que la communication, la coopération, la négociation et l'empathie (Meirieu, 1983, 1984b, 2016b).

1.3.2.2. En Iran

Dans les années 1950, des écoles élémentaires, de nombreuses écoles expérimentales ou de laboratoire ont été fondées, en particulier à Téhéran (Roshan Nahad, 2005).

L'école Pishro, sous la direction d'Ali Jalali, professeur de psychologie à l'Université de Téhéran, et l'école privée Nemouneye Bamdad, sous la direction de Badr-al-Molouk Bamdad, ont été ouvertes en 1951. En 1955, l'école Ravesh-e No sous la direction du poète et compositeur de chansons pour enfants Abbas Yamini Sharif et l'école Farhad sous la direction de Touran Mirhadi ont été créées (Roshan Nahad, 2005).

La première à avoir façonné la pédagogie de groupe est sans aucun doute Touran Mirhadi (1927-2016), avec ses élèves qui ont travaillé en groupe, sur le thème qu'ils souhaitent, en écrivant leur travail dans leurs cahiers de groupe. L'enseignant n'était alors présent qu'à titre de conseiller (Iravani, 2014).

Mirhadi a obtenu son diplôme en psychologie de l'éducation à la Sorbonne Université. Après ses études, elle a poursuivi ses études en éducation préscolaire. À l'époque, Paris était un centre d'innovation en psychologie et éducation de l'enfant. Touran a eu l'occasion d'étudier avec les deux figures dominantes du domaine, Jean Piaget et Henri Wallon. Elle a également été exposée aux œuvres et philosophies de John Dewey et Maria Montessori (Habib, 2017).

En 1955, Mirhadi a commencé la maternelle avec seulement deux classes à Téhéran. Son approche progressive et innovante de l'éducation a été si rapidement adoptée par les parents que deux ans plus tard, elle a pu agrandir l'école et offrir une première à la sixième année du primaire. Pendant la plupart des années 1960 et 1970, l'école a été l'incubateur de la recherche et des innovations en éducation qui ont ensuite été intégrées dans les programmes nationaux et les systèmes éducatifs. Au cœur du système Farhad se trouvait le rôle que la bibliothèque jouait pour éduquer les enfants, élargir leurs connaissances et

encourager la lecture et la pensée critique. L'établissement d'une bibliothèque dans une école primaire était sans précédent en Iran dans les années 1950 (Habib, 2017).

La coopération est au cœur de la pédagogie de Mirhadi et comme elle le déclare, « c'est le groupe qui anime le travail, pas l'individu. L'individu peut jouer un rôle de coordination, donc dans tous les cas, la seule chose sur laquelle je pouvais compter était de trouver des façons fructueuses de travailler en groupe » (Habib, 2017; Mirhadi, 2018).

Mirhadi a été un grand défenseur de l'expression et de l'autonomie des enfants. Au début des années 1970, Farhad proposait également un enseignement secondaire (Habib, 2017). Quelques années avant la révolution iranienne, l'école avait déménagé dans un établissement plus grand et formait 1200 élèves chaque année. Après la révolution, l'école, qui avait toujours été mixte, a été dissoute (comme toutes les écoles privées) et l'écriture et la recherche sont devenues l'objectif principal de Mirhadi (Mirhadi, 2018). En raison de son travail à l'école Farhad, Mirhadi a été appelée la marraine de l'éducation progressiste en Iran (Habib, 2017). À l'école Farhad, Mirhadi a trouvé des moyens, elle a testé et conclu qu'elle pouvait donner à chaque enfant et adolescent la liberté et l'autorité d'être lui-même, de cultiver ses capacités et ses talents, d'avoir une attitude humaine et positive, et non d'être chargé de tout type de travail imposé, être indépendant et être lui-même (Mirhadi, 2018).

D'autre part, en 1965, l'institut pour le développement intellectuel des enfants et des jeunes adultes pour le développement intellectuel (Kanoon-e Parvaresh-e Fekri-e Koodakan va Nojavann, mieux connu sous le nom de Kanoon) a commencé ses travaux. Kanoon a été dirigé par Farah Diba, l'épouse de Mohammad Reza Pahlavi et l'impératrice d'Iran de l'époque.

En 1966, faute de livres adaptés aux enfants et aux adolescents en Iran, le département des publications de Kanoon a été créé sous la supervision de Firooz Shirvanloo. Il a réuni les poètes et écrivains contemporains les plus importants de divers horizons intellectuels et artistiques à créer systématiquement des œuvres qui répondent aux besoins des jeunes enfants (Sadeghi, 2009). L'une des réalisations importantes de Kanoon était la présentation de nouveaux critères dans la publication des livres et des œuvres d'art, ce qui a indéniablement contribué à l'amélioration de la qualité de ces œuvres en Iran. La bibliothèque du centre a été souvent dirigée par des personnes qui étaient des « éducateurs, conseillers et motivateurs » pour les enfants et les adolescents et elle jouaient un rôle déterminant pour motiver leur intérêt pour la lecture, l'art et pour encourager les enfants à faire des travaux de groupe (Hamidnejad, 2015).

Avant la révolution islamique, les aspects idéologiques ne jouaient pas un rôle significatif dans les activités du centre. Mais après la chute de Pahlavi en 1979, le nouveau gouvernement a considéré le Kanoon comme l'une des institutions de l'ère impériale et a demandé sa dissolution (Hamidnejad, 2015). La nouvelle constitution a été adoptée par le Conseil révolutionnaire islamique en 1981, et presque aucun de ses membres ne connaissait la littérature, l'éducation et l'art des enfants et des adolescents. L'article 7 de ce statut énonce l'un des objectifs de Kanoon pour la promotion des talents des enfants et des adolescents, « fondé sur les valeurs et le système de l'éducation islamique ». Après la

révolution islamique, la supervision de Kanoon a été confiée au ministère de l'éducation (*KanoonNews*, 2017).

Un autre des nouveaux objectifs du centre, qui n'existait pas dans le statut précédent, est « d'aider à développer et à compléter les bibliothèques des mosquées ». Au cours des quarante dernières années, Alireza Hajianzadeh, directeur général de Kanoon, a déclaré dans une interview publiée sur le site Web de Kanoon le 16 août 2015 : « les activités de Kanoon sont basées directement et indirectement sur la religion » (*KanoonNews*, 2015).

Kanoon s'est formé dans un contexte historique où la pédagogie prenait une grande importance. Pour les pédagogues, les éducateurs, les cinéastes et les écrivains de Kanoon, l'apprentissage coopératif a l'avantage, par rapport au travail individuel, de mobiliser plus fortement les enfants, de leur faire découvrir eux-mêmes des obstacles, voire de les résoudre, mais surtout de construire des connaissances et des objets qu'ils n'auraient pas pu construire seuls.

1.3.3. Pédagogie différenciée

Aujourd'hui, parmi les méthodes pédagogiques que les enseignants sont libres de choisir, on parle souvent de « pédagogie différenciée ». Une telle approche, que de nombreux élèves ne connaissent pas de la maternelle au lycée, semble importante, efficace et nécessaire et remet en cause le travail de nombreux enseignants.

L'idée de pédagogie différenciée est une vieille idée mais le nom est apparu au début des années 1970. Le terme « pédagogie différenciée », proposé par Louis Legrand, désigne « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves ». Selon H. Przesmycki (2008) : la pédagogie différenciée « met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicites et diversifiés pour faire que les élèves apprennent selon leurs itinéraires d'appropriation de savoirs ou de savoir-faire. » Philippe Meirieu (1995) déclare : « Différencier, c'est avoir le souci de la personne sans renoncer à celui de la collectivité ». L'enseignement différencié est une approche pédagogique et didactique qui fournit aux enseignants un point de départ pour répondre aux divers besoins d'apprentissage des élèves (Smale-Jacobse et al., 2019).

Pour la première fois dans les textes officiels de la rentrée de 1979 (circulaire du 19 juillet), on propose à l'enseignant de différencier les enfants au sein même d'une classe (Abry & David, 2018): « soutien, approfondissement et pédagogie différenciée dans les collèges » sont vivement encouragés. Depuis les années 1980, la pédagogie différenciée est de plus en plus encouragée par l'éducation nationale (Abry & David, 2018). L'objectif de la pédagogie différenciée est de maximiser la croissance et la réussite des élèves en rencontrant chaque élève où il se trouve et en l'aidant dans le processus d'apprentissage (Hall, 2002).

Le décret « missions » dans son article 13, définit la notion de « continuum pédagogique » qui s'allonge de l'enseignement maternel à la fin du 1^{er} cycle secondaire (8

années) (Mangez, 2015). L'article 15 spécifie que « chaque établissement d'enseignement permet à chaque élève de progresser à son rythme, en pratiquant l'évaluation formative et la pédagogie différenciée ». L'évaluation formative et la pédagogie différenciée sont ainsi construites comme des moyens permettant d'accorder le temps de l'apprentissage sur le rythme de l'élève (Dumont, 2019; Mangez, 2015). La circulaire de rentrée numéro 08 2015 insiste notamment sur la prise en compte « des spécificités de chaque élève pour permettre la réussite de tous des pratiques pédagogiques diversifiées et différenciées grâce notamment aux outils et ressources numériques ».

Il y a plusieurs sens à ce concept mais tous répondent au même souci : adapter l'enseignement à la diversité des élèves car tous les élèves ne sont pas identiques comme Jobin et Gauthier le déclarent, « la pédagogie différenciée s'organise à partir de l'hétérogénéité des élèves » (2008). Sur la base de ces connaissances, la pédagogie différenciée applique une approche de l'enseignement et de l'apprentissage afin que les élèves aient plusieurs options pour saisir l'information et donner un sens aux idées. Cette pédagogie construit ses connaissances à travers les échanges et les interactions avec les autres élèves (Altet, 2013; Robbes, 2009). La pédagogie de groupe est une pédagogie interactive, coopérative et innovante.

Pour définir la pédagogie différenciée, nous pouvons dire que la pédagogie différenciée est un processus pour aborder l'enseignement et l'apprentissage pour les élèves de capacités différentes dans la même classe. Elle place les élèves dans une situation de coopération et a l'avantage de placer l'élève au cœur de l'apprentissage.

À la question « Comment différencier la pédagogie ? » il y a des réponses différentes, dont une qui notamment nous intéresse : travailler en groupe au sein d'une classe. Nous essayerons de comprendre pourquoi et comment cette pratique peut être mise en œuvre comme moyen d'enseignement et d'apprentissage.

1.3.4. Définition de l'apprentissage coopératif

Dans les années 1930 et 1940, les avant-coureurs de l'approche coopérative, John Dewey, Kurt Lewin et Morton Deutsch, ont remis en question les fondements de l'enseignement traditionnel dans lequel l'élève jouait un rôle plutôt passif (Sharan, 2010; Slavin et al., 2003). Les travaux de Jean Piaget et Lev Vygotski ont également souligné l'importance des interactions avec les autres pour encourager l'apprentissage des expériences sociales (Baudrit, 2015; Laferrière, 2003; Peyrat-Malaterre, 2015). Selon eux, l'apprentissage des élèves serait augmenté lorsqu'ils sont actifs et dans un contexte collectif. Les premiers travaux sur l'apprentissage coopératif dans leur forme la plus récente ont eu lieu dans les années 1970 (Johnson & Johnson, 1989). Nous trouvons l'apprentissage coopératif en Europe dès le début du 20^{ème} siècle, notamment dans les mouvements pédagogiques liés aux théories de Freinet et Piaget (éducation nouvelle, méthodes actives), mais il est d'abord théorisé aux États Unis, avec l'apport de la psychologie sociale (Baudrit, 2015).

L'apprentissage coopératif est donc une idée ancienne (Johnson et al., 2013). Pour comprendre l'apprentissage coopératif, il faut d'abord comprendre ce qu'est la coopération. Oxford Dictionary nous explique que le terme « coopération » vient de la fin du XVI^e siècle dérivé du latin « co-operare » (travailler ensemble). La coopération consiste à travailler ensemble pour atteindre des objectifs communs (Dempsey, 1993; Johnson & Johnson, 1989, 1998). Pour Cohen (1994b, p. 3), l'apprentissage coopératif est « une situation où des élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée».

La coopération est souvent vue au niveau de la méthode, la mise en place de la coopération en situation d'apprentissage (Reverdy, 2016). C'est ce qu'on appelle une approche coopérative ou une pédagogie. D'après Olry-Louis (2011), la coopération en milieu d'apprentissage est définie par un processus : c'est « la façon dont les membres d'une dyade ou d'un groupe donné, confrontés à un apprentissage particulier, rassemblent leurs forces, leurs savoir-faire et leurs savoirs pour atteindre leurs fins ».

Pour Sabourin et Lehraus (2008), « le terme approche coopérative [est utilisé] pour désigner un ensemble de méthodes dont l'enjeu est d'organiser une classe en sous-groupes, au sein desquels les élèves apprennent ensemble et travaillent en coopération sur des tâches scolaires. » En pédagogie coopérative, comme le nom l'indique, les enfants travaillent en coopération (Connac & Catsaros, 2012). L'apprentissage coopératif est conçu pour impliquer activement les apprenants dans le processus d'apprentissage.

Selon Olsen et Kagan (1992), l'apprentissage coopératif est une activité d'apprentissage de groupe qui est définie, de sorte que l'apprentissage dépend de l'échange d'informations entre les élèves lorsqu'ils travaillent ensemble dans un contexte de responsabilité individuelle et de la motivation pour améliorer l'apprentissage mutuel. Cette définition éclaire les principes de communication, d'interaction, de responsabilité individuelle et surtout de coopération.

D'autres définitions illustrent et mettent en évidence l'objectif commun que les apprenants ont généralement dans une classe d'apprentissage coopération. Par l'interrogation et l'interaction avec des pairs en petits groupes, les apprenants travaillent ensemble vers un objectif commun. L'apprentissage coopératif est un dispositif d'enseignement qui fait référence à de petits groupes hétérogènes d'élèves travaillant ensemble pour atteindre un objectif commun (Kagan, 1994). Dans les situations d'apprentissage coopératif, il existe une interdépendance positive entre la réalisation des objectifs des élèves; les élèves perçoivent qu'ils peuvent atteindre leurs objectifs d'apprentissage si et seulement si les autres élèves du groupe d'apprentissage atteignent également leurs objectifs (Deutsch, 1963; Johnson et al., 2013).

Pour Ormrod, l'apprentissage coopératif est une « approche de l'enseignement dans laquelle les élèves travaillent avec un petit groupe de pairs pour atteindre un objectif commun et s'entraider » (2013, p. 433). Non seulement les élèves travaillent ensemble dans ce contexte, mais ils s'enrichissent et se complètent mutuellement de manière à améliorer la conscience sociale, les compétences en communication et les compétences d'apprentissage des langues. L'enseignement et l'apprentissage dans l'enseignement

primaire évoluent et l'apprentissage actif est devenu un axe important en cette période de changement pédagogique. Bien que le terme englobe un large éventail de pratiques, l'apprentissage coopératif ou travail en petits groupes reste un élément important de la théorie et de la pratique de l'apprentissage actif. Un environnement d'AC, par opposition à un environnement d'apprentissage passif, aide les élèves à apprendre plus activement et efficacement (Murphy et al., 2005).

Dans certaines d'études (Cohen, 1994b; Johnson & Johnson, 1989; Sharan, 1980; Slavin, 1995), l'apprentissage coopératif a été associé à des variables telles que la réussite, les compétences interpersonnelles et les attitudes à l'égard de l'école, de soi et des autres. L'apprentissage coopératif est l'« une des plus grandes innovations éducatives de la période récente » (Gillies, 2014).

Nous pouvons donc définir que l'apprentissage coopératif est un travail en petit groupe organisé et géré dans lequel les élèves travaillent en coopération en petits groupes pour atteindre des objectifs académiques en commun académiques, affectifs et sociaux. Cela rend possible l'amélioration de l'apprentissage de chacun vers un objectif partagé par tous dont chaque membre du groupe peut bénéficier sans nier l'importance de travailler en groupe. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de donner aux élèves la possibilité de travailler en groupe.

Finalement, nous citons la définition de l'apprentissage coopératif selon Panitz (1999, p. 5) que « l'apprentissage coopératif est défini par un ensemble de processus qui aident les personnes à interagir ensemble pour atteindre un objectif spécifique ou développer un produit final qui est généralement spécifique au contenu ».

Cette définition nous montre deux éléments :

Premièrement, par des moyens appropriés, il s'agit d'amener les membres d'un groupe à échanger, à fonctionner de concert. Ensuite, l'orientation de l'activité collective est relativement claire. Ces mêmes membres sont concernés par une tâche ou une réalisation commune, pour laquelle ils travaillent ensemble (Baudrit, 2007).

1.3.5. Réunir des élèves signifie-t-il vraiment « travailler en groupe » ?

Johnson et Johnson (1994) dans leur livre « An overview of cooperative learning » font la distinction entre le fait de faire travailler les élèves en groupe et de structurer des groupes d'élèves pour qu'ils travaillent en coopération. Les élèves qui travaillent ensemble peuvent parler librement entre eux, mais ils ne travaillent pas en coopération. Pour qu'une leçon soit coopérative, cinq éléments de base doivent être soigneusement structurés (Johnson et al., 1991, 1994). Ces cinq éléments, expliqués ci-dessous, sont ce qui différencie :

- a) les groupes d'apprentissage coopératif du regroupement traditionnel en classe

b) les leçons d'apprentissage coopératif bien structurées et bien mises en œuvre d'un groupe mal structuré.

1-Interdépendance positive

Le premier élément d'une leçon coopérative est l'interdépendance positive. Les élèves doivent croire qu'ils sont liés à d'autres groupes d'une manière qui ne peut réussir que si les autres membres du groupe réussissent (et vice versa). En d'autres termes, ils « coulent ou nagent ensemble ». C'est-à-dire que les membres du groupe perçoivent qu'ils sont liés à leurs camarades de groupe de telle manière qu'ils ne peuvent réussir que si tous les membres réussissent. Le facteur le plus important est l'interdépendance des objectifs. Tout apprentissage coopératif commence par un objectif de groupe mutuellement partagé. L'interdépendance positive maximise l'apprentissage de tous les membres, le partage des ressources, le soutien mutuel et la célébration de succès communs (Johnson et al., 2007; Slavin et al., 2003). Selon Lavergne, l'interdépendance positive est une notion centrale de l'apprentissage coopératif. Elle exige une collaboration de tous les membres du groupe et sous-entend la responsabilité individuelle et la réciprocité. En raison de cette interdépendance, le succès dépend de tous (1996, p. 26).

2-Responsabilité individuelle

La responsabilité individuelle est une deuxième composante de la coopération. Elle est mise en œuvre lorsque les élèves comprennent que leur participation et leur action dans le devoir sont primordiales pour arriver aux buts fixés pour le groupe. Les membres du groupe se rendent compte que chacun d'eux est responsable de contribuer une part équitable du travail du groupe. Le groupe est responsable de la réalisation de ses objectifs, et chaque membre doit être responsable de contribuer à une part équitable du travail vers l'objectif du groupe. La performance de chaque individu doit être évaluée et les résultats rendus au groupe. Ainsi, pour qu'il y ait coopération, chaque membre doit être conscient qu'il ne peut pas avoir une confiance aveugle dans le travail des autres pour réussir dans la tâche à accomplir (Johnson & Johnson, 2009; Slavin & Cooper, 2002).

3-Promotion des interactions

Le troisième élément de la leçon coopérative est l'interaction promotionnelle en face à face entre les élèves, qui existe lorsque les élèves s'entraident, se soutiennent dans leurs efforts d'apprentissage. La promotion des interactions s'accomplit lorsque les élèves d'un groupe de travail encouragent les efforts mutuels pour atteindre les objectifs fixés pour le groupe (Johnson & Johnson, 2009; Slavin & Cooper, 2002). Les membres du groupe encouragent et facilitent leurs efforts mutuels pour atteindre, les compétences interpersonnelles et en petit groupe, telles que la communication, le leadership, le renforcement de la confiance, la prise de décision et la résolution des conflits.

4-Compétences sociales

Le quatrième élément d'une leçon coopérative est les compétences sociales. Les groupes ne peuvent pas fonctionner efficacement si les élèves n'ont pas et n'utilisent pas les compétences nécessaires en matière de leadership, de prise de décision, de

renforcement de la confiance, de communication et de gestion des conflits. Ces compétences doivent être enseignées avec autant de détermination et de précision que les compétences académiques. De nombreux élèves n'ont jamais travaillé en coopération dans des situations d'apprentissage et, par conséquent, n'ont pas les compétences sociales nécessaires. Dans certaines études (Johnson & Johnson, 2016; Johnson et al., 2013; Johnson & Johnson, 1999), nous pouvons constater les procédures et stratégies pour enseigner aux élèves les compétences sociales.

5-Processus de groupe

Enfin, le cinquième élément d'une leçon coopérative est le processus de groupe. Un tel traitement permet aux groupes d'apprentissage de se concentrer sur le maintien du groupe, facilite l'apprentissage des compétences sociales, garantit que les membres reçoivent des commentaires sur leur participation et rappelle aux élèves de pratiquer les compétences en petit groupe nécessaires pour travailler en coopération. Le groupe réfléchit à la façon dont les membres du groupe travaillent en coopération et comment il serait possible de faire encore mieux (Johnson & Johnson, 2005). Cet élément insiste sur le fait que chaque élève dans son groupe est engagé à analyser et à évaluer son travail et la qualité de la contribution de chaque membre du groupe pour fournir une rétroaction continue sur les comportements et les attitudes impliqués ainsi que sur le travail. Cette auto-évaluation permet aux élèves de modifier des aspects inefficaces et de promouvoir des comportements et des attitudes propices à la réalisation des objectifs fixés (Ballantine & McCourt Larres, 2007; Gillies, 2004).

Ces cinq éléments essentiels peuvent être structurés dans la situation d'apprentissage, dans la classe, dans l'école voire dans le district scolaire. Selon les études, la pédagogie coopérative, nécessite donc non seulement d'offrir un travail de groupe structuré pour encourager l'AC, mais aussi de planifier des activités visant à l'apprentissage des compétences coopératives (Baudrit, 2015; Howden & Kopiec, 2004; Lehraus & Sabourin, 2008; Rouiller & Howden, 2010; Rouiller & Lehraus, 2008).

1.3.6. L'apprentissage coopératif, l'apprentissage collaboratif, le travail de groupe ? Quelle est la (sont les) différence(s) ?

Les termes qui sont synonymes d'apprentissage en groupe comprennent l'apprentissage collaboratif, l'apprentissage coopératif, l'apprentissage entre pairs et le travail en groupe (Bendel-Simso & Timpson, 1996; W. J. McKeachie et al., 2002). Les termes coopération et collaboration sont très similaires. L'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif utilisent tous deux une structure particulière: le groupe (Baudrit, 2007).

D'une part, pour Connac (2013), la coopération « se définit comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles agissent ensemble. Plus précisément, la coopération peut être entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe. ». Puis elle ajoute que la collaboration « désigne un sous-ensemble de la coopération : elle pointe des activités de travail (labour) et elle place les coopérateurs dans une relation symétrique au projet qui les unit ». D'autre part, selon Baker (2008), l'apprentissage coopératif est « la dénomination de tout type d'apprentissage produit dans une situation de travail de groupe ». D'après lui, l'apprentissage collaboratif « désigne l'apprentissage produit grâce à une véritable collaboration, c'est-à-dire une interaction bien alignée, symétrique ou non, quel que soit le degré d'accord ».

L'apprentissage coopératif est le fondement sur lequel reposent les méthodes d'apprentissage les plus actives. La plupart des méthodes d'apprentissage actif nécessitent l'utilisation de l'apprentissage coopératif comme élément essentiel de leur méthode (Johnson & Johnson, 2018).

En résumé, nous pouvons dire que l'apprentissage coopératif signifie que l'enseignant rend chaque membre du groupe responsable de la performance scolaire des autres. Chacun des membres du groupe utilise ses connaissances et ses compétences pour aider les autres membres du groupe à comprendre le contenu. Cela signifie que chaque individu est non seulement responsable de son propre apprentissage, mais aussi de celui des autres membres de son groupe. Cela les fait tous se sentir comme des enseignants, créant ainsi un air d'accomplissement.

L'apprentissage collaboratif, d'autre part, signifie que les élèves se réunissent pour travailler sur un projet en groupe. Chaque élève est responsable de son travail individuel séparément. Les élèves ont également la charge du travail du groupe dans son ensemble. Le cœur de l'apprentissage collaboratif est donc le fondement coopératif des élèves travaillant ensemble pour maximiser leur propre apprentissage et celui des autres (Johnson & Johnson, 2018).

En somme, l'apprentissage coopératif comme l'apprentissage collaboratif, fait référence au travail de groupe, à l'activité de groupe. Dans les deux cas, les membres du groupe ont des objectifs communs, ils visent la production collective (Baudrit, 2007). Ainsi, l'activité collective devrait se traduire par des bénéfices personnels, notamment en termes d'apprentissage. Nous parlerons donc d'apprentissage coopératif au même titre que de travail de groupe. Les recherches suggèrent que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils sont activement impliqués dans le processus (Davis, 1993; Johnson & Johnson, 1989). C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de donner aux élèves la possibilité de travailler en groupe.

Dans la partie suivante, nous présenterons la définition du groupe, du travail de groupe, sa constitution et son efficacité.

1.4. Travail de groupe

1.4.1. Introduction

« La réunion du travail en petit groupe est un temps de recherche, de découverte et de construction collective de connaissances. »

Paulo Freire

Dans cette citation, Freire, un célèbre pédagogue brésilien, souligne l'importance de la réunion et de la collaboration dans le travail en petit groupe. Selon lui, le travail en groupe doit être vécu dans un climat de respect mutuel et d'ouverture à l'autre, où les membres du groupe peuvent exprimer librement leurs idées et confronter leurs points de vue. Il considère que c'est à travers ce processus que l'apprentissage devient significatif et transformateur, car les élèves peuvent construire collectivement leurs connaissances et se transformer mutuellement. Travailler en groupe n'est pas facile pour les élèves mais cela peut être appris. Le travail de groupe peut être une méthode efficace pour motiver les élèves, encourager l'apprentissage actif et développer des compétences clés en matière de pensée critique, de communication et de prise de décision. L'un des chercheurs, Ed Baines (2016), a déclaré que « le travail de groupe répond aux besoins d'apprentissage des élèves, ce que les enseignants devraient faire pour surmonter leurs difficultés personnelles, les enseignants ne devraient pas dominer un groupe mais le soutenir ».

A l'heure actuelle, on incite souvent les enseignants à varier les activités et par conséquent à utiliser le travail de groupe avec les élèves. Il existe de nombreux avantages documentés pour les élèves qui participent à un travail de groupe. Par exemple, les élèves travaillant en groupe obtiennent des résultats scolaires plus élevés et acquièrent une expérience éducative plus complète que les élèves travaillant individuellement (Roseth et al., 2008; Smith, 1996; Wilson et al., 2018). En outre, il a été démontré que l'utilisation du travail de groupe augmente les compétences sociales des élèves, améliorant ainsi leurs compétences interpersonnelles et de pensée critique (Hassanien, 2006; Smith, 1996; Wilson et al., 2018). L'apprentissage coopératif qui se déroule en groupe « combine deux objectifs clés : apprendre à travailler et à résoudre des problèmes en compagnie des autres et à affiner sa compréhension en écoutant sérieusement les idées des autres, en particulier ceux qui ont des antécédents et des expériences de vie différents » (Kuh, 2008).

Malgré les avantages du travail en groupe, les chercheurs et les éducateurs ont reconnu qu'il existe également des défis et que le travail de groupe n'est pas toujours efficace. Mais tout d'abord, de quoi parle-t-on quand on dit groupe ? Qu'est-ce qu'un travail de groupe ? Quels sont ses objectifs ? Comment peut-on construire un groupe ? Où est le rôle de l'enseignant dans le travail de groupe ? Quelle est la place du travail de groupe dans les instructions officielles ? Pourquoi choisir le travail de groupe plutôt que le travail individuel ?

Cette partie essaiera de répondre à toutes ces questions.

1.4.2. Qu'est-ce qu'un groupe ?

Avant de définir le travail de groupe, définissons le groupe. Tout d'abord les groupes dont il sera question ici seront différents du « groupe classe ». Selon R. Legendre (2006), le groupe classe est un « ensemble d'élèves d'un établissement d'enseignement réunis à partir d'une ou de plusieurs caractéristiques communes ». Le groupe d'apprentissage que l'on peut distinguer du groupe de relations et du groupe de production, est avant tout, pour l'apprenant, un moyen de progresser dans l'apprentissage des connaissances (Meirieu, 1984a). C'est donc à partir des recherches de Meirieu (1984b) qu'il met en place le « groupe d'apprentissage » pour lequel il « il s'agit, à partir d'un objectif d'apprentissage, de s'interroger sur l'opération mentale qu'il requiert pour un sujet et de se demander quel mode de fonctionnement groupal serait susceptible de faire effectuer cette opération ».

Afin de saisir le travail de groupe, nous devons d'abord comprendre le sens du groupe. Quand on parle de groupe, de quoi parle-t-on ?

Tableau 7: Les définitions du groupe¹⁰

Définition	Source	Année
« Un certain nombre de personnes qui communiquent souvent les unes avec les autres sur une période, et qui sont assez peu nombreuses pour que chaque personne puisse communiquer avec toutes les autres, pas de manière indirecte, par le biais d'autres personnes, mais face à face. »	George Homans	(1950)
« La conception d'un groupe comme un ensemble dynamique devrait inclure une définition du groupe qui est basée sur l'interdépendance des membres (ou mieux, les sous-parties du groupe). »	Kurt Lewin	(1951)
« Des unités composées de deux personnes ou plus qui entrent en contact dans un but et qui considèrent le contact comme significatif. »	Theodore M. Mills	(1967)
« Un ensemble d'individus qui ont des relations entre eux qui les rendent interdépendants dans une large mesure. Ainsi défini, le terme groupe fait référence à une classe d'entités sociales ayant en	Dorwin Cartwright et Alvin Zander	(1968)

¹⁰ Nous avons traduit toutes les définitions en anglais.

commun la propriété d'interdépendance entre leurs membres constitutifs. »		
« Composé de deux personnes ou plus qui interagissent les unes avec les autres de telle manière que chaque personne s'influence et est influencée par l'autre. »	Marvin E. Shawn	(1971)
« Un groupe existe lorsque deux personnes ou plus se définissent comme membres de celui-ci et lorsque son existence est reconnue par au moins une autre. »	Rupert Brown	(1988)
« De façon descriptive, un groupe psychologique est défini comme un groupe psychologiquement significatif pour les membres, auquel ils se rapportent subjectivement pour la comparaison sociale et l'acquisition de normes et de valeurs, [...] qu'ils acceptent en privé d'appartenir et qui influencent leurs attitudes et leur comportement. »	John. C. Turner	(1989)
« Un ensemble de personnes ayant des points communs indépendamment du fait qu'ils soient présents au même endroit. »	Dictionnaire Grand Hachette	(2001)
« Des apprenants autour d'un enseignant pour réaliser des tâches communes en vue d'objectifs à atteindre. »	Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde	(2004)
« Ensemble de personnes considérées comme une entité, partageant ou non des valeurs, des intérêts, des traits de caractères communs mais agissant en interaction en vue d'exécuter la même tâche ou d'atteindre un objectif commun. »	Renald Legendre	(2006)
« Ensemble de personnes ayant quelque chose en commun. »	Gérard De Vecchi	(2006b)
« Deux individus ou plus qui sont liés les uns aux autres par des relations sociales. »	Donelson R. Forsyth	(2018)

« Ensemble de personnes ayant quelque chose en commun, l'apprentissage du français, pour notre propos. »	Dictionnaire le Petit Robert	(2013)
« Composé de trois personnes ou plus qui se sont réunies pour une raison commune dont les activités ont abouti à une sorte de résultat et qui s'engagent dans une certaine forme d'interactions interpersonnelles continues. »	Giorgio. A. Tasca	(2020)

Selon notre tableau, trois éléments ressortent des définitions du groupe :

1. Un ensemble d'individus
2. Une influence réciproque en ayant des interactions entre les membres du groupe
3. Un objectif ou une tâche en commun

Les membres du groupe ont un intérêt commun et peut-être une identité commune avec le groupe, ils s'engagent dans des interactions les uns avec les autres, et ils contribuent à une sorte de résultat qui est pertinent et important pour le groupe et ses individus constitutifs (Tasca, 2020).

Les groupes sont une partie fondamentale de la vie sociale. Nous définirons donc le groupe en tant qu'ensemble d'individus interdépendants orientés vers un but commun qui s'influencent réciproquement en interagissant avec les membres du groupe. L'interdépendance signifie que les participants dépendent mutuellement les uns des autres pour effectuer le travail. De même, l'influence réciproque fait référence aux effets mutuels échangés et ressentis par les mêmes personnes. Ainsi, les buts sont des résultats communs vers lesquels travaillent les membres du groupe. Un groupe est donc également défini par ses objectifs et ses structures. Les structures de groupe sont importantes pour réussir le travail de groupe car il est un lieu de confrontation des idées. Il faut donc conclure qu'un groupe n'est pas un simple ensemble d'individus.

Une fois la taille des groupes déterminée, la question devient : comment les groupes doivent-ils être formés ?

1.4.3. Qu'est-ce qu'un travail de groupe ?

Le groupe lui-même n'a de signification que si et jusqu'à ce qu'il soit impliqué dans une certaine activité, ainsi le rôle du travail de groupe prend naissance.

Killen déclare que le travail de groupe est utilisé pour éloigner les élèves de l'apprentissage passif (2003). Lorsque les élèves travaillent en groupe pour atteindre un objectif commun, comme dans l'apprentissage coopératif, l'apprentissage est amélioré. D'après Connac (2013), vu que ce travail de groupe s'adresse à une majorité d'élèves, pas principalement les meilleurs, une composition hétérogène et une formation des élèves au

partage de la parole et à l'explicitation des arguments semblent nécessaires. Mais avant tout, que disent les chercheurs du travail de groupe ?

Tableau 8 : Les définitions du travail de groupe

Définition	Source	Année
« Constitué de relations plurielles d'échanges, articulées sur un contact qui est donné comme le réel et évacuant tout ou partie de l'autorité du maître. »	Philippe Meirieu	(1983)
« C'est comme une véritable méthode pédagogique qui est en soi valeur et signification »	Michel Barlow	(1993)
« Une stratégie d'enseignement où les élèves travaillent ensemble en interaction face à face sans supervision directe de l'enseignant pour atteindre un objectif commun »	Elizabeth G. Cohen	(1994a)
« Réunion d'un petit groupe d'apprenants pour réaliser une tâche précise dans un temps déterminé »	Chamberland, Lavoie et Marquis	(1995)
« Une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler ensemble des élèves au sein de groupes »	Wade, Abrami, Chambers et Poulsen	(1995)
« L'utilisation pédagogique de petits groupes afin que les élèves travaillent ensemble pour maximiser leur propre apprentissage et celui des autres »	D.W. Johnson, R.T. Johnson et Karl A. Smith	(1998)
« Une activité d'apprentissage, limitée dans le temps par laquelle deux ou plusieurs apprenants exécutent ensemble et sous un mode interactif une ou des tâches plus ou moins structurées dans le but d'atteindre un ou des objectifs préalablement déterminés »	Jean Proulx	(1999)
« Organisé par rapport à des objectifs précis de savoirs et de compétences [...] et chacun doit ressentir une dépendance des uns par rapport aux autres »	Gérard De Vecchi,	(2006a)

« Le travail de groupe correspond à une situation didactique, organisée par l'enseignant, afin que les élèves explorent, de concert, une situation problème. Il vise l'émergence d'un conflit sociocognitif, pour que les représentations initiales de chacun soient éprouvées, puis majorées »	Sylavin Connac	(2013)
---	----------------	--------

Comme De Vecchi l'indique : « l'activité doit être suffisamment complexe et difficile pour ne pas pouvoir être produite individuellement [...] et cela implique donc une organisation » (2006a). Ensuite il précise que « le travail de chaque petit groupe doit déboucher sur une production collective » (2006a). D'après notre tableau, nous constatons que le travail se base sur les capacités de communication et d'interaction de chacun. En d'autres termes, un conflit sociocognitif se met en place. Philippe Meirieu (2016a) précise qu'il s'agit d'une « interaction entre des sujets ayant des points de vue différents ». En effet, l'interaction sociale est un élément important de l'apprentissage (Salomon & Perkins, 1998) et l'apprentissage coopératif améliore l'interaction sociale (Johnson & Johnson, 1999).

Finalement, nous disons que le travail en groupe est un outil pédagogique privilégié pour permettre aux élèves de développer leurs connaissances à travers une activité et un projet commun. Il se caractérise alors par la présence d'individus en interaction en contact direct avec la supervision de l'enseignant. En d'autres termes, pour qu'il y ait du travail de groupe, l'enseignant ne doit plus être le référent absolu mais il doit déléguer des responsabilités à ses élèves. Dans le cadre des activités de coopération, les individus recherchent des résultats bénéfiques pour eux-mêmes et bénéfiques pour tous les autres membres du groupe. Les élèves sont alors impliqués dans une tâche commune et participent à l'élaboration du travail donné en confrontant leurs idées avec celles des autres.

Pour conclure, Philippe Meirieu insiste fortement sur le fait que le travail de groupe est avant tout un outil didactique qui ne doit pas totaliser l'activité pédagogique, mais qui peut, selon les situations et les objectifs recherchés, enrichir la panoplie méthodologique de l'enseignant. Il a souligné la nécessité d'identifier les principes qui pourraient le transformer en un outil d'enseignement efficace pour une meilleure utilisation dans les écoles.

1.4.4. Quels sont des objectifs du travail de groupe ?

Un facteur évident, mais parfois négligé, dans les processus et la dynamique de groupe est la raison pour laquelle le groupe existe. Que fait-il pour ses membres ? Quel est son objet ? Qu'est-ce que chacun a appris pour lui grâce à sa participation à la tâche commune ?

Différentes études mettent l'accent sur le rôle de l'apprentissage coopératif pour stimuler la motivation des élèves et affiner l'enseignement et l'apprentissage (Ara & Akter, 2013; Azizinezhad et al., 2013; Goodman, 2016; Thanh, 2014; Zhou, 2012).

Selon Slavin (1995), l'apprentissage coopératif permet aux apprenants d'interagir et de s'entraîner les uns avec les autres; ainsi, ils peuvent se bénéficier mutuellement, et c'est précisément pourquoi Vygotsky (1980) a recommandé aux enseignants de réduire le temps où les élèves travaillent de manière isolée. Sylvain Connac (2017), dans son livre « La coopération entre élèves », présente le travail en groupe comme très opportun pour les situations-problèmes, la phase didactique de confrontation des représentations initiales des élèves (conflit sociocognitif) avant l'étape d'institutionnalisation, de formalisation voire de trace écrite. D'après les recherches réalisées en Allemagne, en Chine et en Iran (Hänze & Berger, 2007; Monir et al., 2014; Zhou, 2012), nous pouvons constater que l'apprentissage coopératif est un facteur important dans l'amélioration de l'estime de soi et de la motivation.

Au-delà de ces gains globaux, la recherche suggère également que l'apprentissage coopératif peut conduire à des gains réflexion (Johnson & Johnson, 1990; Qin et al., 1995) par conséquent, en tant qu'organisation de classe et méthode d'enseignement, l'apprentissage coopératif mérite d'être sérieusement envisagé pour être utilisé dans les salles de classe de réflexion. D'après Gillies (2014), le travail de groupe apporte de nombreux bénéfices aux élèves. Gillies n'hésite pas à le qualifier d'« une des plus grandes innovations éducatives de la période récente »(2014).

Selon Alvin Zander (1985, pp. 1-13), la forme que prend un groupe dépend souvent fortement de son objectif. De plus, un groupe aura souvent plusieurs finalités éventuellement conflictuelles qui peuvent alors s'exprimer sous la forme de tensions entre les membres. Ainsi, Johnson, Johnson et Smith (1991) suggèrent que les tâches de groupe devraient faire partie intégrante des objectifs du cours. Cela signifie que le travail de groupe doit compléter les objectifs d'apprentissage décrits dans le programme. Si l'un des objectifs d'apprentissage est de promouvoir les compétences de pensée critique ou l'amélioration de l'écriture, alors le travail de groupe doit soutenir ces domaines.

Proposer un travail en groupe nécessite que l'enseignant ait bien défini les objectifs à atteindre et que les élèves aient compris les tâches à effectuer. L'objectif d'apprentissage selon Philippe Meirieu (1999), définit les cinq objectifs du travail en équipe des élèves : la finalisation, la socialisation, le monitorat, la confrontation et l'apprentissage. Ce dernier objectif nous intéresse particulièrement pour la question de l'influence et l'efficacité du travail de groupe dans l'apprentissage des langues à l'école primaire. C'est également cet

objectif qui permet à l'école de remplir sa mission d'instruction. Philippe Meirieu précise dans son article que : L'apprentissage (...) suppose un fonctionnement du groupe très strictement régulé : l'enseignant doit s'assurer d'abord qu'il existe bien une règle de fonctionnement qui permet à chacun de participer à la tâche commune et que cette règle est respectée ; il doit, ensuite, donner les moyens à chacun de cette participation par une préparation préalable ou un travail individuel sur des matériaux dont il sera le seul à disposer et qui sont nécessaires à l'accomplissement de la tâche commune. Il doit enfin bien préciser que l'objectif est l'acquisition par chacun, grâce au travail en commun, de connaissances nouvelles.

Le travail de groupe permet également une plus grande circulation de la parole et une exposition des points de vue que dans toute la classe. Il est en effet plus facile de s'exprimer au sein d'un petit groupe car le cadre est plus rassurant pour l'élève : il est plus facile d'exprimer son point de vue aux autres élèves que seulement devant l'enseignant titulaire de connaissances avancées.

Un article des Cahiers pédagogiques paru en 2004 définit l'objectif que doit remplir le travail de groupe :

« L'objectif du travail de groupe n'est pas de répondre à une question simple, ce qui pourrait se faire individuellement. L'objectif du groupe c'est d'ouvrir des pistes, d'émettre des hypothèses ce qui ne peut se faire qu'avec d'autres que soi si on veut avoir plusieurs pistes et les hypothèses les plus variées et néanmoins possibles. Le point de vue des autres aides à envisager ce qu'on n'avait pas vu soi-même et à examiner la pertinence d'une proposition » (Médioni, 2004).

1.4.5. Comment constituer les groupes de travail ?

Les recherches montrent que la façon dont un groupe est formé influence le succès du travail de groupe (Csernica et al., 2002; Davies, 2009; Davis, 1993; Hassanien, 2006; Hassaskhah, 2015; Seethamraju & Borman, 2009). Plus précisément, la taille du groupe est critique et la formation des groupes est particulièrement importante dans l'apprentissage coopératif.

Selon Vecchi, « les petits groupes représentent des sources de stimulations, sont multiplicateurs de compétences, inducteurs d'échange et de structuration des idées » (2006b, p. 16). L'apprentissage coopératif existe lorsque de petits groupes d'élèves s'efforcent d'améliorer leur propre apprentissage et celui de leurs camarades (Johnson et al., 2013; Johnson & Johnson, 2018). Mais comment peut-on constituer les petits groupes au sein d'une classe ?

1.6.5.1. Formation du petit groupe

Un des facteurs à considérer dans la formation de groupe est la taille des groupes. La dynamique de la taille du groupe est une composante importante du travail de groupe. Un certain nombre de recherches ont porté sur l'effet de la taille du groupe sur la cohésion, l'intimité, la performance et la réaction des membres (Banwo et al., 2015; Burlingame et al., 2011; Fisher, 1953; Hackman & Vidmar, 1970; Lundgren & Bogart, 1974; Seashore, 1954; Soboroff, 2012). À mesure que la taille du groupe augmentait, la satisfaction des membres diminuait (Newcomb et al., 2015; Steiner, 1972; Wrench, 2013). L'effet de la taille du groupe sur les niveaux de participation des membres individuels a également été étudié (Bales et al., 1951; Bales & Borgatta, 1965; Diehl & Stroebe, 1987; Gentry, 1980; Hackman & Vidmar, 1970; Hare, 1952; Hawkins, 1962; Littlepage, 1991; Renzulli et al., 1974; Saqr et al., 2019). Toutes ces études ont également indiqué qu'à mesure que la taille du groupe augmentait, la quantité de communication initiée par les membres individuels diminuait.

Tableau 9 : La taille du petit groupe

Qu'est-ce qu'un petit groupe ?	Source
Les petits groupes comprennent entre deux et quatre élèves auxquels ils participent et contribuent à mener à bien leur tâche commune sans supervision directe de leur enseignant.	Cohen (1994b)
Composé de trois personnes ou plus.	Beebe & Masterson (2015)
Les groupes de quatre ou cinq membres fonctionnent le mieux.	Davis (1993)
Trois ou quatre membres sont plus appropriés.	Csernica et al. (2002)
Des groupes de quatre à cinq élèves sont optimaux pour assurer une contribution égale de tous les membres du groupe.	Hassanien (2006).

<p>Les groupes de 3 à 4 membres sont significativement plus productifs et plus avancés sur le plan du développement sur un certain nombre de mesures que les groupes de 5 à 6 membres.</p>	<p>Wheelan (2009)</p>
<p>Un groupe gagne à être composé de plus de trois membres et de moins de six membres.</p>	<p>Connac (2017)</p>

Notre tableau nous montre que la taille du groupe est de l'ordre de 2 à 4, 5 ou 6 élèves selon les études, mais peut varier suivant l'âge des élèves et la complexité de la tâche demandée (Reverdy, 2016). D'après Tasca (2020), une dyade (par exemple, un couple conjugal) n'est pas un groupe. De même, un ensemble d'individus qui se trouvent au même endroit au même moment pour des raisons fortuites n'est pas un groupe (par exemple, la foule, le public, les files d'attente). Selon Reverdy (2016), « si l'enseignant veut promouvoir l'entraide entre les élèves sur la tâche elle-même, la taille des groupes n'a pas d'importance ; s'il souhaite promouvoir l'estime de soi des élèves, le travail en binôme semble plus approprié, ainsi que dans les cas où les élèves ne sont pas habitués à travailler en coopération ». Cela permet de développer les compétences nécessaires à la coopération, sans perdre trop de temps à s'harmoniser avec tous les autres membres du groupe.

Csernica et al. (2002) suggère que les groupes de deux ne sont pas encouragés à travailler en groupe car il n'y a pas un nombre suffisant d'individus pour générer de la créativité et une diversité d'idées. Les groupes en binôme réduisent la possibilité de se déplacer librement, mais ne soutiennent généralement pas les avantages du travail en groupe tels que la créativité ou la coopération (Csernica et al., 2002). De plus, de grands groupes peuvent faciliter l'isolement et l'inactivité de certains élèves, ce qui est contraire à ce qu'est l'apprentissage coopératif (Saqr et al., 2019).

Les résultats de l'étude de Wheelan (2009) suggèrent fortement que la taille du groupe de travail est liée au développement et à la productivité du groupe. Plus la taille du groupe est petite, plus la responsabilité individuelle peut être grande (Johnson & Johnson, 2009) et plus la taille du groupe est grande, moins chaque membre du groupe doit travailler pour réussir, ce qui peut augmenter les chances de se déplacer librement (Davis, 1993). Connac (2017) suggère que « plus le groupe est grand, plus les membres sont insatisfaits en raison des difficultés de communication (les participants ont moins de chances d'exprimer de manière égalitaire leurs points de vue). Par ailleurs, plus le groupe comporte de membres, plus les risques augmentent que certains se mettent en retrait ». De plus, plus le groupe compte de membres, plus les risques augmentent que certains se retirent. Inversement, un binôme ou un trinôme peut provoquer de moins bons échanges.

Les groupes plus importants réduisent la possibilité pour chaque membre de participer et ont souvent pour conséquence que certains membres ne contribuent pas activement au groupe. Plus le temps disponible est court, plus le groupe doit être petit (Cooper, 1990; Johnson et al., 1998). Donc, dans les situations où il y a moins de temps disponible pour effectuer une tâche de groupe, comme un exercice d'apprentissage coopératif en classe, il est suggéré que les petits groupes soient plus appropriés.

Bien qu'il ne semble pas y avoir de consensus sur la taille idéale des groupes, les chercheurs de l'approche coopérative recommandent de former des petits groupes allant de 2 à 4 ou 5 élèves par groupe (Gillies, 2004; Johnson & Johnson, 2009; Oakley et al., 2004).

En somme, nous pouvons conclure qu'un petit groupe bénéficie d'avoir plus de trois membres et moins de cinq membres mais cela peut varier en fonction de l'âge des élèves et de la complexité de la tâche demandée. Autrement dit, le nombre idéal de membres d'un petit groupe pour le travail en classe semble se situer entre trois et cinq. Plus le groupe est grand, plus les membres sont insatisfaits en raison de difficultés de communication (Connac, 2017). Dans une situation de petit groupe, idéalement, tous les élèves participent à la fois à la réflexion et à l'action (Lipman, 2003). Un petit nombre d'élèves favorise des interactions significatives, tout en facilitant la coordination et la gestion du groupe (Ballantine & McCourt Larres, 2007; Oakley et al., 2004; Rouiller & Howden, 2010). Il est donc important de trouver la taille idéale du groupe en fonction du nombre d'élèves dans la classe et de l'activité proposée.

Une fois la taille des groupes déterminée, la question devient : comment les groupes devraient-ils être formés ?

1.6.5.2. Constitution des groupes de travail

Dans l'apprentissage coopératif, la formation du groupe joue un rôle très important ainsi pour l'enseignant, le premier élément à considérer lors de la mise en œuvre de la coopération est de former des groupes de travail. Bien que les groupes formés par les élèves puissent leur être intéressants, ce type de groupe n'est pas un bon environnement pour l'apprentissage coopératif (Ballantine & McCourt Larres, 2007; Hurd & Stein, 2000; Lejk et al., 1999; Rouiller & Howden, 2010). En effet, les groupes formés par les élèves risquent d'être homogènes, formés en fonction des affinités personnelles plutôt qu'en fonction des caractéristiques favorisant le travail, et de poser plus de problèmes d'indiscipline (Lejk et al., 1999).

Michel Barlow (1993, p. 34) propose plusieurs pistes dans son ouvrage pour constituer les groupes d'élèves :

Tableau 10 : Constituer les groupes d'élèves

Aléatoire
En faisant un tirage au sort par exemple, c'est le hasard qui décide. Il faut cependant faire attention à ce que deux enfants qui ne s'apprécient vraiment pas ne se retrouvent pas ensemble si cela empêche la réalisation du travail. Cependant cette façon de constituer les groupes permet aux élèves de tous se rencontrer et de travailler ensemble. On pourrait même penser que cette façon de faire améliorerait la cohésion du groupe classe
Libre
Les élèves choisissent avec qui ils veulent se mettre. Ce serait sans doute la façon la plus agréable pour les élèves mais il faudra faire attention à ce qu'ils travaillent vraiment et ne fassent pas tout autre chose.
Imposé par l'enseignant
Celui-ci peut constituer les groupes en fonction de différents critères : faire des groupes de besoins, des groupes de niveaux... (groupes homogènes ou hétérogènes).

Nous pouvons aussi constituer des groupes selon l'âge, le sexe, les méthodes de travail. etc.

Les stratégies potentielles de formation de groupes comprennent différentes options :

L'aléatoire qui est une option fréquemment utilisée et pratique consiste à affecter au hasard les élèves aux groupes. Cela favorise la diversité des groupes (Davis, 1993), bien que des difficultés de communication puissent survenir lorsque les élèves ne se connaissent pas au préalable (Soetanto & MacDonald, 2017). Cependant, ce défi peut être surmonté si les enseignants créent très tôt une culture de classe collaborative en utilisant des brise-glaces et des activités de consolidation d'équipe (Barfield, 2003).

Le choix des élèves est l'autre option qui permet aux élèves de sélectionner eux-mêmes les membres de leur groupe. Bien que cela puisse minimiser les difficultés de communication, les élèves choisissent généralement leurs amis, et le temps consacré au travail sur un devoir peut donc être utilisé pour socialiser à la place (Cooper, 1990). Ainsi, les élèves qui choisissent eux-mêmes leur propre groupe seront plus détendus et leur contribution personnelle augmentera tout en travaillant avec leurs pairs (Hassanien, 2006).

La correspondance des caractéristiques est la troisième option. Elle consiste pour les enseignants à choisir des groupes en fonction des caractéristiques correspondantes. Par exemple, Harding (2018) a proposé la méthode de flochage qui a été créée pour réduire le parasitisme et augmenter la contribution égale entre les membres du groupe. En utilisant

cette méthode, les enseignants forment des groupes en jumelant des élèves qui ont des attentes similaires quant à la quantité d'efforts à investir dans le projet et à leur disponibilité pour travailler sur le projet.

Dans la sélection des rôles, les enseignants peuvent présenter les différents rôles associés aux projets et les élèves peuvent choisir leurs préférences (Kaufman et al., 1997). Les rôles qu'ils peuvent attribuer dépendent des résultats d'apprentissage souhaités du travail de groupe, des tâches impliquées et du sujet ou de la matière. Quelques exemples généraux de rôles comprennent : facilitateur, enregistreur de notes et journaliste (Johnson et al., 1998; Millis & Cottell, 1998).

Dans l'ensemble, les groupes ont de meilleurs résultats scolaires lorsque l'enseignant choisit le groupe par rapport aux élèves qui choisissent eux-mêmes leur groupe (Felder & Brent, 2010; Soetanto & MacDonald, 2017). En effet, si l'enseignant permet aux élèves de s'organiser selon leurs souhaits, certains élèves occupent plus d'espace, tandis que d'autres seront laissés pour compte (Buchs, 2017). Selon plusieurs chercheurs (Ballantine & McCourt Larres, 2007; Slavin, 2011), c'est l'enseignant qui forme les groupes en s'assurant que les élèves du même groupe ont des caractéristiques complémentaires dans lesquelles se rapportent, par exemple, à profil académique, personnalité, origine ethnique ou sexe.

En ce qui concerne de la constitution des groupes de travail imposés par l'enseignant, il existe plusieurs possibilités. En voici quelques-unes :

Tableau 11: Constitution des groupes de travail imposés par l'enseignant

• Des groupes de besoin (homogènes ou hétérogènes)
• Des groupes géographiques : on constitue les groupes par rapport à la disposition des élèves dans la classe
• Des groupes suivant la liste alphabétique : les cinq premiers élèves de la liste travailleront ensemble, les cinq suivants ensemble
• Des groupes suivant l'ordre d'entrée des élèves dans la salle de classe

Il nous semble important de définir le terme d'hétérogénéité. Schertenleib (2014) note que « selon le Grand Robert de la langue française (2013), est hétérogène ce qui « n'a pas d'unité, est composé d'éléments de nature différentes, dissemblables ». Si l'on considère chaque être humain comme unique, tout groupe social et, par conséquent toute classe en tant que regroupement d'élèves, est donc hétérogène par nature, chacun des membres le composant ayant sa propre identité sexuelle, culturelle, sociale, économique, etc. » (Schertenleib, 2014, p. 28).

Il existe donc plusieurs manières de constituer un groupe mais celle qui a montré le plus de résultats satisfaisants est de préparer les groupes à l'avance, non pas par affinité mais par groupes de besoins ou hétérogènes en fonction des objectifs visés (Barlow, 1993). Le travail par groupes ne s'improvise pas. Afin que ce mode d'organisation soit profitable à la majorité des élèves, il est nécessaire que l'enseignant ait préparé soigneusement son organisation pour intervenir efficacement (Vecchi, 2006b). Baudrit (2007) parle des enseignants comme des « ingénieurs de l'apprentissage coopératif » et non de simples techniciens qui appliquent une méthode entièrement prédéterminée. Une fois les groupes formés, les enseignants doivent préparer les élèves au travail de groupe avant d'assigner les tâches afin de minimiser les difficultés liées au travail de groupe.

De plus, il faut prendre en compte l'hétérogénéité plus ou moins importante des niveaux individuels des élèves, la différence des dynamiques dans les groupes ainsi que les problèmes de discipline. Le problème d'un apport différent d'aide et une avancée inégale dans le travail selon les groupes est aussi à soulever. Lors de l'élaboration d'un programme de cours, l'enseignant peut déterminer quels sujets et thèmes se prêtent au travail en groupe. C'est le moment où il peut réfléchir à la façon dont il formera leur groupe, aider à négocier le processus de groupe et décider comment évaluer le produit final.

Il est difficile de préciser ou de définir une stratégie et un mode de regroupement qui serait convenable dans toutes classes et pour tous types d'apprentissage parce que dans la réalité d'une classe, les choses ne sont pas si simples. Nous pouvons constituer plusieurs groupes dans une même classe selon l'objectif de l'enseignant. Philippe Meirieu (1985) définit cependant quatre grands types de groupes entre lesquels chaque enseignant pourrait faire son choix en l'adaptant à sa pratique, comme un instrument pour « différencier la pédagogie ». Le groupe de monitorat organise une structure relais où un élève prend provisoirement le relais du maître. Le second est le groupe à dominante productive où le groupe doit répondre à un objectif de production centré sur la qualité du résultat final. Le groupe à dominante affective dont l'objectif essentiel est de mobiliser les individus et leurs intérêts en vue d'une réconciliation à caractère affectif. Le quatrième est le groupe à dominante apprentissage. Il est essentiellement basé sur les interactions cognitives mises en place par les différents membres du groupe afin de réaliser au mieux certains apprentissages (ce dernier nous intéresse dans notre cas). Ainsi, le travail de groupe sert-il des objectifs différents. Nous pouvons avoir plusieurs possibilités pour la mise en place des travaux de groupes. Nous pouvons former des groupes hétérogènes ou des groupes homogènes (des groupes d'âge homogène ou des groupes d'âge hétérogène). Nous pouvons nous concentrer sur le nombre de membres du groupe ou bien présenter des activités différentes d'un groupe à l'autre ou encore, proposer la même activité. Il est possible également d'avoir des enseignants qui se déplacent d'un groupe à l'autre ou au contraire, ils peuvent être attentionnés à un groupe pendant que les autres sont en autonomie.

Afin d'illustrer notre démarche, nous faisons référence à Bernard Rey (2015, p. 96), qui démontre qu'il faut une « hétérogénéité moyenne du groupe » pour avoir des résultats plus satisfaisants. En d'autres termes, une trop grande différence au niveau des capacités ne permet pas un travail efficace, puisque les plus faibles seraient susceptibles d'être

dépassés par les plus forts ; mais une similarité trop forte n'est pas non plus bénéfique car le conflit cognitif ne peut pas avoir lieu. En utilisant cette approche, nous pourrions finalement entrer dans le travail de groupe. Meirieu (2004, p. 113) affirme que chacun a besoin de « se retrouver avec les mêmes pour se sentir pris en compte dans ses spécificités, mais, même avec les mêmes, on n'apprend que des autres ou, plus exactement que parce que les mêmes dans un domaine considéré, sont toujours aussi des autres dans un autre domaine ». C'est notre idée ; nous pensons que nous devons profiter autant que possible de cette hétérogénéité.

Nous pouvons enfin faire référence à des travaux de Jean Paul Roux (2004), qui mettent l'accent sur les conditions matérielles de la constitution des groupes. Selon Roux, la taille du groupe dans la classe aussi bien que la superficie de la salle sont des facteurs importants qui peuvent avoir un impact sur les travaux en petits groupes et le manque d'attention à ces derniers peut faire émerger des obstacles pour constituer des groupes. En effet, si la salle est trop petite, on ne pourra pas constituer nos groupes comme on le souhaite et s'il y a trop de mobilier dans cette dernière, on sera gêné pour réaliser le réagencement de la classe.

1.6.5.3. Rôle de l'enseignant

De nombreux enseignants hésitent à organiser des travaux de groupe dans leurs classes. Le manque de place dans la classe pour faire des activités en groupe, le bruit, le manque de temps, les élèves qui ne font rien, etc. sont des raisons souvent évoquées à cet égard.

En général, les enseignants ont trois options pour structurer les leçons : ils peuvent structurer leur leçon de manière compétitive, individualiste ou coopérative (Johnson & Johnson, 1994; Musingafi & Rugonye, 2014). Ils motivent donc différemment les apprenants. Lorsqu'on demande aux élèves d'effectuer des travaux en petits groupes, le rôle de l'enseignant est essentiel pour assurer la participation de tous les élèves.

Selon Garnier (2016), le rôle de l'enseignant est d'instruire ses élèves mais aussi de les éduquer dans le sens « ouvrir chacun à de nouveaux horizons, susciter en chaque élève de nouveaux désirs et l'engager vers de nouveaux savoirs » (Meirieu, 2010). Lors d'un travail de groupe, le rôle de l'enseignant change significativement. La pédagogie coopérative suppose que l'enseignant fasse suffisamment confiance aux élèves pour accepter de transférer plus de responsabilités aux élèves et joue un rôle de facilitateur (Brody & Davidson, 1998; E. G. Cohen, 1994b). Comme l'ont observé Keraro et al. (2007), l'approche pédagogique adoptée par un enseignant est un facteur important qui influence la motivation des élèves à apprendre.

L'enseignant a besoin de faire confiance à ses élèves et à son adaptabilité. Notons que l'enseignant doit expliquer clairement les raisons de la coopération afin que les élèves prennent le travail en petit groupe comme une opportunité d'apprentissage et en profitent pour travailler sur les aspects sur lesquels ils doivent progresser plutôt que de prendre soin

de ce qu'ils maîtrisent déjà ou délèguent leur partage du travail avec les autres (Buchs, 2017).

Comme nous avons mentionné précédemment, l'apprentissage coopératif ne consiste pas simplement à réunir les élèves en groupes, mais à incorporer cinq éléments essentiels dans le processus d'apprentissage en groupe : une interdépendance positive claire, les membres favorisant l'apprentissage et la réussite face à face, la responsabilité individuelle pour le travail et la contribution, l'utilisation des compétences interpersonnelles et processus de groupe (Johnson et al., 1991). Ces éléments de base sont traduits dans le rôle de l'instructeur, qui structure la coopération au sein des groupes en prenant des décisions judicieuses avant le début du cours (par exemple, la taille du groupe, la façon d'affecter les élèves aux groupes, l'attribution des rôles le cas échéant, la fourniture du matériel nécessaire au groupe, et organiser les groupes), expliquer la tâche pédagogique et la structure coopérative aux élèves (par exemple la nécessité d'être individuellement responsable, le comportement attendu et les instructions de la tâche), surveiller les groupes pendant leur fonctionnement et intervenir lorsque cela est nécessaire, et évaluer l'apprentissage des élèves et leur donner du temps et un format pour que les élèves réfléchissent à leur travail d'équipe (Johnson et al., 2006; Johnson & Johnson, 2008).

Le travail de groupe devrait structurer l'expérience d'apprentissage de manière que les élèves utilisent ce qu'ils ont déjà vu et ont reçu des instructions claires. En outre, il est censé faire en sorte que les élèves aient suffisamment de temps pour comprendre et présenter aux autres les résultats de leur travail. Cela encourage chacun à s'appropriier le problème posé et empêche également certains de se reposer immédiatement sur les idées d'autres, considérés comme des experts dans le domaine (Barlow, 1993). Pour cela, avant chaque début de phase de travail, il faut s'assurer que les consignes soient bien comprises afin d'éviter de reprendre le discours qui rompt la dynamique et qui se met en place dans les groupes (Baines et al., 2016; Barlow, 1993). De plus, il faut savoir que si l'enseignant diminue son autorité et donne libre cours à la dynamique des travaux en groupes, il pourrait mieux incarner le rôle d'accompagnateur ; ce qui lui permet d'identifier les représentations initiales des élèves et de les aider à surmonter leurs difficultés.

Avant de demander aux élèves de faire les activités en groupe, il faut que l'enseignant définisse son projet éducatif et en leur explicitant l'objectif de son cours. Comme dans chaque cours, il s'agit de définir les objectifs d'apprentissage en amont de la séance. Si le projet éducatif de l'enseignant n'est pas explicite, les élèves vont devoir l'interpréter. Et étant donné que le travail interprétatif à ce niveau est quasiment subjectif, l'ambiguïté engendrée par ce manqué de clarté de la part de l'enseignant pourrait avoir des conséquences nocives dans le processus d'apprentissage (Baines et al., 2016, p. 44).

En ce qui concerne l'élaboration des règles du travail de groupe par les enseignants, nous pouvons rappeler aux élèves qu'il existe des conditions pour pouvoir travailler en groupe (Baines et al., 2016, p. 37). A titre d'exemple, en maternelle, les maîtresses doivent demander aux élèves de donner la parole à tous les membres, de s'écouter, de parler doucement pour ne pas déranger les autres groupes. L'enseignant doit également insister

sur le fait que chaque membre de groupe participe et pose des questions aux autres. Il faut s'organiser à l'intérieur du groupe et se répartir les tâches.

Être enseignant ne signifie pas seulement exercer dans sa classe, mais aussi travailler, apprendre et vivre avec autrui. L'enseignant a plusieurs rôles : il favorise les investigations, les échanges entre les élèves et il les aide à émettre des hypothèses, à observer et à expliquer par des argumentations. L'enseignant doit particulièrement se préparer à diriger ce type de travail parce que son rôle change. Il doit judicieusement proposer cette structure de travail et en particulier ne jamais demander aux élèves d'effectuer en groupe une activité qu'ils pourraient accomplir aussi bien sinon mieux isolément.

Le métier d'enseignant joue un rôle primordial dans notre société, celui de faire acquérir aux élèves des connaissances, des compétences et des attitudes pour qu'ils soient dans leur majorité des citoyens informés et capables de faire les bons choix. Aujourd'hui, notre rôle ne peut se contenter à fournir des connaissances toutes faites, mais de montrer aux élèves comment y accéder par leurs propres moyens. Et une fois les clés en main, ils trouveront sans aucun doute leur propre chemin. C'est ainsi qu'ils deviendront des citoyens responsables et trouveront leur place dans leur société (Kreft, 2015).

1.6.5.4. Organisation du petit groupe

En France, la Loi d'Orientation pour l'école élémentaire (1990), dans son souci de mettre l'enfant au centre du système éducatif, recommande une organisation de la classe en groupes (Dargent & Dargent, 2004). De nombreux enseignants insistent sur les avantages du travail de groupe en classe et chacun d'eux recommande une organisation spécifique. Cependant, certaines organisations testées en classe ne sont pas toujours satisfaisantes. Selon Reverdy (2016), en ce qui concerne l'organisation des séances, les enseignants peuvent choisir entre mettre toute la classe en groupes ou en laisser une partie en autonomie individuelle, ce qui a l'avantage de leur permet ainsi de gérer moins de groupes à la fois. À l'école primaire, nous recommandons de laisser les groupes stables dans le temps et de vérifier leur évolution (Reverdy, 2016). Il est certain que les activités à réaliser, l'ambiance de la classe, son expérience, la période de l'année scolaire sont autant de facteurs qui déterminent l'organisation de la classe en groupes (Shairih & Ghanbarinia, 2015). Pour assurer une gestion réussie de l'apprentissage coopératif, l'enseignant peut encourager les élèves à établir des attentes mutuelles claires sur les comportements et les rôles de chacun avant le début du travail (Oakley et al., 2004; Rouiller & Howden, 2010). Dans un enseignement basé sur le travail de groupe, c'est l'activation des élèves qui est recherchée avant tout (Dargent & Dargent, 2004). Mais forcément, l'enseignant est tout de même amené à se poser diverses questions : combien de groupes formons-nous ? combien d'apprenants associons-nous par groupe ? comment distribuer les activités ? quelle structure éducative mettons-nous en place ? à quels avantages pouvons-nous nous attendre ? quels écueils éviter ? quelle structure géographique, matérielle et temporelle adopter ?

comment éviter que le travail de groupe ne devienne une opportunité pour certains apprenants de s'amuser, voire de ne rien faire? Comment trouver une bonne organisation des séances lors d'un travail du petit groupe ?

Étant donné que l'organisation de projet, la gestion du temps, la résolution de conflits et l'établissement de relations sociales ne sont pas des compétences inhérentes, une bonne gestion des groupes de travail est essentielle pour que la coopération puisse s'installer (Oakley et al., 2004; Plante, 2012; Slavin et al., 2003). Attribuer à chaque membre du groupe un rôle spécifique (par exemple, responsable de la prise de notes, responsable de la gestion du temps, etc.) est également un bon moyen de transmettre des attentes claires, censées favoriser le travail de groupe (Aronson et al., 1978; Dörnyei, 1997; Oakley et al., 2004). Dargent et Dargent (2004) proposent aux enseignants de renverser les rôles. Chaque groupe comprend quatre ou cinq élèves regroupés par affinité ; un rôle spécifique peut être attribué à chacun : leader, secrétaire, critique, reporter. De Peretti (2001) insiste également sur la répartition des rôles qui va dans le sens d'une meilleure participation des individus et d'une meilleure communication. Les rôles tournent d'une session à l'autre. Meirieu (2010) propose d'imposer l'inversion des rôles pour que chaque membre du groupe puisse confirmer ses compétences. Cette organisation permet de tester deux capacités expérimentales : savoir relier logiquement des informations à des fins explicatives et savoir les synthétiser. Le travail de groupe est suivi d'un travail individuel testant les mêmes capacités. L'organisation du travail de groupe telle qu'elle a été réalisée n'est pas satisfaisante car elle ne permet pas aux élèves d'acquérir ces compétences individuellement. Une nouvelle expérience pédagogique est alors menée en tenant compte des problèmes rencontrés : les élèves unis par affinité sont de niveau sensiblement égal et ne sont pas actifs, l'élève est confiné au rôle assigné et s'investit de manière très fragmentée au travail. Dans le groupe, des problèmes de discipline ont empêché l'inversion des rôles d'une séance à l'autre. Nous supposons qu'il faut profiter de cette hétérogénéité au maximum. Bernard Rey (2015, p. 96) affirme qu'il faut une « hétérogénéité moyenne du groupe ». Selon lui, un écart de compétences trop important ne permet pas un travail efficace puisque les plus faibles risqueraient d'être dépassés par les plus forts. Une gestion de groupe efficace passe également par la planification d'un travail de groupe régulier, au cours duquel des interactions «face à face» ont lieu (Plante, 2012). Cette interaction, qui est à la base de l'apprentissage coopératif, encourage spécifiquement le développement de la cohésion sociale et l'identification au groupe (Gut & Safran, 2002; Johnson et al., 2006; Plante, 2012; Tuckman & Jensen, 1977). Les interactions constantes entre les membres du groupe facilitent également les processus de groupe, permettant aux élèves d'évaluer la qualité de leurs relations sociales et de leur travail, en ce qui concerne les objectifs fixés (Ballantine & McCourt Larres, 2007). En l'absence d'une bonne gestion, certains groupes risquent de se désorganiser, limitant ainsi les avantages de l'apprentissage coopératif (Plante, 2012). Afin de stimuler des interactions positives entre élèves, l'enseignant peut notamment limiter le matériel mis à disposition de chaque élève, ce qui favorise le partage d'informations et la discussion (Aronson et al., 1978; Dörnyei, 1997).

Aujourd'hui, les enseignants se posent la question de savoir quelles méthodes pédagogiques peuvent être appliquées à la réussite scolaire pour tous (Jobin & Gauthier,

2008). La répartition des apprenants en classe, même si elle se fait globalement par tranche d'âge, conduit inévitablement à des groupes d'apprenants hétérogènes (Shairih & Ghanbarinia, 2015). Les enseignants du primaire sont confrontés au défi constant d'adapter leur enseignement pour répondre aux besoins des apprenants dans des classes aux capacités hétérogènes (Decristan et al., 2017). Les raisons de cette hétérogénéité sont diverses : les différentes origines socioculturelles, socio-économiques et parfois ethniques; différences de développement (physique ou mental) et de rythmes; les différences dans les processus d'apprentissage mis en œuvre; les différents programmes scolaires; les différences de niveaux de connaissances; différentes histoires de vie, etc. (Shairih & Ghanbarinia, 2015). Les conseils sur l'utilisation efficace de l'apprentissage coopératif incluent que les groupes sont plus efficaces lorsqu'ils sont petits (3 à 5 membres), hétérogènes (ont des perspectives et des compétences différentes), ont un objectif de groupe et ne peuvent pas accomplir la tâche par eux-mêmes (c'est-à-dire que l'objectif est un seul produit signé par tous les membres du groupe). L'enseignant vérifie la participation et la maîtrise du matériel de chaque membre du groupe (par exemple, en demandant à n'importe quel membre du groupe de résumer le travail du groupe à tout moment). Il surveille les comportements spécifiques qui reflètent les compétences sociales et cognitives nécessaires. Plus les élèves sont habiles à interagir les uns avec les autres et plus ils traitent l'efficacité de leur groupe coopératif, plus les résultats des élèves seront élevés (Johnson & Johnson, 2008). Les élèves ont également besoin de structure sur la gestion du temps et de la manière de résoudre efficacement les désaccords.

Le travail de groupe doit compléter les objectifs d'apprentissage décrits dans le programme. Si l'un des objectifs d'apprentissage est de promouvoir les compétences de pensée critique ou l'amélioration de l'écriture, alors le travail de groupe doit soutenir ces domaines. Il y a quatre étapes de travail en groupe. Tout d'abord, l'enseignant doit décider s'il souhaite intégrer le travail de groupe dans la classe. Le travail de groupe doit être intégré au programme. La deuxième étape consiste à enseigner aux élèves à travailler en groupe. Les enseignants ne peuvent pas supposer que les élèves savent comment travailler ensemble, structurer le temps et déléguer des tâches. L'enseignant doit être capable d'enseigner aux élèves comment travailler de manière proactive en groupe. Cela conduit à la troisième étape, qui consiste à surveiller les groupes. La dernière étape, et la plus importante pour les élèves, est l'évaluation du groupe. L'enseignant doit développer une rubrique concrète pour la notation des élèves. Dans les situations d'apprentissage coopératif, les élèves travaillent en groupe structuré pour effectuer une tâche bien définie ou pour comprendre un concept particulier dans le but que chaque individu au sein du groupe développe au maximum ses compétences académiques et sociales. La note d'un élève dépend non seulement de sa compréhension du matériel ou de la réalisation de la tâche, mais également de la capacité des autres membres du groupe à faire de même (Bartlett, 1995). De plus, essayer d'amener les élèves d'un groupe à travailler ensemble est très difficile et prend beaucoup de temps. Le travail de groupe, d'une part, donne aux élèves la possibilité d'acquérir des compétences essentielles pour traiter l'information, évaluer et résoudre les problèmes. D'autre part, il leur permet d'obtenir les compétences de gestion grâce à l'attribution des rôles au sein des groupes. Toutes ces compétences sont essentielles pour le succès du travail de groupe, tant en classe que sur le lieu de travail. Nous pouvons

ainsi dire que le travail de groupe est un modèle idéal pour confronter, exprimer et construire. Cependant la réalité de la classe est parfois complexe : les incompatibilités entre les élèves et la présence des élèves perturbateurs.

1.6.6. Ce que disent les instructions officielles en France et en Iran

L'apprentissage par petits groupes d'élèves est un outil pédagogique encouragé dans de nombreux systèmes éducatifs (Gillies, 2015), de l'école primaire (Johnson et al., 2013; Johnson & Johnson, 2008; Slavin, 2011; Slavin et al., 2009) au post obligatoire (Johnson et al., 2007; Johnson & Johnson, 2015). Pour souligner l'efficacité du travail en groupe, il nous semble important de rechercher dans les instructions officielles actuelles ce qui pourrait pousser de telles pratiques pédagogiques en Iran et en France. Ce qui a attiré notre attention est le fait que les deux pays insistent sur le même sujet.

En France, en vérifiant les Bulletins Officiels, nous constatons que depuis 1990, la France met l'accent sur le travail en groupe. Selon Michel Barlow (2000, p.5), la loi d'Orientation pour l'école élémentaire (1990), dans son souci de « mettre l'enfant au centre au système éducatif », recommande vivement « une organisation de la classe en groupe ». En consultant les Instructions Officielles (1991), nous observons qu'il convient d'adapter l'enseignement à « la diversité des rythmes et à la spécificité des enfants » en les articulant aux « exigences d'apprentissages définies dans les programmes ». Ces principes se retrouvent dans le document « Les cycles à l'école primaire » (1991). « Afin de mieux tenir compte du rythme et du niveau des élèves, des groupes pour certaines disciplines basés sur des échanges de services et de compétences entre les maîtres peuvent être mis en œuvre... » Les instructions officielles déterminent également les compétences qui sont requises pour les enseignants : « d'être en mesure de repérer, d'analyser les difficultés individuelles les plus courantes et d'y remédier » (B.O. n°45, 8 décembre 1994).

Le travail de groupe nous semble être une bonne méthode pour rendre l'élève actif dans la construction de ses savoirs d'autant plus qu'il s'inscrit pleinement dans les directives des Instructions Officielles de 1995 en France. En effet, celles-ci rappellent que l'une des fonctions de l'école est d'amener l'enfant à construire sa personnalité, à acquérir de l'autonomie, de l'aider dans son apprentissage de la vie sociale tout au long des cycles de l'école primaire et qui insistent sur le fait qu'il « appartient au maître de varier les situations d'apprentissage, de jouer entre les moments d'apprentissage collectif, le travail individuel et le travail en petits groupes, homogènes ou non, selon l'objectif visé ». En consultant le Bulletin Officiel du 26 novembre 2015, « tous les enseignements doivent apprendre aux élèves à organiser leur travail pour améliorer l'efficacité des apprentissages. Elles doivent également contribuer à faire acquérir la capacité de coopérer en développant le travail en groupe et le travail collaboratif, ainsi que la capacité de réaliser des projets ». Le programme d'enseignement du cycle 3 (B.O. spécial n°11, 26 novembre 2015) indique que tous les enseignements doivent « contribuer à faire acquérir la capacité de coopérer en développant

le travail en groupe et le travail collaboratif » de manière que les élèves puissent en fin de cycle « interagir de façon constructive avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue ». D'après Décret n° 2019-824 du 2 août 2019, le socle commun donne aux élèves « les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable ». C'est pourquoi il est important que les élèves fassent des travaux de groupe en classe dès le plus jeune âge (Thélot, 2013).

En Iran, après la révolution islamique en 1979, les Bulletins Officiels insistent de plus en plus sur le fait que le travail en petit groupe dans la classe « apprend aux élèves à planifier plus efficacement et à gérer leur temps » (Mahmoudian, 2012). Les programmes officiels et les instructions récentes (2016) encouragent la pratique qui conduit à l'autonomie et à la responsabilité des élèves. En consultant les instructions officielles (2017) « le travail de groupe permet à l'élève d'échanger des idées, de se remettre en question, de confronter ses points de vue, de discuter, et coopérer tout en développant son esprit critique » (<https://cdn.isna.ir/d/2018/03/04/0/57648328.pdf>). Les instructions officielles (2017) s'adressent également aux enseignants concernant le travail en groupe. « Le travail de groupe fournit aux élèves et aux enseignants des méthodes de travail et d'analyse en développant leur créativité dans certaines disciplines comme les mathématiques et les sciences ». En 2018, le ministre de l'éducation nationale a dit : « nous devons apprendre aux enfants à découvrir la culture de l'entraide et à la cultiver au plus profond de nous-mêmes. La prochaine génération doit être formée pour obtenir de meilleurs résultats en coopération et servir le pays » (Isna, 2018).

En lisant ces textes officiels, il est possible de penser que le travail en groupe est un moyen pédagogique à la disposition des enseignants pour répondre en partie aux exigences actuelles. Il est également un outil pour les élèves pour les motiver à développer leurs compétences, à augmenter leur confiance en soi. La place du travail de groupe, tant dans les bulletins officiels de l'éducation nationale que dans les théories pédagogiques, montre déjà son importance.

1.6.7. Conclusion : travail de groupe

Les humains ne sont pas nés avec ces compétences; elles doivent être développées (Johnson & Johnson, 2016). Travailler en groupe n'est pas facile pour les élèves mais cela peut être appris. Cela peut être une méthode efficace pour motiver les élèves, encourager l'apprentissage actif et développer des compétences clés en matière de pensée critique, de communication et de prise de décision. Le travail de groupe, comme son nom le détermine, devrait être fait par l'ensemble du groupe et non par un seul élève. Il est donc nécessaire que l'enseignant s'assure du bon déroulement de cette situation de travail. Cela nécessite une préparation et une organisation antécédente pour identifier les difficultés éventuellement rencontrées. Pour l'enseignant, le travail en groupe constitue une variable méthodologique très importante et lui permet de développer une pédagogie de différenciation pour que chaque élève puisse apprendre. Travailler en groupe peut

présenter de nombreux avantages pour les élèves, notamment la possibilité de partager des idées et de résoudre des problèmes ensemble, d'apprendre à communiquer de manière efficace avec leurs pairs, d'acquérir des compétences en matière de leadership et de collaboration, et de renforcer leur confiance en eux (Cadiz-Gabejan, 2021; Chang & Brickman, 2018; Johnson & Johnson, 2018; Le et al., 2018; Natanson et al., 2008; Poupore, 2015; Sung et al., 2017; Tanaka, 2022). Cependant, travailler en groupe peut également présenter des défis, notamment la gestion des personnalités et des conflits au sein du groupe, l'inégalité de la participation et de la contribution, et la possibilité que certains élèves ne soient pas aussi motivés que d'autres (Cuseo et al., 2007; Fox et al., 2009; Tseng et al., 2015). Il est donc important que les enseignants fournissent des directives claires sur la manière de travailler en groupe, notamment en ce qui concerne la répartition des tâches et des responsabilités, la communication et la résolution des conflits. Les enseignants peuvent également encourager la participation de tous les membres du groupe en fournissant des occasions égales pour chacun de prendre la parole et de contribuer.

En fin de compte, le travail en groupe est un moyen efficace pour les élèves d'apprendre à collaborer et à travailler efficacement avec leurs pairs, ce qui est une compétence essentielle pour réussir dans la vie professionnelle et personnelle. Pour conclure, il est primordial pour nous d'insister sur le fait que le travail de groupe doit se construire de manière progressive.

1.5. Est-ce que les travaux en petits groupes sont plus efficaces pour les apprenants que les travaux individuels ?

1.5.1. Introduction

Le passage d'une pédagogie où la classe était centrée autour de l'enseignant vers une conception de l'élève comme acteur principal de son apprentissage, a favorisé la recherche sur le travail de groupe (Crandall, 1999; Heulard, 2017). Un enseignant, quelles que soient ses années d'expérience, se pose constamment des questions sur la façon d'améliorer l'apprentissage des élèves. Selon Brunelle (1976, p. 69), le travail de groupe est un antidote à l'échec parce que c'est exactement le contraire de la compétition individuelle : la tâche de chacun étant aussi importante que celle des autres, personne ne s'installe jamais dans l'échec, puisqu'il se produit une sorte de rotation de la contribution, décisive au succès de l'entreprise commune. Baines, Blatchford et Webster (2015) affirment que les élèves s'assoient en groupe, mais travaillent rarement en groupe. Les élèves doivent faire l'expérience d'une interdépendance positive avec leurs pairs, être conscients de leur responsabilité individuelle à travers d'un processus d'apprentissage en groupe, encourager leurs pairs face à face à interagir en groupe et réfléchir à leur dynamique de groupe lors de l'apprentissage en coopération. De plus, plusieurs conditions, telles que la composition du groupe, la taille du groupe et les tâches d'apprentissage, favorisent l'interaction des élèves et les avantages d'apprentissage au sein de petits groupes (E. G. Cohen, 1994b; Gillies, 2003). Ce sont trois façons dont l'interaction élève-élève peut être structurée dans les classes scolaires : de manière compétitive, individualiste et coopérative (Dempsey, 1993, p. 137). Mais est-ce que les travaux en petits groupes sont plus efficaces que les travaux individuels ?

Le travail de groupes apparaît comme une priorité pour permettre aux élèves d'apprendre à évoluer en société (Heulard, 2017). Les avantages de l'apprentissage collaboratif ont été démontrés dans d'innombrables études et plusieurs méta-analyses (Johnson et al., 2000; Laal & Ghodsi, 2012; Springer et al., 1999; Terenzini et al., 2001). Nous supposons que le travail en petit groupe peut être plus efficace pour les apprenants que le travail individuel car il exerce une influence positive sur les performances des élèves. Plusieurs raisons nous ont conduit à émettre cette hypothèse.

D'abord, le travail de groupe permet à l'élève d'apprendre à vivre en communauté et de rendre les élèves autonomes. Ensuite, le travail de groupe est aussi indispensable pour l'élève tout comme pour l'enseignant ; c'est-à-dire qu'il permet aux élèves de s'écouter mutuellement et de prendre en compte les arguments et les idées des autres. Pour cela, ils ont besoin d'un cadre et c'est à l'enseignant de leur faire comprendre les règles à respecter comme la gestion du temps. Enfin il permet d'aider les élèves à s'améliorer et à faire de leur mieux. Le ministère de l'Éducation nationale réaffirme cette idée à travers le décret du 31 mars 2015, définissant le socle commun de connaissances, de compétences et 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 ».

Dans cette partie, nous essayerons de justifier notre hypothèse en détaillant nos arguments afin de découvrir les raisons pour lesquelles nous suggérons de choisir le travail de groupe plutôt que le travail individuel.

1.5.2. Efficacité des travaux en petits groupes pour les élèves

En milieu scolaire, chercheurs et praticiens reconnaissent depuis longtemps les bénéfices du travail de groupe dit « en coopération » au cours duquel les élèves apprennent les uns des autres (Aronson et al., 1978; Plante, 2012; Slavin et al., 2003). Avec de nombreuses recherches réalisées (Blatchford et al., 2003; Harding, 2018; Johnson et al., 2000; Kosova, 2013; Oakley et al., 2004; Plante, 2012; Qin et al., 1995, p. 20; Shairih & Ghanbarinia, 2015; Springer et al., 1999; Terenzini et al., 2001), nous pouvons nous assurer que le travail de groupe a un effet positif sur les élèves dans différents aspects. Michel Barlow (1993, p. 30) précise qu'il ne faut « jamais suggérer aux élèves de réaliser en groupe une activité qu'ils pourraient accomplir aussi bien sinon mieux de manière isolée ». Les effets positifs de l'apprentissage coopératif sont tels que certains chercheurs décrivent cette approche pédagogique comme « l'une des plus grandes réussites en éducation et en psychologie » (Johnson & Johnson, 2009; Slavin, 2011). Selon Philippe Meirieu (2000), pour comprendre ce que l'on peut attendre du travail en groupe d'élèves, il faut se demander quelles sont les conditions qui permettent d'espérer la meilleure efficacité. D'après ce chercheur, l'objectif est ce que l'enseignant veut enseigner à chaque élève dans une situation d'apprentissage qu'il met en place, c'est-à-dire, que l'apprentissage de chaque élève est l'objectif du travail de groupe. Ainsi, on ne vérifiera pas les productions de groupe mais les progrès réalisés par chaque élève (Meirieu, 1984a, 2016b). C'est pour cela qu'il est nécessaire d'évaluer le fonctionnement du groupe et d'analyser les dérives possibles. Dans le but d'accomplir une tâche en groupe, chacun participe au travail collectif et la participation de chacun est obligatoire. En outre, le fonctionnement du groupe est conçu pour encourager l'interaction et les réflexions nécessaires pour l'acquisition de nouvelles connaissances afin que chaque participant puisse être compétitif et ainsi formuler des hypothèses. C'est donc une méthode qui repose sur les interactions cognitives des membres du groupe pour leur permettre de réaliser au mieux certains apprentissages. Philippe Meirieu (1984a, p. 17) a étudié les conditions d'efficacité du travail en groupe d'apprentissage et repris pour cela la notion de conflit socio-cognitif : son efficacité est liée à l'importance du décalage entre un stade donné de développement cognitif et l'élément nouveau qui vient opérer un réajustement, en exigeant du sujet la réorganisation de ses connaissances ; un écart trop important entre les partenaires annule les effets de l'interaction en imposant au sujet une activité intellectuelle hors de sa portée. « C'est

pourquoi le conflit est plus constructif quand il met en jeu des personnes qui ont des appréhensions différentes de la même réalité mais qui, de plus, sont capables de se comprendre, c'est-à-dire disposent d'un matériau commun quant aux structures cognitives et outils linguistiques» (Meirieu, 1984a, p. 17) .

Dans la suite de ce chapitre, nous nous efforçons de répondre aux questions suivantes : qu'apprend-on en petits groupes ? Qu'est-ce que le travail de groupe peut apporter de plus au processus de l'enseignement des langues étrangères ? Comment mieux enseigner pour motiver les élèves à acquérir des compétences communicatives nécessaires pour apprendre des langues étrangères ?

1.5.3. Qu'apprend-on en petits groupes ?

Selon Michel Barlow (1993) et Philippe Meirieu (1992), nous pouvons nous assurer que le travail en groupe a un effet positif sur les élèves dans de différents aspects. Selon Meirieu (1999), pour connaître ce qu'il est probable d'espérer le travail en groupe des élèves et de s'interroger quelles sont les conditions qui permettent de s'en entendre la meilleure efficacité, il convient de retracer d'abord « une distinction fondatrice de bien des questions pédagogiques et tout à fait déterminante dans le traitement de cette question particulière : la distinction entre la tâche et l'objectif ». D'après Meirieu, l'objectif est ce que l'enseignant veut enseigner à chaque élève dans une situation d'apprentissage qu'il met en place, c'est-à-dire, que l'apprentissage de chaque élève est l'objectif du travail de groupe. Ainsi, on ne vérifiera pas les productions de groupe mais les progrès réalisés par chaque élève. C'est pour cela qu'il est nécessaire d'évaluer le fonctionnement du groupe et d'analyser les dérives possibles. Dans le but d'accomplir une tâche en groupe, chacun participe au travail collectif et la participation de chacun est obligatoire. En outre, le fonctionnement du groupe est conçu pour encourager l'interaction et les réflexions nécessaires pour l'acquisition de nouvelles connaissances afin que chaque participant puisse être compétitif et ainsi formuler des hypothèses. C'est donc une méthode qui repose sur les interactions cognitives des membres du groupe pour leur permettre de réaliser au mieux certains apprentissages.

En résumé, pour Meirieu (1984b), il y a trois conditions essentielles à l'efficacité du conflit sociocognitif dans les groupes. Tout d'abord, il faut bien différencier le projet collectif de l'objectif individuel à atteindre, ensuite il faut homogénéiser les capacités de communication des élèves et enfin assurer une hétérogénéité suffisante des compétences. Dans ces conditions, le groupe d'apprentissage permet à chaque participant de faire le plus naturellement possible des apprentissages.

1.5.4. Qu'est-ce que le travail de groupe peut apporter de plus au processus de l'enseignement des langues étrangères ?

Le travail de groupe peut apporter plusieurs avantages au processus d'enseignement des langues étrangères. Il y a des études qui soutiennent l'importance du travail de groupe dans l'enseignement des langues et son impact sur le bonheur, la participation, l'engagement et l'effort des élèves :

Dans une étude publiée dans le *Review of Educational Research* (Sung et al., 2017), les chercheurs ont montré que l'apprentissage collaboratif par le travail de groupe améliorait l'engagement, la satisfaction et la réussite scolaire des élèves dans l'apprentissage des langues.

Un article de recherche publié dans la revue *International Journal of English Language Studies* (Cadiz-Gabejan, 2021) a rapporté que le travail de groupe peut aider les élèves à développer leurs compétences en communication et leur confiance dans l'utilisation de la langue, conduisant à une expérience d'apprentissage plus positive et à des niveaux d'engagement plus élevés.

Une étude publiée dans *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* en 2021, a révélé que le travail de groupe facilitait une participation plus égale entre les élèves, entraînant une motivation accrue et de meilleurs résultats d'apprentissage des langues (Tanaka, 2022). Cette recherche a montré que le travail de groupe peut améliorer les compétences sociales et cognitives des apprenants en langues, telles que la communication, le travail d'équipe et la résolution de problèmes.

Une étude publiée dans la revue *Language Teaching Research* (Poupore, 2015) et dans la revue de *Cambridge Journal of Education* (Le et al., 2018) ont étudié les effets du travail de groupe sur la performance des tâches et la difficulté perçue dans l'acquisition d'une langue seconde. Les chercheurs de ces deux recherches ont constaté que le travail de groupe avait un impact positif à la fois sur l'exécution des tâches et sur la difficulté perçue, ce qui suggère que l'apprentissage collaboratif peut être un moyen efficace de soutenir l'apprentissage des langues.

Une autre étude publiée dans *CBE Life Sciences Education* (Chang & Brickman, 2018) a montré que le travail de groupe peut améliorer les compétences sociales et cognitives des apprenants en langues, telles que la communication, le travail d'équipe et la résolution de problèmes.

Nous pouvons dire que les études de recherche précédentes suggèrent que le travail de groupe peut apporter de nombreux avantages au processus d'enseignement des langues, notamment un bonheur, une participation, un engagement et des efforts accrus chez les élèves. En favorisant la collaboration, en développant les compétences de communication et en améliorant les capacités sociales et cognitives, le travail de groupe peut aider les élèves à devenir plus motivés et engagés dans leur apprentissage des langues. Le travail de groupe

peut apporter de nombreux avantages au processus d'enseignement des langues, notamment en ce qui concerne le bonheur, la participation, l'engagement et les efforts des élèves.

1.5.4.1. Encourager la collaboration

Le travail en petits groupes a un énorme avantage quantitatif sur le temps de parole des élèves (Brewer, 1997). Il permet à chacun de participer aux discussions et d'apporter ses idées. Le travail de groupe fournit également une base pour l'apprentissage social et la cognition sociale (Solomon et al., 2010), et les élèves travaillant en petits groupes peuvent faire des gains en termes de réussite, de motivation et d'auto-efficacité à la suite de ce travail de groupe (Bandura, 2000; Hernandez et al., 2013).

Prezesmycki (2008) souligne plusieurs raisons de la nécessité de travailler en groupe. D'après Prezesmycki, dans une situation de travail en groupe, les élèves se retrouvent dans un espace plus libre où chacun peut s'exprimer sans la peur du grand groupe ou de l'enseignant. En plus des compétences de communication, le travail de groupe favorise la socialisation de l'enfant. Le travail en groupe amène les élèves à partager leur richesse, à accepter les règles et les contraintes nécessaires à la réalisation d'une activité en commun et par conséquent à développer leur capacité d'écoute, de respect et de coopération pour former des êtres capables de vivre en société. Nous pouvons donc dire que ce dispositif de travail facilite probablement le décentrement de chacun et conduit à l'écoute de l'autre. Coopérer n'est pas facile ou inné. En effet, l'efficacité du travail en groupe ne se limite pas sur le plan individuel, c'est aussi l'apprentissage des règles collectives de la vie autrement dit « vivre ensemble ». Les recherches de Johnson et Johnson (2009, 2013) révèlent que l'apprentissage coopératif est toujours plus efficace que l'apprentissage compétitif ou individuel; puisque ce premier promeut la motivation intrinsèque et l'effort à accomplir, le matériel retenu, la qualité des relations interpersonnelles, les capacités de raisonnement utilisées, la santé psychologique et la réussite scolaire.

Le travail de groupes aiderait à la formation du citoyen en devenir. D'après Piaget (1972), cité lui-même par Dargent : « l'école active suppose [...] une communauté de travail avec alternance de travail individuel et du travail de groupe parce que la vie collective s'est révélée indispensable à l'épanouissement de la personnalité, sous ses aspects même les plus intellectuels », la classe étant l'antichambre de la société. Il permet de s'exprimer à ceux qui n'osent pas s'exprimer dans le groupe classe par peur du regard de la classe elle-même ou de l'enseignant. Il y a aussi un avantage qualitatif où la parole échangée avec ses interlocuteurs peut enrichir chacun. En France, le Bulletin Officiel (n°17 du 23 avril 2015) affirme très nettement la nécessité pour l'élève de « comprendre et respecter les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement, qui autorisent et contraignent à la fois et engagent l'ensemble de la communauté éducative ». Instaurer ce qui peut s'appeler aussi une « charte du vivre ensemble » permet bien sûr de vivre ensemble, mais également structure le temps et l'espace dans une classe, dans un groupe. Les instructions officielles récentes (Décret n°

2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015) mettent l'accent sur le « vivre ensemble ». Le travail de groupe dans la classe peut aider les élèves qu'ils rencontrent des difficultés à participer afin d'être actifs en classe. Les travaux en petits groupes facilitent l'intégration et l'expression plus libre de l'élève timide ou méfiant. Le travail de groupe permet à chacun de s'identifier, d'apprendre quels sont ses devoirs, de se situer, de prendre conscience de ses similitudes et de ses différences. Il est en effet plus facile de parler en petit groupe car le cadre est plus rassurant pour l'élève : il est plus facile d'exprimer son point de vue aux autres élèves (qui ne détiennent pas a priori pas encore le savoir) que de faire face au maître. Le travail en groupe permet aux élèves de travailler ensemble pour atteindre un objectif commun, ce qui favorise la collaboration et l'entraide entre les élèves.

Il existe un rapport étroit entre le bonheur, la participation, l'engagement, l'effort des élèves et l'encouragement à la collaboration dans l'enseignement. Voici quelques explications :

- Le bonheur : Les élèves qui sont heureux en classe ont tendance à être plus motivés et engagés dans leur apprentissage. Les activités qui favorisent la collaboration peuvent aider à créer un environnement de classe plus agréable et plus propice au bonheur des élèves (Amerstorfer & Freiin von Münster-Kistner, 2021; Low & Caleon, 2016; Mercer & Dörnyei, 2020).
- La participation : Les élèves qui travaillent en groupe ont plus de chances de participer activement en classe, de poser des questions et de partager leurs idées. L'encouragement de la collaboration peut donc stimuler la participation et l'implication des élèves dans leur apprentissage (Blasco-Arcas et al., 2013; Park & Choi, 2014).
- L'engagement : Les élèves qui sont engagés dans leur apprentissage sont plus susceptibles de travailler dur et de se concentrer sur leurs objectifs. Le travail de groupe peut encourager l'engagement en donnant aux élèves un sentiment de responsabilité envers leurs pairs et en les encourageant à contribuer activement au projet commun (F. Martin & Bolliger, 2018; Williams, 2011).
- L'effort : Le travail de groupe peut encourager les élèves à mettre en œuvre des efforts supplémentaires pour atteindre les objectifs communs et pour aider leurs camarades de groupe à réussir. Cela peut stimuler une culture de l'effort et de la collaboration dans la classe (Johnson & Johnson, 2018; Le et al., 2018).

La collaboration : Enfin, l'encouragement à la collaboration en classe peut aider les élèves à développer des compétences sociales et émotionnelles importantes telles que la communication, la coopération et la résolution de problèmes. Ces compétences sont essentielles pour réussir dans la vie et sont également importantes pour le bien-être personnel des élèves.

En somme, la collaboration en classe peut contribuer à améliorer le bonheur, la participation, l'engagement et l'effort des élèves, ce qui peut conduire à des résultats plus positifs en termes d'apprentissage et de développement personnel.

1.5.4.2. Rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages

Tout au long de sa vie, être humain essaie de devenir de plus en plus autonome vis-à-vis d'autres et de la société qui l'entoure. L'autonomie comme Holec (1979, p. 31) le souligne, c'est « la capacité de prendre en charge la responsabilité de ses propres affaires ». Dans le contexte de l'apprentissage des langues, l'autonomie est donc la capacité de prendre en charge son propre apprentissage. Cette capacité n'est pas innée, il faudra bien que l'enseignant, qui joue désormais le rôle de conseiller, aide l'apprenant à « apprendre à apprendre » (Sélézilo, 2014). À cet égard, le travail de groupe favorise également l'autonomie de l'élève, pour agir et penser sans validation immédiate de l'enseignant. Cela a l'avantage de « socialiser » les élèves au cours de ce travail. Ils doivent apprendre à « gérer petit à petit les conflits qui mêlent rejet, agressivité, jeu, relation de domination/passivité et leadership » (Przesmycki, 2008). L'autonomie ne se décrète pas, elle se construit progressivement (Laloux, 2014).

Organiser un travail de groupe efficace dans les classes est un des moyens pour l'acquisition de l'autonomie. L'autonomie ne s'enseigne pas mais on peut la développer en mettant en place des situations favorables (Laloux, 2014; Little, 1991). À cet égard, l'enseignant doit nécessairement se remettre régulièrement en question pour remédier à cet état de fait et laisser aux élèves le temps et l'autonomie nécessaires à l'aboutissement de la réflexion (C. Garnier, 2016). D'après le Socle commun de Connaissance et de compétence (D. n° 2006-830 du 11-7-2006), « la construction de l'autonomie est une des principales missions de la maternelle et de l'école primaire ». L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale. Il est également essentiel que l'école développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie ». Selon les Bulletins Officiels récents (n° 11 du 26 novembre 2015), « un climat scolaire propice place l'élève dans les meilleures conditions pour développer son autonomie et sa capacité à oser penser par lui-même ».

Selon Bernard Lahire (2001), l'autonomie fait partie des compétences à acquérir à l'école. De plus, c'est une compétence que l'on retrouve dans différents domaines et que l'on peut donc travailler à tout moment à l'école. Parler d'autonomie à l'école primaire, c'est se demander comment l'enseignant peut amener ses élèves à penser et à agir de manière réfléchie. C'est quelque chose qui doit être la préoccupation de tout enseignant afin de conduire les élèves à s'autoréguler dans leur classe, leur école et plus tard dans la société. Laloux (2014) souligne que « l'autonomie est une notion relative à l'environnement, au groupe humain, ou à la société dans laquelle vit l'individu ». Le travail de groupe est un moyen pour développer l'autonomie. D'après Gérard De Vecchi (2006a, p. 14), « le travail de groupe permet aux élèves d'apprendre à définir et à suivre une démarche privilégiant

leur questionnement, faire des choix et prendre des responsabilités, se construire des méthodes de travail, développer leur capacité de langage et de communication, développer la solidarité et l'écoute réciproque ».

De telle manière, l'enseignant et les élèves apprendront à utiliser et à répartir plus efficacement le temps au fur et à mesure qu'ils se familiarisent avec le travail de groupe. Pour conclure, nous faisons référence à Philippe Meirieu qui explique que « l'autonomie n'est pas un don ! Elle ne survient pas par une sorte de miracle ! Elle se construit dans la rencontre d'éducateurs capables d'articuler, dans leurs préoccupations ».

1.5.4.3. Améliorer les compétences de l'enseignant

Il est difficile pour les enseignants de concevoir et de mettre en œuvre efficacement le travail de groupe, et il est difficile pour les élèves de favoriser le processus de groupe, surtout s'ils n'ont pas les compétences nécessaires pour utiliser efficacement le travail de groupe. De nombreux élèves n'ont jamais travaillé en groupe auparavant ou n'ont pas les compétences nécessaires pour travailler avec d'autres. Les enseignants ne peuvent pas supposer que les élèves savent comment travailler ensemble, structurer le temps ou déléguer des tâches, en revanche, les enseignants peuvent les aider de plusieurs manières.

Tout d'abord, l'enseignant doit s'assurer que chaque élève comprend le devoir. Les élèves doivent connaître le but du projet, l'objectif d'apprentissage et les compétences qui doivent être développées par le travail de groupe. Un travail de groupe réussi est plus facile si les élèves savent comment le travail est lié au contenu du cours (Burke, 2011; Davis, 1993). Deuxièmement, l'enseignant doit renforcer les compétences d'écoute et les méthodes appropriées pour donner et recevoir des critiques constructives. Ces compétences peuvent être discutées en classe et modélisées lors des activités en classe. Certains enseignants utilisent divers exercices destinés à aider les élèves à acquérir des compétences pour travailler en groupe (Baines et al., 2016; Bhowmik et al., 2013; Blatchford et al., 2006). Des activités en petits groupes en classe contribuent à renforcer la cohésion et l'unité du groupe. Troisièmement, l'enseignant doit aider les élèves à gérer les conflits et les désaccords. L'instructeur doit éviter de diviser les groupes (cela sera discuté plus en détail plus loin dans cette thèse). Lorsqu'un groupe ne fonctionne pas bien ensemble, les élèves doivent apprendre à communiquer efficacement et établir des objectifs pour un groupe réussi (Davis, 1993).

Grâce au travail de groupe, on peut articuler le projet individuel avec le projet collectif correspondant à un double objectif qui est le suivant : la responsabilisation et la socialisation. Selon Léger-Jarniou (Léger-Jarniou, 2012, p. 135), la psychosociologie a mis en lumière « des motivations, des facteurs relationnels et affectifs, du climat et du moral d'une équipe quant à son efficacité et sa productivité. Le sentiment de satisfaction, joint au niveau élevé des communications, au sentiment de solidarité et à la coopération active, explique la meilleure productivité et efficacité au travail du groupe ». Le travail de groupe accorde à l'enseignant l'opportunité de jouer pleinement le rôle d'accompagnateur au plus près des élèves. La réussite de l'apprentissage en groupe repose sur une planification

minutieuse de la part de l'enseignant. Il doit structurer l'expérience d'apprentissage afin que les élèves utilisent ce qu'ils ont déjà vu et qu'ils puissent avoir des orientations claires. De plus, il est censé faire en sorte que les élèves puissent avoir suffisamment de temps pour comprendre et présenter aux autres les résultats de leur travail. Pour cela, avant chaque début de phase de travail, il faut s'assurer que les consignes soient bien comprises afin d'éviter de reprendre le discours qui rompt la dynamique et qui se met en place dans les groupes. En outre, il faut savoir que si l'enseignant diminue son autorité et donne le libre cours à la dynamique des travaux en groupes, il peut mieux incarner le rôle d'accompagnateur, ce qui lui permet d'identifier les représentations initiales des élèves et de les aider à surmonter leurs difficultés. Avant de demander aux élèves de faire les activités en groupe, il faut que l'enseignant définisse son projet éducatif et explicite l'objectif de son cours. Comme dans chaque cours, ici aussi, il s'agit de définir les objectifs d'apprentissage en amont de la séance. Si le projet éducatif de l'enseignant n'est pas explicite, les élèves vont devoir l'interpréter. L'enseignant insiste sur le fait que chacun des membres des groupes doit participer et poser des questions aux autres. Il faut s'organiser à l'intérieur du groupe et se répartir les tâches. Le travail en groupe, d'une part, donne aux élèves la possibilité d'acquérir des compétences essentielles pour traiter l'information, évaluer et résoudre les problèmes et d'autre part, il leur permet d'obtenir les compétences de gestion grâce à l'attribution des rôles au sein des groupes. Toutes ces compétences sont essentielles pour le succès du travail de groupe, tant en classe que sur le lieu de travail. Nous pouvons ainsi dire que le travail de groupe est un modèle idéal pour confronter, exprimer et construire. De plus, essayer d'amener les élèves d'un groupe à travailler ensemble est très difficile et prend beaucoup de temps. Dans la partie suivante, nous essayerons de justifier notre contre-hypothèse en détaillant nos arguments.

Sur la base des recherches mentionnées (Cadiz-Gabejan, 2021; Chang & Brickman, 2018; Le et al., 2018; Poupore, 2015; Sung et al., 2017; Tanaka, 2022), nous pouvons résumer que :

- Encourager la collaboration : Lorsque les élèves travaillent en groupe, ils sont souvent plus enclins à collaborer et à s'entraider. Cela peut créer un sentiment de communauté et de camaraderie, qui peut contribuer à un environnement d'apprentissage positif et encourageant.
- Offrir une variété de perspectives : Le travail de groupe permet également aux étudiants de partager leurs différentes perspectives et expériences. Cela peut aider à élargir la compréhension des étudiants sur un sujet, à stimuler la réflexion critique et à encourager l'empathie.
- Favoriser l'engagement : Lorsque les élèves travaillent en groupe, ils sont souvent plus engagés dans leur apprentissage. Ils peuvent être motivés par l'interaction avec leurs pairs et l'opportunité de contribuer à un travail commun.
- Encourager la participation : Les élèves peuvent se sentir plus à l'aise de parler en public lorsqu'ils travaillent en groupe, car ils peuvent s'appuyer sur le soutien

de leurs pairs. Cela peut contribuer à une plus grande participation et à un engagement plus actif de la part des étudiants.

- Encourager les efforts : Enfin, le travail de groupe peut encourager les élèves à mettre davantage d'efforts dans leur travail. Les élèves peuvent se sentir plus responsables de leur contribution au travail de groupe, ce qui peut les motiver à travailler plus dur pour atteindre leurs objectifs communs.

En conclusion, les recherches mentionnées nous montrent que le travail de groupe peut avoir un impact positif sur le bonheur, la participation, l'engagement et les efforts des étudiants en matière d'enseignement des langues. En encourageant la collaboration, en offrant des occasions de partager des idées, en améliorant la confiance en soi, en développant des compétences en résolution de problèmes et en favorisant l'apprentissage interculturel, le travail de groupe peut aider les étudiants à réussir et à trouver plus de satisfaction dans leur apprentissage des langues.

En résumé, le travail de groupe peut apporter de nombreux avantages au processus d'enseignement des langues. En encourageant la collaboration, en offrant une variété de perspectives, en favorisant l'engagement, en encourageant la participation et en encourageant les efforts, le travail de groupe peut aider les étudiants à réussir et à trouver plus de bonheur dans leur apprentissage des langues.

1.5.5. Est-ce que les travaux individuels sont plus efficaces pour les apprenants que les travaux en petits groupes ?

Il n'y a rien de plus frustrant que de lancer un travail de groupe et de voir dix mains en l'air ou entendre les élèves se plaindre : « Que sommes-nous supposés faire ? ». Malgré tous les avantages du travail de groupe mentionnés précédemment, il arrive parfois que les groupes ne soient pas efficaces et que les élèves n'arrivent pas à suivre le rythme. Cependant, dans un groupe plus large, chaque membre se sentira moins personnellement responsable du résultat final. Si beaucoup de membres suivent la tendance naturelle d'observer plutôt que d'agir, le groupe peut perdre son efficacité et risque de se confronter à des obstacles pour atteindre ses objectifs. Ainsi, « le changement des méthodes de travail peut-il également déranger les élèves qui ne sont pas habitués à travailler en groupe » (Baines et al., 2015, p. 20).

1.5.5.1. Pour l'individu, le travail en petit groupe risque d'empêcher la concentration

Il est possible que dans un groupe, certains élèves ne fassent pas autant de travail, alors que d'autres peuvent travailler plus. Cette inégalité dans le travail effectué pourrait causer des problèmes entre les membres du groupe. Cela provoque de l'agressivité chez les membres du groupe en raison du fait que la valeur accordée au résultat final est comptée pour tous les membres du groupe y compris pour ceux qui n'ont fait aucun effort (Chang & Brickman, 2018; Taylor, 2011). La jalousie entre les élèves, dans un tel scénario, est sans aucun doute inévitable. Le savoir-faire en matière du travail en groupe n'est pas une faculté innée pour les élèves ; c'est une compétence qui s'enseigne et s'apprend. Sans cette connaissance, les élèves peuvent se sentir vulnérables et frustrés car ils ne savent pas comment s'y prendre (Knight et al., 1999). Les résultats d'une étude (Michaelsen et al., 1997) confirment ce qu'on vient d'évoquer. En effet, cette analyse montre que l'une des limites de travail de groupe est d'« encourager la paresse sociale, de limiter la cohésion du groupe et d'augmenter le stress des élèves ». Ainsi, les résultats de la recherche de Antra Roskosaa et de Diana Rupnieceb (2016), prouvent que les élèves ont également constaté plusieurs inconvénients liés au travail de groupe. Cette étude souligne que l'influence des autres membres du groupe, dans le processus d'apprentissage, n'est pas toujours positive et que les éventuels conflits entre les élèves provoquent des problèmes de concentration et diminuent la capacité de travail. Quand une grande variété d'élèves commence à travailler dans un groupe, il arrive souvent qu'il y ait un désaccord entre les membres du groupe. Ainsi, le travail de groupe doit permettre la progression intellectuelle de chacun de ses membres et non pas un nombre limité. Certaines personnes dans un groupe peuvent trouver difficile d'accepter des suggestions ou des idées d'une autre personne. Aussi ce conflit pourrait-il freiner le rythme du travail, jusqu'à ce que le problème soit résolu.

Le travail en petit groupe peut avoir des avantages et des inconvénients en termes de concentration pour l'individu. Travailler en groupe peut également être source de distractions et d'interruptions, ce qui peut rendre difficile la concentration pour certains individus. Les membres du groupe peuvent se parler ou se déplacer, ce qui peut perturber l'environnement de travail (Cuseo et al., 2007; Fox et al., 2009; Tseng et al., 2015). De plus, si le groupe est mal organisé ou si les membres ne s'entendent pas bien, cela peut également affecter la concentration individuelle (Barron, 2003; Chang & Brickman, 2018).

Il est important de noter que la capacité de concentration de chaque individu peut varier en fonction de nombreux facteurs, tels que la personnalité, les préférences d'apprentissage et les expériences passées. Pour certains individus, le travail en petit groupe peut être bénéfique, tandis que pour d'autres, cela peut être une source de distraction.

Dans tous les cas, il est important que les enseignants et les formateurs soient conscients des avantages et des inconvénients du travail en groupe et qu'ils fournissent des directives claires sur la manière dont les groupes doivent travailler ensemble. Cela peut

aider à maximiser les avantages du travail en petit groupe tout en minimisant les distractions et en favorisant la concentration individuelle.

1.5.5.2. Le travail de groupe peut gêner les élèves et les enseignants et être ressenti comme une perte de temps.

Michel Barlow (1993), souligne que pour les élèves les plus consciencieux, le travail de groupe représente une perte de temps. Ces élèves estiment qu'individuellement, ils travaillent plus vite et obtiennent des résultats plus satisfaisants. D'après Ruth Wageman (1995), « en travaillant dans un groupe, il n'y a pas de place pour la pensée individuelle ou être indépendante ». Travailler en groupe nécessite de nombreuses rencontres et ces dernières, si elles ne sont pas bien gérées, pourraient devenir hors sujet et diminuer l'efficacité du groupe (Forsyth, 2018; Kauffeld & Lehmann-Willenbrock, 2012; Tasca, 2020). Étant donné qu'il s'agit d'un effort de groupe, les suggestions et les idées de tous les membres doivent être prises en compte. Avant de prendre une décision, tous les aspects doivent être soigneusement discutés et pris en compte, ce qui prend beaucoup de temps et d'énergie. Dans un grand groupe, il est très facile pour la personne d'éviter le travail et de laisser les autres achever la tâche. Si l'enseignant décide que ses élèves fassent les activités en groupe, sans que les membres de ces derniers sachent leurs rôles, il n'est pas rare qu'au moment de la distribution des tâches, tout le monde n'obtienne pas une quantité égale de travail. Un membre pourrait se retrouver avec plus de travail, tandis que d'autres pourraient avoir peu de choses à faire. Cette différence dans l'obtention du travail peut aussi mener à un conflit. Un autre problème en travaillant dans un groupe relève du fait que certaines personnes peuvent simplement bavarder ou paresser sans effectuer le travail. Cela pourrait entraîner une baisse de productivité de leur part. Selon Antra Roskosaa et Diana Rupnieceb (2016), un aspect négatif du travail de groupe est une diminution de la responsabilité des membres du groupe parce que la contribution, l'activité et la performance de chaque groupe ne sont pas toujours égales. Les élèves ont un point de vue selon lequel ils ne peuvent pas travailler de façon autonome et suivre leur propre vitesse de travail parce que les autres membres du groupe ont des rythmes différents. Les élèves soulignent qu'ils peuvent être influencés par le point de vue de leurs camarades, perdre leurs idées et commettre des erreurs (Blanc, 2013).

1.5.5.3. Pour l'enseignant, le travail individuel est un moyen efficace pour faire réussir les élèves

On entend souvent des enseignants dire que dans un petit groupe, c'est toujours le bon élève qui travaille et que les autres s'appuient sur lui ; dans une situation pareille le travail en groupe avance moins vite. D'autre part, certains enseignants ne croient pas en l'efficacité du travail du groupe. L'enseignement par petits groupes n'est pas toujours réussi

(Chang & Brickman, 2018). Certains enseignants pourraient avoir des personnalités incompatibles avec l'esprit du travail collectif en raison de leur rigidité de méthode. Certains ne veulent pas risquer le découragement face aux éventuels échecs. Diana Senechal (2014), dans son ouvrage intitulé « La République du bruit : La perte de la solitude dans l'école et la culture », nous montre qu'à certains égards, une focalisation extrême sur les tâches collaboratives est mauvaise pour les élèves. Pour que le travail de groupe réussisse, les enseignants doivent donner aux élèves des activités précises, sinon, les élèves se perdent. Il arrive aussi qu'un membre du groupe ait tendance à prendre le contrôle et le leadership du groupe en essayant de manipuler les élèves les plus timides (Ahlquist & Levi, 2011; Lagarde, 2020). En effet, l'auteur ne dit pas que les élèves ne peuvent pas reconnaître la valeur du travail en groupe, mais qu'ils n'ont pas la même appréhension que l'enseignant. Quant à la mise en commun du travail effectué par différents groupes dans une classe, selon certains spécialistes ce dernier permet de reconstituer le groupe de classe et de communiquer. Cependant, selon Michel Barlow (1993), à ce stade, les élèves, au lieu d'écouter leurs camarades de classe, finissent leur travail ou continuent à se parler. L'auteur propose de se passer de cette phase si elle intéresse peu les élèves. Cela peut être le cas lorsque toute la classe a travaillé sur le même thème. La mise en commun sera alors un moment où les élèves se répètent. Selon Mohammad Hafezinejad (2015), professeur à l'université de Téhéran, travailler en groupe présente presque inévitablement des défis et des inconvénients en ce qui concerne les relations entre les élèves. Le problème apparaît au moment de la création et du maintien des relations humaines impliquées dans un groupe. Le groupe peut générer des conflits qui peuvent avoir des impacts sur la sensibilité des élèves. C'est-à-dire que le sentiment d'efficacité personnelle des élèves influe sur leurs performances. Ils peuvent ne pas bien comprendre les intentions ou les messages des autres membres du groupe. Certains membres du groupe peuvent tromper, manipuler ou trahir la confiance des autres membres. Cette question est à traiter avec précaution, car d'une part, l'excès de diversité dans les perspectives et les styles de travail peut constituer un obstacle pour l'enseignant et le groupe, mais d'autre part, le manque de diversité représente également une menace pour le succès. Si les élèves s'adaptent, sans considération, à un point de vue ou une quelconque ligne de conduite, ils risquent d'être exposés à un danger. Ils peuvent oublier les défauts de leur pensée puisque tout le monde dans un groupe ne peut pas parler en même temps (du moins, pas s'ils ont l'intention de comprendre et d'être compris entre eux), les membres doivent demander la permission de parler. En général, quand on demande aux élèves d'effectuer un travail en commun, on développe moins le côté intellectuel individuel de l'autonomie. La notion de groupe n'est souvent qu'une notion physique et non pas un investissement du groupe autour d'un projet commun. En dernier lieu on peut faire référence à des travaux de Jean Paul Roux (2004b), qui met l'accent sur les conditions matérielles de la constitution des groupes. Selon Roux, la taille du groupe dans la classe aussi bien que la superficie de la salle sont des facteurs importants qui peuvent avoir les impacts sur les travaux en petits groupes et le manque d'attention à ces derniers peut faire émerger des obstacles pour constituer des groupes. En effet, si la salle est trop petite, on ne pourra pas constituer les groupes comme on le souhaite et s'il y a trop de mobilier dans cette dernière, on sera gêné pour réaliser le réagencement de la classe. De plus, il faut prendre en compte l'hétérogénéité plus ou moins importante

des niveaux individuels des élèves, la différence des dynamiques dans les groupes ainsi que les problèmes de discipline (E. G. Cohen, 1994b). Le problème d'un apport différent d'aide et une avancée inégale dans le travail selon les groupes est aussi à soulever. Selon Meirieu (2004, p. 113), « trop souvent, quand la classe devrait être un lieu d'apprentissage collectif du sursis et de construction des règles du vivre ensemble, elle apparaît comme le lieu d'un conflit de légitimité entre deux pouvoirs : le pouvoir des élèves- qui cherchent à rester dans la toute-puissance- et celui de l'enseignant- qui cherche à imposer la sienne ». Afin de surmonter cet obstacle, les enseignants doivent s'habituer à avoir moins de contrôle sur la classe en général et sur ce que les enfants apprennent (Oliver & Reschly, 2007; Parsonson, 2012). De même, les élèves ont besoin de formation et de conseils pour développer les compétences qui peuvent les aider à s'engager dans des interactions constructives et positives. Ces compétences comprennent la capacité de parler, d'écouter, de planifier et de prendre des décisions pour participer à un travail de groupe, mais aussi des compétences relationnelles qui les aident à développer une sensibilité affective pour leurs camarades de classe tout en leur faisant confiance (Johnson & Johnson, 2018; Slavin & Cooper, 2002; Slavin, 1995).

Une fois relevé les limites et les inconvénients du travail en groupe, nous pouvons à présent avoir un aperçu plus complet de ce dernier et ainsi passer à la question de la méthodologie.

1.5.6. Conclusion

Le travail en petits groupes favorise les compétences coopératives, telles que les compétences d'écoute et de communication, les compétences analytiques et interpersonnelles de résolution de problèmes et le partage des tâches (Johnson & Johnson, 2016; Mendo-Lázaro et al., 2018; Qin et al., 1995). L'objectif du travail en groupe doit être le développement de compétences que les élèves ne développent pas lors d'un travail individuel mais aussi et surtout, comme toute méthode d'enseignement, le but reste la progression de tous les élèves (Hammar Chiriac, 2010, 2014; Meirieu, 2016b). Autrement dit, travailler en groupe peut à la fois augmenter l'exigence de la tâche et l'engagement des élèves. Les tâches pour lesquelles le travail de groupe peut fonctionner sont celles où il est nécessaire, celles qui ne peuvent être réalisées seul(e) (Tricot, 2017). L'élève développe également de solides compétences en communication et se débarrasse de toute timidité, hésitation ou peur qu'il peut avoir et qui l'empêche de parler. Les élèves développent également un sentiment d'identité et d'appartenance lorsqu'ils se joignent à un groupe (Hughes, 2010). L'élève approfondit également sa connaissance des choses et apprend plus de choses qu'il ne connaissait dans le passé. En tant que membre d'un groupe, un élève peut trouver de l'aide et du soutien lorsqu'il en a le plus besoin (Darling-Hammond et al., 2020).

En conclusion, il est primordial pour nous d'insister, encore une fois, sur le fait que le travail de groupe doit être construit de manière progressive. Afin d'avoir un travail de groupe réussi et pertinent, on peut d'abord faire des activités bien planifiées en favorisant plutôt les binômes. Une fois que ce dernier a été assimilé par l'élève, on peut passer à l'étape

suivante en effectuant un travail de groupe sur des périodes plus longues et avec des groupes de trois à cinq élèves. Nous nous sommes rendu compte que grâce au travail en petit groupe, les élèves apprennent à formaliser leurs interrogations et à les résoudre par eux-mêmes. Ils deviennent autonomes. De même, les séances de travail en petits groupes doivent être productives et chaque élève doit être efficace. Des objectifs sont donc mis en place, les élèves apprennent à gérer leur temps, développent de véritables automatismes et progressent. Il nous semble donc que le travail de groupe est nécessaire pour l'élève comme pour l'enseignant. Il permet à l'élève d'apprendre à vivre en communauté. Pour l'enseignant, le travail de groupe lui permet de développer une pédagogie de différenciation pour que chaque élève puisse participer. Lors d'un travail de groupe, le rôle de l'enseignant change significativement. D'après Price et Nelson, le travail de groupe permet à l'enseignant de jouer pleinement le rôle d'accompagnateur au plus près des élèves, ainsi la réussite de l'apprentissage en groupe repose sur une planification minutieuse de la part de l'enseignant (2018, pp. 118-120).

2. Méthodologie et recherches empiriques

2.1. Modèles et objectifs de la recherche

On rappelle que l'objectif général de cette thèse est de savoir si le travail de groupe exerce une influence positive sur les élèves et sur leurs performances. Nous voudrions apprendre comment et pourquoi les enseignants de langues en Iran et en France utilisent le travail de groupe dans leurs cours dans les écoles primaires bilingues. Il s'agit de découvrir si le travail de groupe peut être une méthode pour motiver les élèves pour apprendre des langues. En d'autres termes, les questions de recherche abordées sont :

Peut-on considérer le travail de groupe comme un moyen efficace pour faire progresser ? Plus précisément, dans le contexte qui nous intéresse, qu'est-ce que le travail de groupe peut apporter de plus au processus de l'enseignement des langues ? Est-ce que le travail en groupe est un moyen efficace dans le processus d'apprentissage dans la classe ? Si oui, quand le travail de groupe est-il plus efficace pour l'apprentissage des élèves que le travail individuel ?

Pour répondre à cette problématique, nous avons décidé de nous interroger en partant des ressentis des élèves et des enseignants, à partir de l'étude de questionnaires. Pour réaliser cette partie de notre travail, nous avons également décidé de faire des observations d'élèves bilingues en primaire et des enseignants du premier degré travaillant en petits groupes en France et en Iran. Nous n'avons pas eu le droit d'enregistrer les séances en Iran, et comme notre corpus est basé sur les questionnaires, alors nous avons décidé d'avoir la même situation en France afin d'avoir des conditions plus au moins égales. Ainsi, à l'aide de l'analyse de nos observations, nous pouvons valoriser et valider les réponses des élèves à notre questionnaire (Bioy, 2021; B. Bowers et al., 2013; Creswell & Plano Clark, 2017; Masdonati & Sovet, 2020).

Deux grandes approches sont utilisées pour collecter et analyser nos données : quantitative et qualitative. C'est ce qu'on appelle la méthodologie mixte (Bioy, 2021; Bishop & Tonkin-Crine, 2020; Sarwono, 2018). La raison pour laquelle nous avons choisi cette méthodologie est le fait que la méthodologie mixte permet une compréhension plus complète et plus approfondie du phénomène étudié qu'une approche quantitative ou qualitative seule (Corbière & Larivière, 2020; Creswell & Plano Clark, 2017; Halcomb & Hickman, 2015; Sarwono, 2018). D'autre part, le processus de recherche peut être complexe et nécessiter plus de temps et de ressources que l'utilisation d'une seule méthode.

Nous avons choisi de travailler avec les élèves bilingues car être bilingue (et multiculturel) permet aux individus non seulement d'acquérir des compétences linguistiques dans d'autres langues, mais également d'importantes compétences sociales nécessaires pour travailler avec d'autres personnes de cultures et d'horizons différents (Grosjean, 1993, 2018; Yow et al., 2018). Ces compétences incluent la capacité d'être plus perspicace envers les autres, d'être plus empathique et de communiquer plus efficacement

(C. Baker, 1993; Dewaele et al., 2003; Hoffmann, 2001). C'est pour cette raison-là que nous étudions l'efficacité du travail de groupe chez les élèves bilingues.

2.2. Stratégies méthodologiques

La méthodologie est un cadre opérationnel à l'intérieur duquel les données collectées sont placées afin d'en mieux saisir le sens (Buttaro, 2014). L'approche qualitative est généralement utilisée pour répondre à des questions sur la nature des phénomènes afin de décrire et de comprendre les phénomènes du point de vue du participant (Stein, 1971). Les chercheurs qualitatifs considèrent leur tâche de recherche comme « parvenir à comprendre et à interpréter comment les différents participants d'un cadre social construisent le monde qui les entoure » (Trueba, 1989, p. 6). Bien que la recherche qualitative puisse ne pas aborder explicitement la question de la généralisabilité, le concept de transférabilité est similaire (Stein, 1971). La recherche quantitative cherche à expliquer et à faire des prédictions qui se généralisent à d'autres personnes et lieux (Buttaro, 2014). L'intention est d'établir, de confirmer ou de valider des relations et de développer des généralisations qui contribuent à la théorie. L'approche quantitative décrit ce qui est, alors que l'approche qualitative introduit la question du sens de ce qui est. Cependant, la recherche peut nécessiter les deux approches ou bénéficier de la combinaison des deux (Bioy, 2021).

Les « méthodes mixtes » sont une approche de recherche dans laquelle les chercheurs collectent et analysent à la fois des données quantitatives et qualitatives au sein de la même étude (B. Bowers et al., 2013; Creswell & Plano Clark, 2017). La recherche sur les méthodes mixtes s'appuie sur les forces potentielles des méthodes qualitatives et quantitatives (Greene et al., 1989), permettant aux chercheurs d'explorer diverses perspectives et de découvrir les relations qui existent entre les couches complexes de nos questions de recherche à multiples facettes. Nous avons choisi cette méthodologie car la recherche à méthodes mixtes implique l'utilisation de données qualitatives et quantitatives dans un seul projet de recherche. Les méthodes mixtes représentent une approche méthodologique alternative, combinant des approches de recherche qualitatives et quantitatives, qui permet aux chercheurs d'explorer en détail des phénomènes complexes (Halcomb & Hickman, 2015). La raison pour laquelle nous avons choisi cette méthodologie est le fait que l'utilisation d'une combinaison de méthodes de recherche quantitatives et qualitatives dans une étude peut fournir des réponses plus solides à la question de recherche (Moorley & Cathala, 2019). Lorsqu'une méthode qualitative apparaît à côté d'une méthode quantitative dans une étude, il ne s'agit pas nécessairement d'une recherche utilisant des méthodes mixtes. En d'autres termes, la recherche à méthodes mixtes n'est pas une juxtaposition de méthodes qualitatives et quantitatives distinctes (Creswell, 2021; Sarwono, 2018). Au lieu de cela, la recherche à méthodes mixtes cherche à intégrer des méthodes quantitatives et qualitatives dans la même étude pour répondre à la même question de recherche générale. L'intégration est donc un élément-clé de la recherche utilisant des méthodes mixtes. L'intégration est une valeur ajoutée à l'interface entre les composantes quantitatives et qualitatives (Bishop & Tonkin-Crine, 2020). Les méthodes mixtes sont utilisées lorsqu'il est nécessaire d'intégrer des méthodes qualitatives et quantitatives pour mieux répondre aux questions de recherche (Bishop & Tonkin-Crine,

2020; Corbière & Larivière, 2020; Creswell & Plano Clark, 2017). Les méthodes mixtes peuvent être choisies pour :

- Interpréter les résultats quantitatifs
- Généraliser statistiquement les résultats qualitatifs
- Explorer (qualitativement) et mesurer (quantitativement) un phénomène

Trois modèles de recherche de base sont couramment observés dans les méthodes mixtes (Creswell & Plano Clark, 2017).

Tableau 12: Trois modèles de recherche de base dans les méthodes mixtes

Devis de recherche	Description
Le devis convergent	La collecte et l'analyse des données qualitatives et quantitatives sont effectuées séparément, puis les résultats des deux sont comparés ou combinés.
Devis séquentiel exploratoire	Dans ce devis, la première phase est qualitative. Les résultats qualitatifs éclairent la collecte des données de la deuxième phase, qui est quantitative.
Devis séquentiel explicatif	Dans ce devis, la première phase est quantitative. Les résultats quantitatifs éclairent la collecte de données de la deuxième phase qui est qualitative.

Figure 18 : Figure du devis convergent

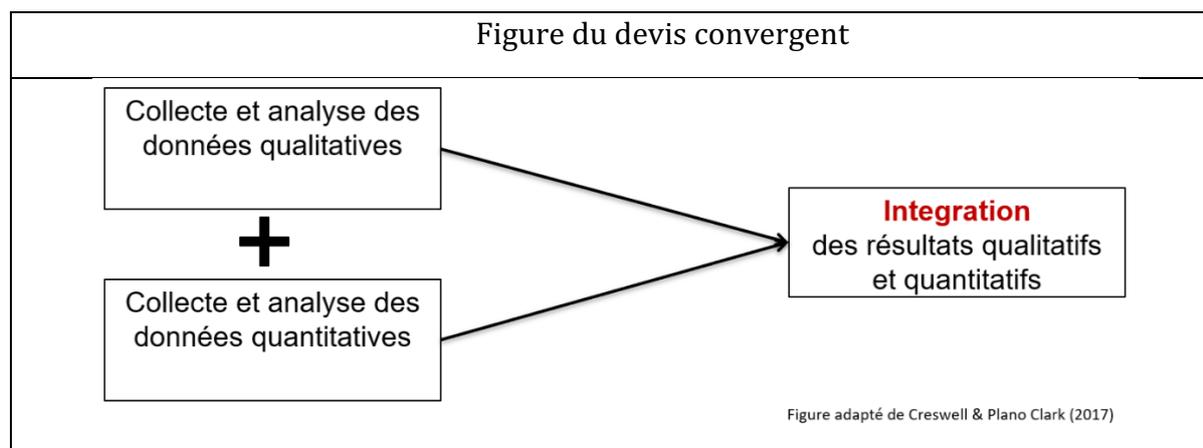


Figure 19 : Figure du devis exploratoire

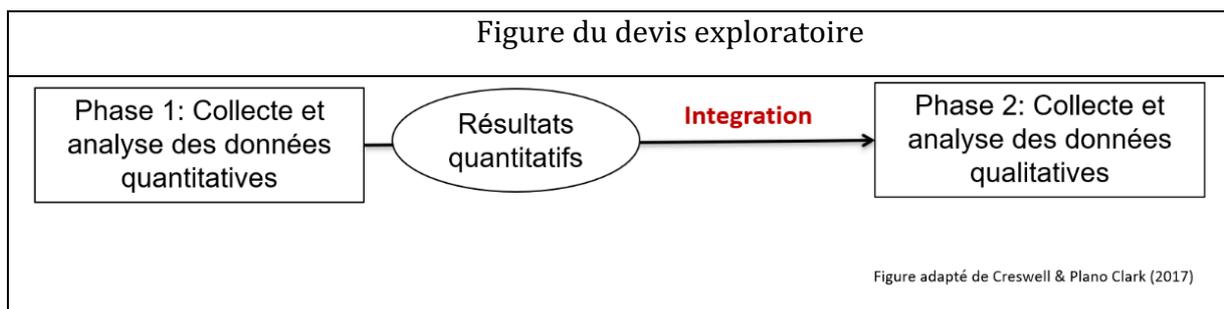
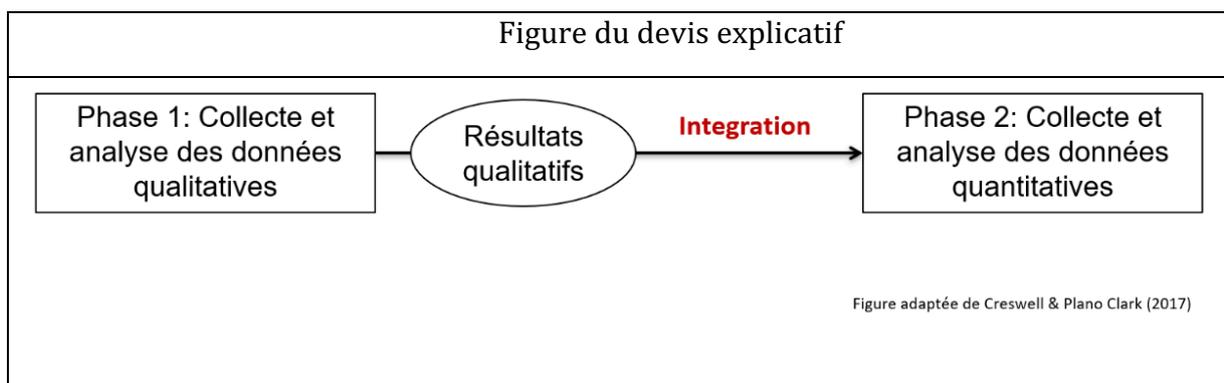


Figure 20 : Figure du devis explicatif



Notre devis de recherche est le devis convergent car le but des méthodes mixtes de conception parallèle convergente est de fournir une analyse complète du problème de recherche en faisant converger ou fusionner des données quantitatives et qualitatives (Creswell, 2021; Moorley & Cathala, 2019). Dans cette thèse, les données quantitatives et qualitatives sont collectées et analysées séparément, puis les résultats des deux seront comparés et combinés.

2.3. Structure de l'observation, données qualitatives

Nos observations à l'école du Pain d'Épice se sont déroulées du lundi 10 janvier 2022 au vendredi 14 janvier 2022. Cette école est fréquentée par une majorité d'enfants de différentes nationalités et de milieux favorisés. Pendant une semaine d'observation, nous avons assisté à 12 heures de cours en CE1, CE2, CM1 et CM2. Nous sommes restées dans les mêmes classes afin d'observer le même public dans deux cours (anglais et le français). En ce qui concerne les cours, les matins, les cours étaient en anglais et les cours de l'après-midi, étaient en français.

Nos observations dans l'équipe pédagogique de l'école d'Aftab Azarine qui se situe dans le nord de Téhéran, ont été effectuées du samedi 14 mars 2022 (en Iran le premier jour de la semaine est le samedi) au vendredi 18 mars 2022. Cette école est fréquentée par une majorité d'enfants iraniens et de milieux aisés. Nous avons donc choisi deux écoles privées bilingues à Téhéran et à Nice avec plus au moins la même origine sociale.

Nous avons profité de l'observation des enseignants, de l'interaction dynamique entre enseignants et apprenants, des dialogues entre eux que nous avons notés sur notre cahier, et surtout de la présence ou de l'absence de travail de groupe. Dans la première partie, nous présenterons d'abord la présentation et la structure de l'observation. Puis nous montrons toutes les séances sous la forme de tableaux. Ensuite, nous analyserons des séances observées.

2.3.1. École du Pain d'Épice

Du lundi 10 janvier 2022 au vendredi 14 janvier 2022, nous avons effectué nos observations à l'école internationale bilingue « Le Pain d'Épice » de Nice, un établissement d'enseignement privé agréé par l'Éducation Nationale depuis 1982 qui accueille maintenant 750 élèves dans les écoles bilingues suivantes : Cagnes sur mer « Le Pain de Sucre », Nice « Le Pain d'Épice », et Angers. L'école du Pain d'Épice est située entre le boulevard Gambetta et la promenade des Anglais, et son adresse est 23, Boulevard Gambetta, 06000, NICE. Cet établissement accueille des enfants de différentes nationalités (russe, anglaise, belge, perse, chinoise, irlandaise, italienne, espagnole et etc.) et génère un nouveau regard sur l'enseignement car elle assure un réel bilinguisme 50% anglais, 50% français, dès l'âge de 2 ans jusqu'à l'âge de 10 ans. C'est une école bien structurée dans un immeuble de deux étages. En plus du bureau de la directrice, les salles de Toute petite section – Petite section sont situées au rez-de-chaussée. Et les salles des autres classes sont réparties au premier et au deuxième étage. L'équipe pédagogique de l'école du pain d'Épice, composée d'enseignants qualifiés très motivés et de différentes nationalités (anglais, français, américain, canadien et etc.), propose un projet éducatif et pédagogique stimulant et

rigoureux dans un environnement sain et très sécurisé qui s'appuie sur les principes suivants :

- Initiation musicale-percussions et, dès 4 ans, piano en italien, informatique, sorties pédagogiques, voyages,
- Pédagogie différenciée et active respectant l'enfant et basée sur son autonomie,
- Cursus bilingue et pluridisciplinaire avec suivi renforcé des programmes nationaux français et anglais
- Activités motrices ou sportives (baby gym, motricité, natation, athlétisme, tennis ...),

Les activités périscolaires sont en option : chinois, club d'échecs, chorale en italien, italien et l'ouverture est de 7h30 à 18h30 avec possibilité d'accueil les mercredis et les vacances. Selon la directrice adjointe, la pédagogie de l'école du Pain d'Épice est fondée sur les principes suivants :

1- Apprendre aux enfants à savoir faire :

- Effectuer des recherches de manière intelligente et créative.
- Penser par eux-mêmes.
- Savoir faire preuve d'initiative en orientant leur réflexion, en prenant des décisions judicieuses permettant de résoudre des problèmes complexes.
- Communiquer dans plus d'une langue et respecter les valeurs des autres élèves et leurs cultures.
- Prendre des « risques » en abordant sans appréhension des situations nouvelles. Ils sont encouragés à réfléchir, à faire des choix et à entreprendre des actions afin de posséder des connaissances.

2- Développer le savoir entre et les qualités suivantes :

- La tolérance et l'intégrité
- Le respect de soi-même et des autres et l'empathie
- La coopération et la responsabilité
- La confiance en soi et l'autonomie
- La curiosité et l'enthousiasme

La réussite des élèves à l'école du Pain d'Épice dépend aussi de leur capacité de communication dans les deux langues. Le Programme Académique Français est renforcé et le niveau scolaire de l'établissement est élevé. Les horaires de français, mathématiques et histoire sont identiques à ceux des écoles publiques françaises. Le programme Anglais suit le « curriculum » proposé par les établissements anglais et s'appuie sur le même matériel pédagogique. Toutes les classes d'anglais, de la maternelle (dès 2 ans) au primaire, sont

équipées d'un tableau blanc interactif. En Primaire, les matières suivantes sont enseignées en anglais : histoire, géographie, sciences, histoire de l'art et informatique. Ainsi, dans un climat de culture bilingue, les enfants apprennent l'anglais et le français de façon naturelle, par une méthode dite « d'imprégnation » et avec des enseignants confirmés, de langue maternelle française ou anglaise. Le programme d'immersion linguistique est organisé dès la petite section (2 ans). La pratique de la langue anglaise est donc quotidienne et des groupes de niveau permettent un enseignement adapté à chaque élève. Les enfants anglophones et francophones qui ne pratiquent ni le français ni l'anglais sont acceptés. Cette école assure une pédagogie individualisée et des cours de mise à niveau sont proposés facilitant l'intégration des élèves anglophones et des élèves français n'ayant jamais étudié l'anglais tout en respectant le rythme de chacun. L'école élémentaire du Pain d'Épice comprend 10 classes, ainsi qu'une bibliothèque, une salle vidéo, une salle informatique et une cantine.

2.3.2. École d'Aftab Azarine

Nos observations à l'école d'Aftab Azarine ont été effectuées du samedi 14 mars 2022 au vendredi 18 mars 2022. Concernant cette école bilingue privée, c'est en 1992 que cette institution a débuté son activité pédagogique dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au sein d'une école primaire en Iran. Depuis, elle s'est développée en introduisant le français dans quelques établissements, couvrant tous les niveaux scolaires – de la maternelle au lycée - à Téhéran. Aujourd'hui le nombre d'élèves qui suivent ces cours monte à 600 et il est bon de noter que la majorité de ces apprenants sont de familles non francophones. Dans la matinée, les élèves suivent des cours de persan et dans l'après-midi, ils suivent des cours de français. L'enseignement de la langue française est conforme au programme officiel de la France et tient compte des objectifs du Cadre européen des langues (CECRL). Cela est effectué par un groupe d'instituteurs spécialisés dans le domaine de l'enseignement aux enfants et adolescents. Ainsi pour le persan, la réalisation du programme officiel du ministère de l'Éducation nationale est effectuée par des enseignants dévoués et diligents, en s'appuyant sur une méthodologie active et en favorisant le travail d'équipe. Avant de s'engager professionnellement, les enseignants sont tous tenus de suivre une formation théorique d'environ 400 heures et des stages pratiques répartis sur deux années scolaires ; cela leur donne la possibilité de se familiariser avec la psychologie infantile et adolescente, les profils pédagogiques, ainsi que les méthodes de FLE utilisés en classe ou récemment parues sur le marché.

Selon le site de Aftab Azarine, actuellement, l'Institution Azarine étale ses activités dans les domaines suivants :

- 1- Programmation de l'enseignement de FLE dans les établissements scolaires iraniens Centre de formation de formateurs
- 2- Formation permanente des enseignants de l'Institution Azarine
- 3- Formation des futurs enseignants
- 4- Coordination des séminaires de formation pour les enseignants de français de l'ensemble du pays

- 5- Identification des établissements désireux d'un enseignement de FLE.
- 6- Évaluation du contenu pédagogique de tout établissement où le FLE est enseigné au niveau national.
- 7- Organisation de cours privés pour des apprenants n'ayant pas la possibilité de souscrire au programme des écoles, dans leur temps extrascolaire.
- 8- « École des loisirs » : organisation de cours de renforcement ou de rattrapage en été, dans le centre aéré de l'Institution, agrémentés par des activités sportives et artistiques en langue française.
- 9- Centre-ressources

Durant nos observations à l'école d'Aftab Azarine, Mme. A. a organisé en notre présence des travaux de groupe. Ensemble nous avons mis en œuvre des activités de travail en groupes à dominante apprentissage et/ou tutorat. Cette école élémentaire comprend neuf classes, ainsi qu'une salle informatique, une bibliothèque, une salle vidéo et un restaurant scolaire.

Après la Révolution islamique de 1979, les enseignements islamiques sont devenus dominants au sein du régime et du système éducatif qui a donc subi des changements. La scolarité et la formation des enseignants étaient séparées par sexe, et les filles doivent porter le hijab (à partir de 6 ans) en raison du code vestimentaire pour éviter de mettre en danger la moralité publique (Kakia et al., 2012; Mehran, 2003; Rashidi et al., 2012). L'école de Aftab Azarine où nous avons choisi d'effectuer notre étude est une école pour les filles.

2.4. Questionnaires, données quantitatives

2.4.1. Public visé

125 élèves bilingues et 65 enseignants en France et 126 élèves bilingues et 64 enseignants en Iran ont répondu à notre questionnaire. Nous avons donc administré nos épreuves auprès d'un échantillon de 129 enseignants et 251 élèves bilingues. Les enfants avaient tous le même âge.

Nous avons travaillé avec les élèves en CE1, CE2, CM1 et CM2 en France et en Iran car la tâche de résolution de problèmes est plus facile à instaurer à l'école élémentaire car les élèves maîtrisent suffisamment la lecture. De plus, le travail de groupe n'est pas facile à mettre en place et demande un certain degré d'autonomie de la part des élèves afin d'être constructif, c'est pourquoi nous avons choisi les élèves de l'école élémentaire.

Nous avons proposé 13 questions ciblant différents points importants de l'enseignement lors d'un travail de groupe en France et en Iran. Notre questionnaire débute par des questions portant sur des sujets assez simples concernant l'établissement où ces personnes travaillent et l'enseignement qu'elles ont reçu. Concernant le questionnaire destiné à l'élève, nous avons proposé 11 questions, toujours relatives aux points importants de l'apprentissage lors d'un travail de groupe en France et en Iran.

Figure 21 : Notre public visé

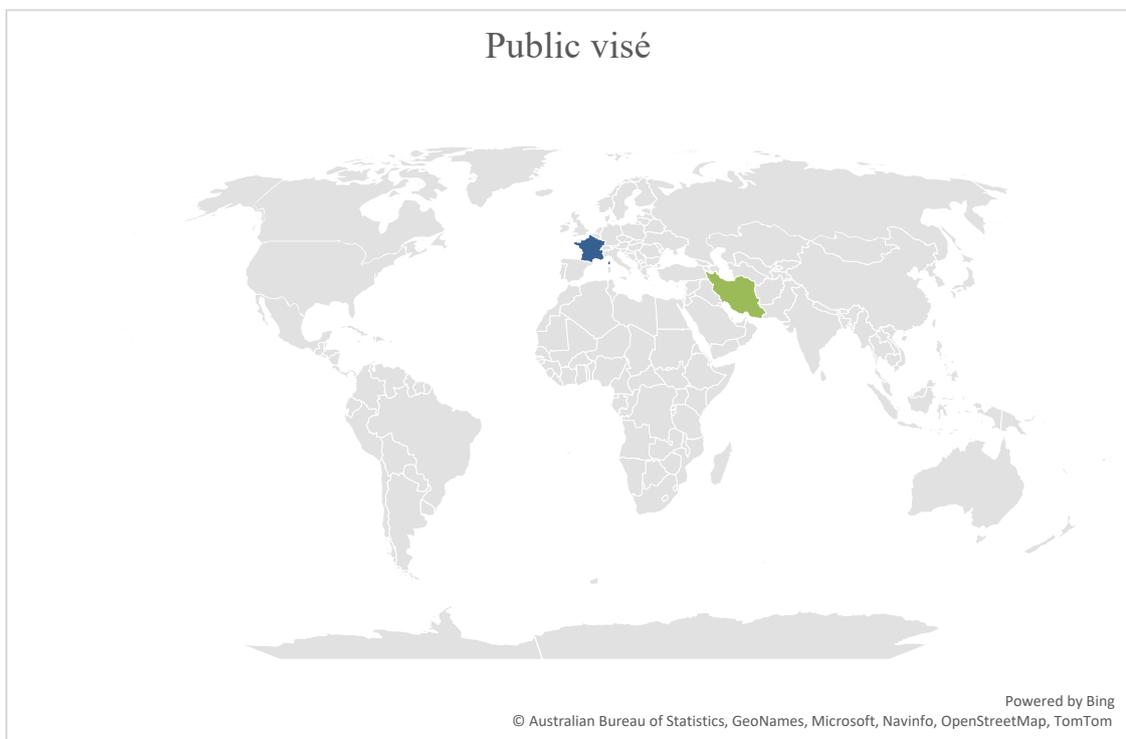


Tableau 13: Les informations sur notre public visé

Public visé	
<p>A map of France and surrounding regions including Ireland, United Kingdom, Netherlands, Germany, Belgium, Luxembourg, Switzerland, Italy, Spain, and Andorra. The Atlantic Ocean, English Channel, Bay of Biscay, and Mediterranean Sea are labeled. Paris and Nice are marked. A scale bar shows 0, 200, 400 miles and 0, 300, 600 kilometers. © Encyclopædia Britannica, Inc.</p>	<p>École privée « Le Pain d'Épice » (CE1, CE2, CM1 et CM2)</p> <p>125 élèves bilingues</p>
<p>A map of Iran and surrounding countries including Turkey, Azerbaijan, Turkmenistan, Uzbekistan, Afghanistan, Pakistan, Saudi Arabia, Kuwait, Qatar, United Arab Emirates, Oman, and Iraq. Major cities like Tehran, Karaj, Isfahan, Shiraz, and Ahvaz are labeled. The Caspian Sea, Persian Gulf, and Arabian Sea are also shown. A scale bar shows 0, 100, 200, 300 kilometers and 0, 100, 200 miles.</p>	<p>École privée « Aftab Azarine » (Au niveau de : CE1, CE2, CM1 et CM2)</p> <p>126 élèves bilingues</p>
	<p>64 Enseignants</p>

2.4.2. Construction des questionnaires

Nous avons eu deux types de questionnaires, intitulés « le travail en groupe pour l'élève » et « le travail en groupe pour l'enseignant ». Notre étude est mise en place dans les classes de CE1, CE2, CM1 et CM2 à l'école privée « Le Pain d'Épice » en France et à l'école privée « Aftab Azarine » en Iran dans les années scolaires 2019-2020 et 2021-2022. Notre questionnaire pour les élèves comprend 10 questions à choix multiples et une question ouverte concernant le travail de groupe. Le questionnaire de l'enseignant comprend 13 questions. En ce qui concerne notre questionnaire pour l'enseignant, nous avons eu des questions dans le but de savoir si l'enseignant encourage ses élèves à faire les activités en petit groupe ou il préfère des activités individuelles et s'il pense que le travail en groupe est un moyen efficace dans le processus d'apprentissage dans la classe ou non.

Comme nous avons la possibilité de communiquer avec les enseignants dans leur langue maternelle, nous avons décidé de diffuser le questionnaire en persan pour que les gens puissent répondre en utilisant leur langue maternelle. De cette façon, nous avons éliminé la possibilité d'une compréhension incorrecte des questions ou d'une réponse incomplète. Cependant, cela a compliqué notre travail à cause de la nécessaire traduction du persan en français que cela impliquait ensuite. Nous avons traduit toutes les questions de nos deux questionnaires en persan.

2.4.3. Présentation des questionnaires

Notre questionnaire de l'élève comprenait les questions suivantes :

1. D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe ?
2. Je préfère travailler en groupe plutôt que de travailler seul.

Je suis tout à fait d'accord	<input type="checkbox"/>
Je suis d'accord	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas d'accord	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>

3. Je suis plus content(e) quand je fais mes devoirs seul(e).

Je suis tout à fait d'accord	<input type="checkbox"/>
Je suis d'accord	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas d'accord	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>

4. Quand je travaille en groupe, chaque membre du groupe aide et participe à la réalisation du travail demandé.

Je suis tout à fait d'accord	<input type="checkbox"/>
Je suis d'accord	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas d'accord	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>

5. Quand je travaille en groupe, je trouve que c'est utile et efficace pour moi.

Je suis tout à fait d'accord	<input type="checkbox"/>
Je suis d'accord	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas d'accord	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>

6. Je fais des efforts pour travailler avec tous les membres du groupe.

Je suis tout à fait d'accord	<input type="checkbox"/>
Je suis d'accord	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas d'accord	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>

7. Je me sens confiant(e) lorsque je travaille en groupe.

Je suis tout à fait d'accord	<input type="checkbox"/>
Je suis d'accord	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas d'accord	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>

8. Je trouve que c'est plus facile de travailler en groupe parce qu'on peut réfléchir ensemble.

Je suis tout à fait d'accord	<input type="checkbox"/>
Je suis d'accord	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas d'accord	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>

9. Je trouve qu'on fait tous de notre mieux en groupe.

Je suis tout à fait d'accord	<input type="checkbox"/>
Je suis d'accord	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas d'accord	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>

10. Je me concentre moins quand je travaille en groupe.

Je suis tout à fait d'accord	<input type="checkbox"/>
Je suis d'accord	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas d'accord	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>

11. Je pense que le travail de groupe est une bonne méthode pour apprendre dans la classe.

Je suis tout à fait d'accord	<input type="checkbox"/>
Je suis d'accord	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas d'accord	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas du tout d'accord	<input type="checkbox"/>

Notre questionnaire de l'enseignant comprenait les questions suivantes :

1. Quel est votre âge ?
2. Combien d'années d'expériences avez-vous ?
3. Quel est votre diplôme ?
4. Vous travaillez dans quel établissement ?
5. Selon vous, qu'est-ce qu'un travail de groupe ?
6. Avez-vous déjà utilisé le travail de groupe pour mener certaines séances ? Si oui, l'utilisez-vous régulièrement (merci d'indiquer la fréquence) ?
Si non, merci d'indiquer les raisons pour lesquelles vous ne l'utilisez pas.
7. Dans votre classe, est-ce que vos élèves font des activités en petit groupe ?
8. Comment formez-vous les groupes des élèves ?
9. Combien d'élèves mettez-vous dans un groupe ?
10. Selon vous, qu'apporte le travail en groupe aux élèves ?
11. Comment dirigez-vous le travail en groupe dans la classe ? Quel est votre rôle ?
12. Selon vous, l'évaluation du travail en groupe doit-elle être individuelle ou collective ?
13. En cas d'évaluation individuelle, comment doit-elle être faite ?
14. Selon vous, quand le travail de groupe est-il plus efficace pour l'apprentissage des élèves que le travail individuel ?
Pour quelle(s) raison(s) ?
15. Quels types de travaux sont proposés en petits groupes ?
16. Quelles sont les réactions des élèves face à ce travail ?
17. Le travail de groupe doit-il ou peut-il être précédé d'un travail individuel ?

2.4.4. Justification du questionnaire de l'élève

Diverses méthodes sont disponibles pour aider les chercheurs à recueillir des données. L'une de ces méthodes implique l'utilisation d'une échelle. L'un des types d'échelles les plus courants est l'échelle de Likert. Une échelle de Likert est couramment utilisée pour mesurer les attitudes, les connaissances, les perceptions, les valeurs et les changements de comportement. Une échelle du type Likert implique une série d'énoncés parmi lesquels les répondants peuvent choisir pour évaluer leurs réponses aux questions évaluatives (Vogt & Johnson, 2011).

L'échelle de Likert consiste en la présentation d'un ou plusieurs énoncés, généralement au nombre de cinq ou sept, pour répondre à une question posée. En choisissant une des réponses présentées, les personnes interrogées expriment ainsi un degré d'accord ou de désaccord avec l'énoncé (les éléments) donné sur une échelle métrique (Joshi et al., 2015). Par exemple, ils peuvent choisir entre : Tout à fait d'accord, d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord. Cette méthode permet également de qualifier les réponses obtenues à tout type d'enquête, y compris les enquêtes de satisfaction (Dykema et al., 2022). L'impulsion derrière le fait de ne pas utiliser une option de réponse neutre est que les chercheurs craignent que le fait d'avoir un point neutre attire les répondants qui penchent en fait légèrement vers une réponse favorable ou défavorable. Avoir une réponse neutre masquerait alors ces sentiments (Blasius & Thiessen, 2001; Joshi et al., 2015). C'est la raison pour laquelle nous avons décidé d'avoir 4 réponses pour les élèves : tout à fait d'accord, d'accord, pas d'accord, pas du tout d'accord. Nous précisons que nous avons choisi le questionnaire avec 4 réponses possibles afin d'éviter le problème qu'il pourrait y avoir beaucoup de réponses dans la note moyenne. Pour les enfants du primaire, il peut s'agir de la bonne stratégie d'opération de recherche.

Nous avons commencé notre questionnaire pour les élèves en posant une question ouverte et précise afin que les élèves nous donnent leurs idées sur le travail de groupe. Il est souvent utile de commencer le questionnaire par des questions simples que les répondants trouveront intéressantes et engageantes (Fink, 2002). Nous avons posé une question ouverte et précise afin que les élèves nous donnent leurs idées sur le travail de groupe.

En posant la première question (D'après vous, qu'est-ce qu'un travail de groupe ?) aux élèves sur notre questionnaire, nous voulions nous assurer qu'ils connaissent le travail de groupe. L'objectif est d'abord de savoir si l'élève sait le travail de groupe ou s'il l'a appris. Cela permet à chacun de se remettre en question et de s'interroger sur son action au sein du groupe.

La question numéro 2 est destinée à établir la préférence des élèves entre faire des activités en groupe ou des activités individuelles.

Il y a certains élèves qui sont plus satisfaits de travailler individuellement que travailler avec les autres élèves en groupe. C'est la raison pour laquelle nous avons posé la troisième question aux élèves.

Nous voulions connaître l'avis des élèves concernant la participation des autres membres du groupe pendant le travail demandé (questions 4).

La réaction des élèves au travail en petits groupes nous semble très importante (question 5). Grâce à cette question, nous pouvons voir si le travail de groupe dans la classe peut aider les élèves qui rencontrent des difficultés à participer afin d'être actifs en classe.

La question numéro 6 est aussi liée aux deux questions précédentes et elle nous aide à développer la réponse de la quatrième question.

Selon les études (Blatchford et al., 2003; Harding, 2018; Johnson et al., 2000; Kosova, 2013; Oakley et al., 2004; Plante, 2012; Qin et al., 1995, p. 20; Shairih & Ghanbarinia, 2015; Springer et al., 1999; Terenzini et al., 2001), nous pouvons nous assurer que le travail en groupe a un effet positif sur les élèves dans de différents aspects. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de poser la septième question afin d'apprendre si le travail de groupe a un effet sur la confiance de l'élève ou non (question 7).

Les deux questions suivantes sont destinées à savoir si, selon les élèves interrogés, la réflexion et l'effort de chaque membre du groupe permettent d'améliorer l'apprentissage de chacun (8 et 9).

Notre but de poser la question numéro 10 est de savoir si le travail en petit groupe risque d'empêcher la concentration et peut gêner les élèves en classe.

La dernière question est destinée à savoir si les élèves sont réceptifs face au travail de groupe en classe ou non. En d'autres termes, le but est de savoir si le travail en petits groupes a un effet bénéfique sur les apprentissages des élèves (question 11).

2.4.5. Justification du questionnaire de l'enseignant

Dans cette partie, nous allons expliquer notre décision quant au choix de ces questions pour notre travail.

Les questions ouvertes sont souvent utilisées dans les méthodes de recherche qualitative et les études exploratoires (Given, 2008; Reja et al., 2003). Les questions ouvertes sont des questions qui ne fournissent pas aux participants un ensemble prédéterminé de choix de réponses, permettant plutôt aux participants de fournir des réponses dans leurs propres mots (Allen, 2017; Given, 2008). Nous avons donc choisi de faire un questionnaire avec les questions ouvertes s'adressant aux enseignants du premier degré en Iran et en France.

Nous avons commencé notre questionnaire par une information personnelle, que nous avons chiffrée dans notre travail lors de l'analyse des réponses. La question sur l'âge moyen des enseignants (question 1) nous aide à mieux comprendre le choix de la méthode utilisée lors des cours.

L'expérience professionnelle et le diplôme peuvent nous montrer si le choix de la méthodologie et le processus de l'enseignement dépendent de la quantité d'années d'expérience des enseignants (question numéro 2 et 3).

Les réponses à la question numéro 4 nous permettent de diviser les personnes interrogées en groupes différents selon l'établissement dans lequel elles travaillaient.

Comme nous avons des enseignants qui enseignent le français et l'anglais à l'école en Iran et en France, nous souhaitons connaître la définition d'un travail de groupe selon les enseignants de deux différents pays. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de préciser si la personne interrogée a une idée précise sur le travail de groupe (question 5).

Les questions 6 et 7 nous donnent la possibilité de voir si les enseignants ont déjà utilisé le travail de groupe pour mener certaines séances et que leurs élèves font des activités en petit groupe.

Les questions 8 et 9 nous dévoilent la formation et le nombre d'élèves dans un groupe selon les enseignants. Un des facteurs à considérer dans la formation du groupe est la taille des groupes. La dynamique de la taille du groupe est une composante importante du travail de groupe (Banwo et al., 2015; Burlingame et al., 2011; Fisher, 1953; Hackman & Vidmar, 1970; Lundgren & Bogart, 1974; Seashore, 1954; Soboroff, 2012).

La question numéro 10 nous aide à mieux comprendre les avantages et les efficacités du travail en petit groupe pour les élèves selon les enseignants.

La réussite de l'apprentissage en groupe repose sur une planification et une organisation minutieuse de la part de l'enseignant (Johnson & Johnson, 2016; Meirieu, 2010). Grâce à cette question, nous pouvons savoir si lors d'un travail de groupe, le rôle de l'enseignant change significativement ou non (question numéro 11).

Concernant l'évaluation du groupe, nous avons décidé d'interroger les enseignants afin de savoir leurs méthodes pour évaluer leurs élèves et leurs raisons pour choisir telle méthode (question 12 et 13).

Puisque la question de l'utilisation du travail en petits groupes pendant l'enseignement d'une langue étrangère (questions 6 et 7) était l'une des questions les plus controversées pour tous les didacticiens et chercheurs, et qu'elle a été discutée dans de nombreux travaux scientifiques (Barlow, 1993; Buchs, 2017; Johnson et al., 1981; Johnson & Johnson, 2018; Johnson & Johnson, 2008; Kagan, 1994; Meirieu, 1999; Monir et al., 2014; Vecchi, 2006b), nous avons décidé de recueillir l'opinion des enseignants en Iran et en France sur ce sujet actuel dans la question suivante. Le but de poser la question 14 est de savoir ce qui se fait de façon plus efficace en groupe que le travail individuel, ainsi de comprendre à quel moment cela se produit. En d'autres termes, comment favoriser l'apprentissage par le travail en groupe ?

Question 15 nous aide à mieux comprendre quelle est la méthodologie plébiscitée par chacun des enseignants en Iran et en France. Nous avons décidé de poser cette question afin de savoir s'il y aura des différences entre les méthodes des enseignants de l'Iran et de la France.

Nous avons posé la question suivante (numéro 16) aux enseignants de nous dire les idées de leurs élèves lors d'un travail de groupe pour savoir s'ils sont réceptifs ou si pour les élèves, le travail en petit groupe risque d'empêcher la concentration et peut gêner les élèves.

La dernière question (numéro 17) découle de la question 14 et aide à développer la réponse. Le but est de nous montrer si les enseignants pensent que le travail de groupe peut être précédé d'un travail individuel.

2.5. Les observations

2.5.1. Planning des séances de l'école du Pain d'Épice

Nos observations de 12 heures ont été effectuées à Nice du 10 au 14 janvier. Nous avons assisté aux classes CE1, CE2, CM1 et CM2. Les horaires des classes étaient de 8h30 à 12h30 et de 14h00 à 16h50. Les cours ont généralement duré une heure trente et nous avons participé tous les jours sauf le mercredi.

Le tableau ci-dessus montre toutes les séances observées.

Tableau 14 : Les séances observées de l'école du Pain d'Épice

Date	Enseignant	Niveau/classe	Thème du cours	Durée
10/01/2022	Mme. D	CE1	Anglais : expression orale	1h30
10/01/2022	Mme. E	CE2	Anglais : grammaire	1h30
11/01/2022	Mme. F	CM1	Français : écriture et grammaire	1h30
11/01/2022	Mme. A	CM2	Français : lecture	1h30
13/01/2022	Mme. D	CE1	Anglais : expression orale	1h30
13/01/2022	Mme. E	CE2	Anglais : expression orale	1h30
14/01/2022	Mme. F	CM1	Anglais : grammaire	1h30
14/01/2022	Mme. A	CM2	Anglais : expression orale	1h30

Après avoir parlé à la directrice adjointe de l'école du Pain d'Épice, nous avons compris que beaucoup d'enseignants, formateurs et stagiaires dans les centres de formation se sentent parfois démunis lorsqu'ils veulent interagir avec leurs élèves en dehors de la salle de classe. Durant nos observations, nous avons constaté plusieurs cours et plusieurs classes ; nous avons donc essayé de créer du lien avec des élèves pendant la récréation. Nous avons parlé de leur journée de jeux, de musique, de programmes télévisés, de sports, de films et de tout ce dont ils voulaient discuter. Il est donc important de comprendre qu'il y a tellement plus pour les élèves que la vie qu'ils mènent en classe, et il est important de s'intéresser à un élève en dehors des cours.

2.5.2. Organisation du groupe

Nous avons observé que les élèves bilingues/plurilingues de l'école du Pain d'Épice s'asseyaient 2 par banc. Dans chaque groupe, nous avons remarqué qu'il y a un groupe de 4 élèves. Nous avons pu voir que les conditions d'installation des objets ont permis aux enfants d'acquérir une autonomie croissante. Les enfants ont besoin d'avoir accès librement au matériel et aux jeux, ils aiment participer au rangement. Pour cela, le matériel et les jeux étaient accessibles, soigneusement présentés. Chaque objet avait une place et celle-ci était clairement identifiable par l'élève. Nous avons pu également voir la mise en place de l'entraide entre les élèves qui se sont installés naturellement, chacun apportant ses connaissances à l'ensemble du groupe. En outre, les meilleurs ont apporté leur aide à ceux qui éprouvent des difficultés, ce qui s'est avéré positif pour eux. Il a également permis aux élèves d'acquérir de l'autonomie et de la facilité.

Nous avons constaté que Mme. F., Mme. A. et Mme. D. (les enseignantes de CM1, CM2 et CE1) ont renseigné les élèves qui ont été absents : cela sensibilise les enfants à ce qu'ils doivent faire et ils ne se sentiront pas mal à l'aise face à ce que l'enseignant a fait avec d'autres élèves. Nous avons remarqué la position de l'enseignante et son ton pendant qu'elle lisait la nouvelle leçon. Les enseignants se sont déplacés de manière adéquate dans la classe et ils ne sont pas restés figés derrière le bureau. Ils ont toujours parlé face aux élèves. Selon Bucheton et Dezutter, « les gestes de tissage jouent un rôle essentiel pour permettre aux élèves d'accrocher, raccrocher à ce qui se dit, se fait, d'accrocher les différentes unités de la leçon, les aider à faire des liens avec le dedans et le dehors de l'école. » (2008, p. 43). En d'autres termes, ces gestes amènent les élèves à faire des liens « entre les tâches, avec l'avant et l'après de la leçon, le dedans et le dehors de la classe » (Albert, 2022). Nous avons constaté que les enseignants se sont efforcés de faire apparaître clairement le lien d'une séance à l'autre. Ils ont interrogé les élèves sur la séance précédente (en interaction ou expression orale en continu). Au cours de nos observations, nous avons des élèves qui ont eu du mal à s'exprimer en raison de leur peur de parler devant toute une classe. De manière inconsciente, chaque élève pensait être le seul à avoir ce type de difficulté. Voilà pourquoi ils n'ont pas osé poser des questions ou de demander à l'enseignant de leur réexpliquer la leçon. Cependant, au cours des séances de travail en groupe, nous avons remarqué que ces mêmes élèves qui autrefois avaient du mal à présenter leurs points de vue, ont pu parvenir à trouver une plus grande confiance en soi. Un travail collectif sur un petit exercice ne s'introduit pas et ne se gère pas comme un groupe qui travaille toute l'année ensemble pour s'entraider (Natanson et al., 2008). Durant une séance, pendant le jeu que les élèves ont fait en collectif, nous nous sommes demandé quand on travaille en réunissant les élèves, si on peut dire qu'on a effectué un travail en groupe ? Durant cette activité, il n'y avait aucun échange, les élèves ne se parlaient pas pour partager leurs idées et tous les élèves restaient à leur place ; peut-on dire que c'est un travail en groupe ? L'enseignant a fait deux groupes de huit élèves, et pendant le jeu, il n'y en avait que trois ou quatre qui ont été actifs. Qu'est-ce qu'on fait les autres ? Dans ce cas, les bons élèves prennent le pouvoir et imposent alors leur point de vue et leur rythme aux autres qui renoncent au travail, en laissant faire celui qui leur semble le plus doué. Si la phase de travail en groupe est courte, elle ne permet pas

à chacun de rentrer dans l'activité proposée. Pendant nos observations, nous avons rencontré plusieurs possibilités de mise en place des travaux en groupes par les enseignants. Soit ils pouvaient former des groupes hétérogènes ou des groupes homogènes en termes de niveau, soit ils pouvaient se concentrer sur le nombre de membres du groupe ou bien présenter des activités différentes d'un groupe à l'autre ou encore proposer la même activité. Il était possible également d'avoir des enseignants qui se déplaçaient d'un groupe à l'autre ou au contraire, ils pouvaient être attentionnés à un groupe pendant que les autres étaient en autonomie.

Nous étions confrontée à une classe ayant un âge homogène et de différents niveaux en anglais (grammaire et expression orale). Dans une telle situation, il n'est pas toujours facile de travailler dans de bonnes conditions ; avec 19 élèves en CM2, dans une petite salle de classe, l'enseignant ne pouvait pas être avec tout le monde à la fois et approfondir les notions comme il le désirait. Dans ces conditions, l'enseignant a rapidement envisagé la solution du travail de groupe (chaque groupe comprenait 3 élèves) afin de permettre un meilleur fonctionnement de classe mais surtout un meilleur apprentissage pour les élèves qui devaient répondre aux questions d'évaluation en groupe de trois. Cette pratique nous semble une variable didactique intéressante à mettre en place. En ce qui concerne, le choix des membres, nous avons observé que Mme. A. a fait des groupes en trois en fonction des notes des évaluations de ses élèves en cours d'anglais : deux élèves qui ont rencontré des difficultés et l'autre ayant un niveau plus élevé. Elle a essayé de répartir les bons élèves de manière qu'ils ne soient pas tous dans les mêmes groupes. Elle a consciemment choisi de travailler avec des groupes hétérogènes, c'est-à-dire en mélangeant les niveaux et les capacités de chacun ; elle souhaitait que les niveaux de ces groupes soient équilibrés les uns par rapport aux autres. Afin d'illustrer sa démarche, nous faisons référence à Bernard Rey (2015, p. 96), qui démontre qu'il faut une « hétérogénéité moyenne du groupe » pour avoir des résultats plus satisfaisants. En d'autres termes, une trop grande différence au niveau des capacités ne permet pas un travail efficace, puisque les plus faibles seraient susceptibles d'être dépassés par les plus forts ; mais une similarité trop forte n'est pas non plus bénéfique car le conflit cognitif ne peut pas avoir lieu. En utilisant cette approche, elle a finalement pu entrer dans le travail de groupe. Meirieu (2004, p. 113), affirme que chacun a besoin de « se retrouver avec les mêmes pour se sentir pris en compte dans ses spécificités, mais, même avec les mêmes, on n'apprend que des autres ou, plus exactement que parce que les mêmes dans un domaine considéré, sont toujours aussi des autres dans un autre domaine ». Nous avons pu constater que l'enseignant voulait profiter au maximum de cette hétérogénéité pour améliorer le niveau d'apprentissage des élèves. Durant la dernière séance, une évaluation orale a été faite en petits groupes.

Il y a plusieurs raisons pour qu'on puisse inclure le travail de groupe dans la classe. Selon Taylor (2011), partager ces raisons avec les élèves d'une manière transparente les aide à comprendre comment le travail de groupe peut améliorer l'apprentissage et les préparer à des expériences de vie. Ainsi, nous avons pu observer que les objectifs de la séance ont été présentés aux élèves par l'enseignant. Il y avait toujours une ambiance de partage et nous avons pu bien saisir que tous les élèves avaient l'habitude de faire les activités en groupe.

Nous avons supposé que le travail en petit groupe pût être plus efficace pour les apprenants que le travail individuel car l'hétérogénéité du groupe peut faciliter l'entraide des élèves au sein des groupes. Comme nous l'avons vu précédemment une fois que nos groupes ont été constitués, nous avons essayé d'améliorer l'apprentissage, au cours des interactions au sein du groupe, et de pousser nos élèves à faire de leurs mieux.

Dans le tableau suivant, nous pouvons voir deux notes d'évaluation d'anglais (expression orale) des élèves ; le premier tableau montre les résultats des élèves en cours de Mme. A. en novembre et décembre 2021, et le dernier, est celui de la même classe en janvier 2022. Pour préparer cette recherche, nous avons pris un échantillon de douze élèves sur une classe de 19 élèves en raison d'absence des élèves positifs au Covid-19.

2.5.3. Grille d'évaluation

L'évaluation est nécessaire pour positionner les élèves par rapport aux attendus qui nécessitent la production d'une note chiffrée (Burke, 2011; Gérard, 2013). Elle peut être effectuée par l'enseignant, par le groupe lui-même (autoévaluation) ou par les autres groupes : pour cela il faut disposer de critères d'évaluation explicites (Gruber Jost & Vieille-Grosjean, 2019). L'évaluation des compétences et des connaissances acquises lors des travaux de groupe est souvent délicate car la question se pose de savoir qui est évalué : chaque membre du groupe ou un ou deux élèves dominants ? Comment savoir si tous les élèves ont acquis les compétences évaluées ?

L'évaluation d'un groupe est une tâche difficile et l'enseignant doit avoir une idée claire de la manière dont il souhaite évaluer le travail de groupe. Tout d'abord, il doit décider de ce qui est évalué : le produit final, le processus ou les deux (Burke, 2011). En observant l'évaluation du travail de groupe de la classe de CM2 à l'école du Pain d'Épice, nous avons remarqué qu'il faut décider qui attribue la note : les élèves, l'enseignant ou les deux. Il y a des enseignants qui attribuent à chaque membre d'un groupe la même note, ce qui peut favoriser le mécontentement si certains membres consacrent plus de temps et d'efforts au groupe et obtiennent la même note. Certains enseignants attribuent à chaque membre du groupe une note individuelle, qui peut ou non favoriser la compétition au sein du groupe et peut miner la solidarité du groupe (Davis, 1993). Si le groupe est noté dans son ensemble, il est suggéré que le projet ou la présentation ne compte pas pour plus d'un petit pourcentage de la note finale de l'élève (Cooper, 1990; Johnson et al., 1991; Wilson et al., 2018). Dans la classe que nous avons observée, l'enseignante a décidé de donner la même note à tous les membres d'un groupe. Comme l'enseignante était également très satisfaite du résultat du travail de groupe de ses élèves, elle a décidé que cette note serait effective dans la note finale des élèves.

Pour évaluer l'efficacité du produit, une rubrique de classement plus concrète et plus détaillée peut être nécessaire (Burke, 2011). Pour cette raison, à l'aide d'une grille d'évaluation (construite en collaboration avec l'enseignante de CM2), nous avons défini les critères en fonction du contenu, de la structure, de l'organisation, de la rigueur et de l'exactitude. Les rubriques peuvent être utiles à la fois aux élèves et aux enseignants ; ils décrivent les attentes et permettent aux enseignants d'attribuer des notes sur une base plus objective. Les rubriques fournissent une répartition détaillée des points attribués pour chaque critère et la manière dont ces points sont attribués. De plus, les rubriques sont utiles au-delà de la notation ; elles aident également les élèves à conceptualiser le devoir (Mckeown, 2011). Maintenant l'enseignant sait à quoi devrait ressembler le produit final et il est de sa responsabilité de transmettre efficacement cette attente aux élèves (Finson & Ormsbee, 1998).

Les critères pouvant être utilisés pour une évaluation du travail de groupe : l'attitude des élèves pendant le travail de groupe et la qualité de la production du groupe.

L'attitude des élèves pendant le travail de groupe signifie :

- Les élèves travaillent dans le calme ; cela ne signifie pas ne pas avoir de conversation, mais le contraire d'apprendre à échanger des idées dans un environnement détendu.

- Tous les élèves s'investissent tous dans le travail demandé ; cela signifie la participation de tous les membres du groupe.

Tous les membres du groupe doivent travailler ensemble pour atteindre l'objectif souhaité.

- Les élèves respectent les rôles assignés à chacun.

- Les élèves font attention à la gestion du temps.

La qualité de la production du groupe signifie :

- Les élèves peuvent obtenir des informations précises et complètes.

- Tous les membres du groupe peuvent bien communiquer entre eux.

- Les groupes doivent pouvoir répondre à la question posée.

Pour définir l'évaluation de travail en groupe, nous allons partir de l'affirmation de Philippe Meirieu (Meirieu, 2000) : « qu'est-ce que chacun a appris pour lui grâce à sa participation à la tâche commune ? ».

Évaluer les travaux d'un groupe comprend :

- L'évaluation d'un produit – qui est une évaluation collective ;

- L'évaluation de l'apprentissage – une évaluation individuelle de chaque membre du groupe, plus exactement de ses acquis et les bénéfices de l'apprentissage (Lebrun, 2002).

Pendant cette séance, nous avons vu que l'évaluation a été faite par l'enseignante. Elle était la seule à évaluer à la fois le travail de groupe. Nous avons observé que Mme. A. a choisi de faire une évaluation collective (l'évaluation d'un produit).

Tableau 15 : Évaluation par (Mme. A (l'enseignante de l'école du Pain d'Épice)

	Groupes	Ari Marine Daniel	Sophie Adrien Sacha	Gabrielle Camille Chloé	Nathan Alexandre Mat
L'attitude des élèves pendant le travail de groupe	Travailler dans le calme	ECA	A	A	A
	Participation de tous les membres du groupe	A	A	ECA	A
	Respecter les rôles assignés	A	A	A	A
	La gestion du temps	A	ECA	A	A
	Interactions entre les membres des groupes	17	17,5	18	18

La qualité de la production du groupe	Répondre à la question posée	17	17,5	18	18
	Obtenir des informations justes et complètes	17	17,5	18	18

Pendant cette évaluation collective, pour la partie de « l'attitude des élèves pendant le travail de groupe », Mme. A. a décidé de donner les notes avec un système de codage couramment utilisés dans les écoles en France : Le très répandu A-B-C-D ou équivalents : A (Acquis), ECA (En Cours d'Acquisition), AR (À Renforcer), NA (Non-Acquis).

Pour la partie de « la qualité de la production du groupe », l'enseignante a demandé aux groupes de faire une révision. En passant constamment devant chaque groupe dans la classe, elle évaluait la conversation entre les membres du groupe. Mme.A. a posé douze questions à chaque groupe. Autrement dit, chaque membre du groupe devait répondre à quatre questions. L'enseignant leur a donné le temps de réfléchir ensemble et de trouver la bonne réponse. Pour finir, chaque membre du groupe devait répondre aux 4 questions de l'enseignante dans le temps imparti. Nous avons constaté que aucun système n'est parfait. Chacun a ses limites et c'est en groupe et avec l'expérience (ou le partage d'expérience) que nous pouvons le façonner au mieux pour chaque acteur concerné.

2.5.4. Évaluation orale

L'évaluation orale a montré que le travail individuel effectué après le travail de groupe était moins performant que le travail de groupe ultérieur. L'évaluation est nécessaire pour positionner les élèves (Burke, 2011; Gérard, 2013). Pour cette raison, Mme. A. a décidé de donner une note chiffrée aux groupes.

Tableau 16 : Évaluation individuelle et en groupe par Mme. A (l'enseignante de l'école du Pain d'Épice)

Évaluation individuelle- anglais CM2		
Nom d'élève	Décembre 2021	Novembre 2021
Ari	15	14.5
Sophie	13.5	14
Gabrielle	16	15
Nathan	15	16
Chloé	14	15
Mat	19	18
Daniel	17	17.5
Camille	14.5	15
Sacha	17	17
Alexandre	18	17
Adrien	17.5	16
Marine	18	16.5

Évaluation en groupe de trois élèves - anglais CM2	
Nom d'élève	Janvier 2022
Ari + Marine + Daniel	17
Sophie + Adrien + Sacha	17.5
Gabrielle + Camille + Chloé	18
Nathan + Alexandre + Mat	18

Nous pouvons observer que dans les milieux hétérogènes, des élèves moyens travaillant en groupes obtiennent de meilleurs scores d'efficacité (apprentissage, savoir-faire, résultat) que lors d'un travail individuel. L'interaction et la communication entre pairs favorisent un apprentissage d'une autre nature plus efficace pour l'élève (Lagarde, 2020; Manoïlov, 2019b). En s'appuyant sur les travaux réalisés par Muller (2005), nous découvrons la figure de de Trarieux (1999), qui analyse le déroulement des travaux de groupe dans une classe du secondaire (classe de 1er, production d'un document multimédia). Trarieux compare trois stratégies de gestion de l'hétérogénéité en fonction de l'organisation du travail du maître. Son travail est axé sur les groupes avec les élèves les plus forts, les plus faibles et en dernier lieu, il analyse l'organisation d'un travail fondé sur les relations d'apprentissages entre pairs. La progression de tous les élèves est plus nette en situation de groupe hétérogène. La composition des groupes est donc un facteur important dans le résultat final pour deux raisons : d'une part, la présence d'autrui est stimulante, elle permet de contrôler et de modifier des automatismes parfois sources d'erreurs ; d'autre part, créer une situation où l'on peut se comparer à des pairs légèrement plus forts permet de progresser.

À la fin de la séance, nous avons estimé combien d'élèves avaient pu travailler en groupe et trouver le maximum de réponses. Grâce au mode d'évaluation en commun à la fin du cours, les enfants ont écrit par nécessité, par plaisir pour communiquer, donc l'écrit

prend ainsi un sens. De plus, les élèves ont développé une intense activité langagière, que ce soit pour émettre des hypothèses, pour discuter leurs propositions respectives ou pour exposer les résultats de leur expérimentation. Après avoir observé cette séance, nous pouvons donc dire que les élèves ont acquis les compétences évaluées. Selon Mme. A., l'enseignante de CM2, cette évaluation de groupe de l'élève lui a permis d'évaluer le processus de groupe et d'appliquer les méthodes les plus efficaces aux futurs projets de groupe. Finalement, nous avons pu observer que cette évaluation a permis un apprentissage orienté vers l'acquisition de compétences et forment les classes au travail collaboratif en groupe.

2.5.5. Planning des séances de l'école d'Aftab Azarine

Nous avons effectué nos observations de 12 heures du samedi 14 mars 2022 au vendredi 18 mars 2022 à Téhéran. Les horaires des classes étaient de 8h30 à 12h30 et de 13h30 à 16h. Les cours ont généralement duré une heure trente et nous avons participé tous les jours sauf le vendredi.

Tableau 17 : Planning des séances de l'école d'Aftab Azarine

Date	Enseignant	Niveau/classe	Thème du cours	Durée
14/03/2022	Mme. KH	CE1	Français : lecture	1h30
14/03/2022	Mme. I	CE2	Anglais : grammaire	1h30
15/03/2022	Mme. A	CM1	Français : écriture et grammaire	1h30
15/03/2022	Mme. K	CM2	Français : lecture	1h30
16/03/2022	Mme. KH	CE1	Anglais : expression orale	1h30
17/03/2022	Mme. I	CE2	Anglais : expression orale	1h30
18/03/2022	Mme. A	CM1	Anglais : grammaire	1h30
18/03/2022	Mme. K	CM2	Anglais : expression orale	1h30

Dans tout le pays, les enseignants ont commencé à retourner dans les salles de classe après la boule de feu qu'était le Covid-19. Alors que les années scolaires peuvent être stressantes même dans le meilleur des cas, Covid-19 a posé plus de défis que quiconque aurait pu le prévoir. Bien que le retour à l'école nous semble familier, il y aura de nombreux changements à mesure que les élèves et les enseignants s'adapteront à l'apprentissage dans un environnement post-Covid. Notons que les conséquences de la Covid-19 ne sont pas notre sujet d'étude.

Nous avons constaté que pour les enseignants à l'école d'Aftab Azarine, il est essentiel d'écouter les préoccupations des élèves et de faire preuve de compréhension ainsi que d'empathie. Après avoir parlé à la directrice adjointe de l'école, nous avons compris que beaucoup d'enseignants offrent à leurs élèves la possibilité d'avoir une conversation en tête-à-tête avec eux pour reprendre contact et discuter de toute préoccupation qui aurait pu survenir lors de la fermeture de leur école.

2.5.6. Organisation du petit groupe

Nous avons observé que les élèves bilingues/plurilingues de l'école d'Aftab Azarine étaient assis autour de tables rondes. À chaque table, nous avons constaté qu'il y a un groupe de 4 élèves. Ces groupes se mettaient à travailler ensemble lorsque leur enseignante le leur demandait. Ces élèves communiquaient entre eux et échangeaient leurs informations en leur langue maternelle (en persan) puis parfois en français. Les moyens dont ils disposaient leur permettaient d'étudier dans une atmosphère favorable à l'enseignement. Lors de nos interrogations, nous avons pu constater que les enseignants ont demandé aux élèves de gérer le temps quand ils effectuaient les exercices.

Pendant les travaux en petits groupes, il y avait toujours un élève qui était censé mesurer le temps ; cela a beaucoup aidé les autres membres du groupe y compris lui-même. Cela permettra aux élèves de comprendre que le temps est essentiel à la réussite du travail de groupe. Si les élèves n'en ont pas assez, ils ne peuvent pas s'engager dans une exploration complète de leur tâche. De plus, ils pensent qu'ils ne peuvent pas terminer leur travail à temps car ils seront sous pression. Cependant, si les élèves ont trop de temps pour terminer une tâche, ils passeront du temps à discuter. Après avoir interrogé des enseignants du primaire, nous avons constaté que la notion de temps devient une préoccupation pour l'enseignant qui voit les mois se défilier et se demande s'il arrive au terme de son programme.

Durant nos observations, nous avons constaté que l'enseignant doit respecter la parole des élèves, il doit savoir écouter sans répéter les productions des élèves pour favoriser l'écoute mutuelle et la qualité du travail collectif. Quand nous avons fait les tours des tables, nous avons remarqué que quatre élèves ont rencontré des difficultés pendant la correction.

Les activités font partie intégrante de l'apprentissage, elles contribuent au développement des compétences des élèves. Les exercices permettent de découvrir des notions, des principes, de prendre conscience des acquis tout au long de la formation, de mettre les savoirs en pratique et, bien sûr, de valider les connaissances. Là, quand les élèves étaient en activité, nous sommes passées autour d'eux pour les aider mais nous avons compris qu'il y avait un manque de conversation entre les élèves. Cela s'explique selon nous, par le fait que l'enseignant leur posait toujours des questions et qu'il ne les laissait pas avoir des discussions entre eux. Au cours de nos observations à l'école primaire d'Aftab Azarine, nous avons constaté qu'on pouvait rendre les élèves autonomes en leur donnant le choix ; c'est-à-dire qu'on offre aux élèves la possibilité de choisir entre tel et tel exercice mais aussi entre tel ou tel partenaire pour travailler. L'autonomie dans la relation élève-enseignant, dans la formation de la personne et du citoyen sont aussi des compétences qui doivent être développées et donc évaluées. Nous avons observé que les élèves, confrontés à une mauvaise gestion du temps, proposaient la création d'un nouveau rôle : le chronométrateur. Chaque élève a été invité à être acteurs dans leurs apprentissages c'est-à-dire, énoncer leurs hypothèses, les confronter, s'accorder sur les réponses mais cela n'a pas fait en groupe, au contraire, cela s'est produit individuellement. Ainsi, nous avons vu que les matériaux de

travail, informations, éléments ou données nécessaires à l'élaboration du projet avaient été répartis de telle manière que sa réalisation en elle-même nécessitait la participation de tous. Nous avons également observé des situations où les élèves ont été confrontés à des situations problématiques, c'est-à-dire découvrir la tâche, réaliser les exercices demandés, travailler entre eux, mais l'enseignante de classe n'a pas été en mesure de bien orienter les groupes car avec l'aide de leurs pairs, dans l'interaction, ils n'étaient pas amenés construire ses propres connaissances.

2.5.7. Grille d'évaluation

En ce qui concerne l'évaluation, il est essentiel que les élèves sachent et comprennent comment ils seront évalués (Burke, 2011). Une méthode utilisée pour transmettre ces informations consiste à utiliser une rubrique de notation structurée. Une rubrique est un outil de notation qui répertorie les critères selon lesquels un article ou une présentation sera noté. La rubrique énumère non seulement les critères selon lesquels le travail est jugé, mais également la maîtrise de la matière par l'élève (Finson & Ormsbee, 1998). Stevens et Levi (2005) préconisent l'utilisation de rubriques parce qu'elles transmettent les attentes aux élèves, aident les élèves à concentrer leurs efforts, améliorent le rendement des élèves, réduisent le temps de notation pour l'enseignant et améliorent l'efficacité de la rétroaction (Burke, 2011). Si l'enseignant souhaite évaluer le processus de groupe et le produit final, deux rubriques distinctes doivent être créées. Pour le processus, les critères d'évaluation doivent représenter les objectifs d'apprentissage pour la classe et pour le groupe. L'évaluation du processus peut inclure : la présence et la participation aux réunions, les compétences en gestion du temps, l'écoute active, la preuve d'un comportement coopératif, le professionnalisme et l'engagement dans la tâche. Herman, Aschbacher et Winters (1992) suggèrent qu'une bonne rubrique consiste en des catégories claires et logiques qui expliquent ce que l'enseignant évalue et la valeur en points de chaque réponse. Cette pratique garantit que l'élève et l'enseignant sont satisfaits du résultat final et font du processus de groupe une expérience d'apprentissage plus objective. Les rubriques sont très utiles pour évaluer le travail de groupe et augmenter les chances de réussite des élèves (Finson & Ormsbee, 1998). Mckeown (2011) affirme que les rubriques doivent être pertinentes localement et culturellement appropriées. Si l'aspect du processus doit être évalué, il est important de donner aux élèves l'occasion d'évaluer l'efficacité de leur groupe (Burke, 2011). À la fin du processus, ils devraient être en mesure de répertorier leurs contributions, les contributions des membres de leur groupe et le processus dans son ensemble. Ils devraient être en mesure d'identifier les aspects qui ont fonctionné et les aspects qui n'ont pas fonctionné. Pour cette raison, à l'aide d'une grille d'évaluation (construite en collaboration avec l'enseignante de CM2), nous avons défini les critères d'évaluation du processus. L'enseignant doit expliquer son système de notation aux élèves avant qu'ils ne commencent leur travail. Le système devrait encourager le travail de groupe, l'interdépendance positive et la responsabilité individuelle.

Pendant cette évaluation collective, pour les degrés de compétence des élèves, Mme. K. a mis quatre choix :

Débutant - ne répond pas aux attentes

En progression : ne répond pas entièrement aux attentes

Compétent - répond aux attentes

Avancé - dépasse les attentes

Tableau 18: Évaluation collective par Mme. K (l'enseignante de l'école d'Aftab Azarine)

Les compétences	Débutant	En progression	Compétent	Avancé
La présence et la participation				
Les compétences en gestion du temps				
L'écoute active				
La preuve d'un comportement coopératif				
Le professionnalisme et l'engagement dans la tâche				

Nous pouvons voir que l'enseignante de la classe a créé ses outils, (fiche l'enseignant sur laquelle apparaissent les groupes, le nom des membres, leur rôle, les compétences visées, les critères d'évaluation).

2.5.8. Évaluation orale

Nous avons observé que Mme. K. constituait les groupes en fonction de la disposition des élèves dans la classe. Pendant nos observations, nous avons constaté que les élèves de l'école d'Aftab Azarine s'assoiaient autour de tables rondes. À chaque table, nous avons constaté qu'il y a un groupe de 4 élèves. Ces groupes ont commencé à travailler ensemble lorsque leur enseignant le leur a demandé. En effet, l'élève doit prendre conscience que les échanges favorisent sa compréhension et constituent un moyen d'apprentissage.

Tableau 19 : Constitution des groupes par Mme. K (l'enseignante de l'école Aftab Azarine)

Groupe 1	Mania, Ava, Homa, Avishan
Groupe 2	Arezoo, Yas, Baran, Mari
Groupe 3	Anita, Sahar, Mina, Zar

Concernant l'évaluation, Mme. K. a mis en place une évaluation orale. Elle a posé des questions à chaque groupe sous forme orale. Les membres du groupe devaient répondre à la question de manière à démontrer une connaissance suffisante du sujet pour réussir l'examen. En passant d'une manière continue devant chaque groupe dans la classe, elle évaluait la conversation entre les membres du groupe. Mme. K. a donné une image à chaque membre du groupe. Chaque groupe a donc reçu 4 images à étudier pendant quelques minutes. Ensuite, elle leur a demandé de les décrire. Nous avons constaté qu'une sélection rigoureuse des images aidait à contrôler le vocabulaire de base. Il y avait des images qui représentaient une histoire ou une séquence d'événements. Cette séquence d'événements a été découpée en morceaux et les élèves ont été invités à les mettre dans le bon ordre.

Grâce au mode d'évaluation en commun à la fin de cette séance, Mme. K. a demandé aux élèves de réaliser une trace écrite collective afin de montrer la conclusion de cette évaluation. C'est là que l'écrit prend un sens.

En passant constamment devant chaque groupe dans la classe, nous avons pu voir qu'il existait un réseau de communication homogène dans lequel chaque participant était amené à interagir avec les autres. Au cours de cette séance, nous avons constaté que les élèves peuvent être impliqués dans l'évaluation des travaux de groupe. À l'aide d'une grille d'évaluation (distribuée par Mme. K.), les élèves ont pris le rôle d'évaluateurs. L'enseignante n'était pas la seule à évaluer le travail de groupe. Ainsi, nous avons vu que Mme. K. a choisi de faire une évaluation collective (l'évaluation d'un produit).

Tableau 20 : Évaluation par Mme. K (l'enseignante de l'école Aftab Azarine)

Les compétences	Débutant	En progression	Compétent	Avancé
La présence et la participation		Groupe 2	Groupe 3	
			Groupe 1	
Les compétences en gestion du temps		Groupe 3	Groupe 2	Groupe 1
L'écoute active		Groupe 2		Groupe 3
				Groupe 1
La preuve d'un comportement coopératif		Groupe 2	Groupe 3	Groupe 1
Le professionnalisme et l'engagement dans la tâche		Groupe 2	Groupe 3	Groupe 1

Au cours de l'évaluation, l'enseignante a géré les productions de chaque groupe. Au niveau de l'évaluation, nous avons constaté que les élèves ne rencontrent pas beaucoup de difficultés à repérer et à recenser leurs compétences. Nous avons pu observer qu'en fin d'activité, c'était l'enseignant qui validait, qui savait ce qui était conforme. Ce rôle de garant est nécessaire pour que les élèves progressent. Il apporte l'assurance de la validité des résultats proposés. Mme. K. a fait également une évaluation de l'apprentissage qui est une évaluation individuelle de chaque membre du groupe, plus exactement de ses acquis et les bénéfices de l'apprentissage (Lebrun, 2002).

Tableau 21 : Évaluation individuelle de chaque membre du groupe par Mme. K (l'enseignante de l'école Aftab Azarine)

Groupe	Membres	Commentaires	Résultat final
Groupe 1	Mania	Toujours coopérative. Elle propose régulièrement des idées utiles. Elle affiche toujours une attitude positive.	Le travail est complet, bien organisé, sans
	Ava	Elle essaie de faire en sorte que les autres membres du groupe travaillent ensemble. Presque toujours concentrée sur la tâche. Très autonome.	

	Homa	Elle assume un rôle de leadership. Elle effectue le travail assigné par le groupe.	erreur et effectué à temps.
	Avishan	Elle possédait une partie de la charge de travail. Coopérative. Elle fonctionne bien avec les autres.	
Groupe 2	Arezoo	Elle aurait pu partager une plus grande partie de la charge de travail. Parfois, elle se concentre sur la tâche. Elle a besoin de structure, de direction et de leadership.	Le travail a tendance à être désordonné, incomplet, inexact et généralement en retard.
	Yas	Elle a fait plus que d'autres. Très productive. Elle fonctionne très bien avec les autres.	
	Baran	Elle assure un certain leadership. Elle fait une partie du travail assigné par le groupe.	
	Mari	Elle ne cause pas de problèmes dans le groupe. Elle se concentre sur la tâche la plupart du temps.	
Groupe 3	Anita	Elle fait preuve de leadership lorsqu'on le lui demande. Elle effectue la plupart des tâches assignées par le groupe.	Le travail est généralement terminé, il répond aux exigences de la tâche et est généralement effectué à temps.
	Sahar	Elle possédait une partie de la charge de travail. Coopérative. Elle fonctionne bien avec les autres.	
	Mina	Généralement, elle écoute, partage et soutient les efforts des autres. Elle parle parfois trop. Elle fournit une rétroaction efficace. Elle transmet quelques informations de base liées au sujet.	
	Zar	Elle écoute, partage et soutient toujours les efforts des autres. Elle fournit une rétroaction efficace. Elle relaie beaucoup d'informations pertinentes.	

Après avoir observé cette séance, nous pouvons dire que chaque membre du groupe a été évalué et que tous les élèves ont mieux acquis les compétences évaluées que d'assister à des travaux individuels. Il nous semble que ce mode d'évaluation est très motivant et bénéfique pour eux car cela leur permet de faire personnellement le point sur l'acquisition.

Durant cette séance, nous avons compris que l'évaluation de groupe de l'élève permet à l'enseignant d'évaluer le processus de groupe et d'appliquer les méthodes les plus efficaces aux futurs projets de groupe. Ainsi, grâce à cette évaluation, l'enseignante aide les élèves à s'améliorer et à faire de leur mieux et les élèves peuvent développer une intense activité langagière, que ce soit pour formuler des hypothèses, discuter de leurs propositions respectives ou présenter les résultats de leur expérimentation. Enfin, nous avons pu observer que cette évaluation permet d'apprendre à acquérir des compétences et forme les classes au travail collaboratif en groupe. De plus, il existe une forte corrélation entre l'auto-évaluation des groupes et l'évaluation par l'enseignant du produit final.

2.5.9. Bilan des observations

L'enseignant doit être très concentré, attentif, calme et faire preuve d'une capacité d'observation et d'écoute ; il doit aussi posséder beaucoup de savoir-faire et une capacité d'adaptation rapide pour répondre aux sollicitations diverses et variées. Cela devrait permettre à l'enseignant d'être plus performant dans le contrat pédagogique. Grâce à ces observations, nous avons saisi que le travail en groupe n'est pas facile pour les élèves mais cela peut s'apprendre. Il faut également savoir laisser du temps pour que les savoirs s'installent et automatisent afin que l'enfant puisse s'exercer et appliquer ses connaissances.

Au cours de nos observations, nous avons remarqué que l'enseignant doit montrer aux enfants qu'il est présent même s'il n'était pas physiquement à leurs côtés à chaque instant pour valider leurs réponses. Lors de la phase de travail de groupe, l'enseignant doit se mettre en retraite. En effet, il n'est plus celui qui transmet des connaissances mais celui qui aide les élèves à construire leurs propres connaissances grâce aux échanges élèves-élèves et élèves-professeurs. Les élèves n'ont pas eu de difficultés à synthétiser leurs idées, et ils ne se sont pas perdus dans des points de détail non essentiels à la résolution du problème proposé.

Tableau 22 : Bilan de l'observation

	Iran	France
Constitution du petit groupe	4 élèves	3 élèves
Organisation du petit groupe	Groupes géographiques	Groupes hétérogènes
Rôle de l'enseignant	Guide	Guide
Créer une grille d'évaluation par l'enseignant	Oui	Oui

Type de l'évaluation	Orale, description des images	Orale, question et réponse
Évaluation d'un produit (évaluation collective)	Oui	Oui
Évaluation de l'apprentissage (évaluation individuelle)	Oui	Non
Évaluation par l'enseignant	Oui	Oui
Co-évaluation - enseignant /élèves	Oui	Non
Trace écrite	Oui	Oui
Matière	Anglais : expression orale	Anglais : expression orale

2.5.10. Conclusion : la comparaison des pratiques

En France, dans chaque groupe, nous avons remarqué qu'il y a un groupe de 4 élèves composé de filles et de garçons. En revanche, en Iran, comme les filles et les garçons sont séparés à l'école, on a vu des groupes composés de filles. En Iran, nous avons pu constater que les enseignants ont constitué des groupes géographiques ; c'est-à-dire que les groupes se forment en fonction de la disposition des élèves dans la classe. Or en France, on a vu que les enseignants construisent des groupes hétérogènes.

Nous avons observé deux évaluations du travail de groupe. Lors les deux évaluations à Téhéran et à Nice, nous avons constaté les critères tels que l'investissement, la parole, la participation active, le respect des rôles, etc. Nous avons vu que les enseignants ont évalué les réinvestissements de savoir-faire (comportement individuel, relations avec les autres, réussite dans le travail de groupe) et de savoir-faire (capacité à faire un constat, un graphique, etc.).

Au cours de nos observations au moment de l'évaluation, nous avons vu que les deux enseignantes en Iran et en France, ont créé une rubrique pour établir des normes d'évaluation et partager avec les élèves pour communiquer les attentes. Nous avons pu constater qu'elles ont évalué la performance du groupe mais en Iran nous avons observé que l'enseignante a également évalué la performance des membres individuels. Elles ont donné des commentaires réguliers afin que les membres du groupe puissent évaluer leurs progrès à la fois en tant que groupe et individuellement. Mme. A. et Mme. K. ont décidé sur quels critères fonder les évaluations finales. Elles ont également expliqué à leurs élèves le système de notation du travail de groupe. Durant notre observation de l'évaluation de Mme.

A. à l'école du Pain d'Épice, nous avons observé que l'enseignante a pris en compte le niveau initial de chaque élève ainsi que les progrès collectifs réalisés. En revanche, nous n'avons pas vu que les enseignants font une auto-évaluation et accompagnent les élèves dans leur auto-évaluation.

Nous avons pu observer deux examens oraux qui sont conçus pour améliorer la communication entre les élèves et une communication efficace a des avantages à long terme. Les tests oraux constituent une forme de test fréquemment utilisée. Les avantages de cette forme de test par rapport aux tests écrits incluent le fait que les tests oraux permettent une communication directe entre l'élève et l'enseignant, en plus de permettre à l'enseignant de poser des questions supplémentaires (Connelly & Dockrell, 2009; Phillips, 1992; Zhao, 2013).

Nous avons constaté que pour réussir un travail en petit groupe, l'enseignant doit apprendre à être simultanément un guide, un facilitateur et une personne-ressource. Nous avons observé que les enseignants ont répondu ponctuellement aux sollicitations des élèves ; ils ont demandé à ceux qui commettent des erreurs de leur expliquer comment ils avaient procédé. Nous avons compris qu'il ne fallait pas être très présente durant les phases de recherche en groupe afin de laisser les élèves travailler, discuter, se confronter entre pairs. Certains enseignants auraient pu mieux profiter du pair qui est une aide précieuse dans la relecture, c'est-à-dire expliquer à l'autre comment et pourquoi on l'a fait.

Nous sommes confortée par le fait qu'une élève est venue nous trouver spontanément à la fin de la séance pour nous expliquer qu'elle se sentait alors plus à l'aise dans l'évaluation en commun. Au cours de nos observations, nous avons compris que les enseignants doivent aider les élèves à comprendre et à exécuter la tâche. Toutefois, nous avons remarqué qu'il y avait un manque de recherche dans la classe et un manque de coordination entre les niveaux des élèves. Certains enseignants auraient pu demander aux élèves de faire une petite recherche en classe.

Les résultats indiquent que tous les enseignants interrogés en Iran et en France utilisent au moins une partie du travail de groupe. Le travail de groupe est souvent utilisé pour aider les élèves à pratiquer leurs compétences verbales ainsi que pour leur apprendre à travailler ensemble. Notre analyse a également montré que les enseignants trouvent problématiques certaines parties de l'utilisation du travail de groupe dans leurs cours.

Pour conclure sur cette expérience personnelle très riche, nous dirons qu'une telle pratique pédagogique nécessite du savoir-faire mais aussi du savoir-être de la part de l'enseignant qui doit jouer simultanément beaucoup de rôles : enseignant, éducateur, entraîneur, accompagnateur, guide, référent, etc. Nous ajoutons que nous pensons de plus en plus que le travail en groupes, lorsqu'il n'est pas une fin en soi et qu'il est articulé à des pratiques individuelles et collectives, est une réponse à la différenciation des apprentissages. C'est une pratique pédagogique qui, bien que ponctuelle, ne peut et ne doit pas s'improviser.

3. Analyse des données

3.1. Obstacles rencontrés lors du recueil de données

Lors de la réflexion initiale relative à la méthodologie de notre travail, nous pensions effectuer ce travail seulement à partir des questionnaires. Mais nous nous sommes rendu compte que pour avoir la possibilité de bien valoriser les réponses des élèves et ainsi de demander aux enseignants de préciser certaines réponses, nous avons besoin de faire des observations.

Pour commencer, nous avons décidé de partir en Iran (à Téhéran), et nous avons considéré qu'en 1 mois, nous pourrions collecter toutes les réponses souhaitées. Mais, lors de ce travail, nous avons été confrontées à certains obstacles.

L'année 2020 a été une année semblable à aucune autre. La pandémie a bouleversé la vie des enfants et des jeunes. Durant toute la durée de la Covid-19, tous les élèves et tous les enseignants ont été victimes de bouleversements dans la scolarité et le système éducatif. Chacun a été contraint de reconsidérer son emploi du temps pour ne pas subir une interruption totale dans l'apprentissage. Les élèves étaient désorientés et se sont retrouvés dans une position très fragile. Il a donc été très difficile de réagir face à cette difficulté et de trouver un autre moyen pour contacter les établissements scolaires en Iran et en France. L'aspect de cette difficulté repose particulièrement sur la soudaineté de cette discontinuité à laquelle nous avons dû faire face. Nous nous sommes retrouvés impuissants dans cette situation et la distribution des questionnaires a été interrompue pendant plus de 9 mois. Ainsi, les écoles en Iran ont été fermées jusqu'au mois de mars 2022. Cela nous a empêché de recueillir correctement les données qui nous étaient nécessaires.

En effet, c'était le premier confinement et il n'était pas possible de rencontrer des enseignants pour les interviewer. De ce fait, nous avons décidé d'envoyer les questionnaires par mail et Google forme, pour avoir plus de réponses et pour interroger des enseignants dans d'autres villes de France et d'Iran. Nous avons donc commencé notre travail par la collecte des coordonnées des établissements scolaires en Iran et en France. Nous avons établi un tableau pour rassembler toutes les informations recueillies : nom, numéro de téléphone ou adresse électronique, ville de l'établissement, établissement enseignement bilingue (français-anglais ou français-persan). Voici un exemple de notre tableau de travail :

Tableau 23 : Exemple de notre tableau de travail

Nom de l'établissement	Numéro de téléphone ou adresse électronique	Ville de l'établissement	Établissement enseignement bilingue (français-anglais ou français-persan).

Au début, nous avons listé 19 contacts concernant des établissements bilingue français-anglais en France, et 10 contacts concernant des établissements bilingue français-persan en Iran. Au mois d'avril 2021, nous avons envoyé tous les questionnaires à toutes les écoles primaires bilingues du département des Alpes de Haute-Provence et des Alpes-Maritimes ainsi qu'à toutes les écoles primaires bilingues de Téhéran et d'Ispahan, sachant bien que la période n'était la plus appropriée, entre confinements et vacances décalées, pour transférer les questionnaires aux enseignants en classes élémentaires.

Malheureusement, nous n'avons pas eu suffisamment de réponses. Certaines écoles n'étaient pas réceptives face à notre demande. Nous avons reçu des réponses du type : « Nous ne sommes pas intéressés ! » ou « Mes collègues de primaire ne souhaitent pas effectuer ce questionnaire ! ». À l'exception de ces cas, les enseignants étaient dans l'ensemble plutôt contents de recevoir notre message. De ce fait, pour collecter 100 réponses, il nous fallait interroger beaucoup plus de personnes. C'est pourquoi nous avons continué à envoyer nos questionnaires à nos questionnaires aux établissements scolaires en Iran et en France.

L'étape suivante de notre travail s'est décomposée en deux parties : une communication avec les enseignants dont nous avons reçu les coordonnées et la collecte de nouveaux contacts d'établissements. Pour trouver des enseignants, nous avons utilisé différentes méthodes. Nous avons commencé par contacter les enseignants que nous connaissions pour leur demander de nous fournir les coordonnées d'autres d'enseignants de primaire. Nous avons également essayé de trouver des contacts sur les sites où les enseignants en langues étrangères se réunissent, ainsi que sur les différents réseaux sociaux.

Finalement, pour recevoir 126 réponses, nous avons trouvé les contacts de près de 400 enseignants de primaire qui travaillaient en Iran et en France dans des villes et des établissements différents. Pour rassembler toutes nos réponses, il nous a fallu presque 7 mois de travail. Bien qu'au début, nous avions l'intention d'interroger les enseignants lors d'entretiens, nous avons, finalement, accepté de ne recevoir que des réponses écrites pour diminuer le temps de réalisation de cette étape.

3.2. Analyse descriptive des données

3.2.1. Les enseignants

Les réponses écrites par des enseignants ont donné lieu à des écrits plus ou moins longs en fonction des interlocuteurs. Certains ont pris le temps de répondre, d'autres ont répondu par des phrases courtes, d'autres enfin ont éludé certaines questions ou, tout simplement, n'ont pas répondu. L'inconvénient de cette méthode est que nous n'avons pas pu réagir aux propos des personnes ni leur demander des explications supplémentaires. Les réponses que nous avons reçues lors des rencontres avec des enseignants sont plus détaillées, mais elles nous ont demandé beaucoup plus de temps.

Nous avons commencé notre questionnaire par une information personnelle. L'analyse de la première question (sur l'âge moyen des enseignants) nous aide à mieux comprendre le choix de la méthode utilisée lors des cours. Nous avons demandé l'âge des enseignants (question 1) car leur expérience peut nous communiquer une information générale sur cette question. L'information qui peut être intéressante, lors de l'analyse des réponses, est celle relative à la durée de l'expérience professionnelle des enseignants (question 2 et 3). Les enseignants qui travaillent en primaire en France ont en général une expérience professionnelle de 16 à 20 ans de travail, avec un minimum de 2 ans et un maximum de 25 ans. La durée de l'expérience professionnelle des enseignants travaillant à l'école primaire en Iran que nous avons interrogés est en général plus réduite (4 à 9 ans), avec toutefois un maximum à 31 ans, mais nous ne pouvons pas affirmer que c'est parce que, normalement, les gens qui travaillent dans les écoles ont moins d'expérience et sont donc plus jeunes.

L'analyse de la question numéro 4 nous permet de diviser les personnes que nous avons interrogées en groupes différents selon l'établissement dans lequel elles travaillaient. Nous avons recueilli le témoignage de 64 enseignants en Iran. Ces témoignages sont ceux de personnes qui travaillent à Téhéran (55 personnes), car nous avons commencé notre recherche par cette ville. Cela étant, nous avons trouvé des enseignants qui travaillaient à Ispahan (5 personnes), à Shiraz (5 personnes) et même à Karaj (4 personnes).

La plupart des enseignants sont des femmes (60 personnes) et nous avons seulement 4 hommes dans notre échantillon. Cela n'est pas surprenant, car, en Iran, la profession d'enseignant du premier degré, surtout d'enseignant de langue, est beaucoup plus populaire chez les femmes, et c'est plutôt rare de rencontrer un homme qui travaille dans ce secteur.

Nous avons recueilli le témoignage de 65 enseignants en France. Nous avons trouvé des enseignants qui travaillaient à Nice (50 personnes), à Cagnes-sur-Mer (15 personnes).

Comme nous l'avons déjà signalé, nous avons interrogé les enseignants d'établissements privés en Iran et en France car c'est dans ces établissements que

l'apprentissage de la langue étrangère commence, et le début influence considérablement les résultats de l'apprentissage.

Comme nous avons des enseignants qui enseignent le français et l'anglais dans les écoles iraniennes et françaises, nous avons voulu connaître leur avis sur la définition du travail de groupe. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de préciser si la personne que nous avons interrogée a une idée précise sur le travail de groupe. Nous avons demandé aux professeurs de langues « à votre avis, qu'est-ce que le travail de groupe ? » (question 5). Voici quelques propos recueillis tant de fois répétés de la part d'enseignants en France et en Iran (voir annexe).

Tableau 24 : Recueillis de la part d'enseignants en France et en Iran (question 5).

Les enseignants en France	Les enseignants en Iran
« Un travail de groupe consiste à favoriser les compétences sociales par l'organisation du travail établi, à élargir les apprentissages dans chaque discipline. »	« Un travail de groupe c'est un travail pour faire entrer les enfants dans la vie sociale et collective et améliorer leur savoir-faire. »
« L'idée d'un travail de groupe c'est d'associer des compétences et énergies pour produire mieux et résoudre facilement des problèmes afin de réaliser un projet beaucoup plus productif. »	« C'est la réalisation d'un objectif commun par plusieurs personnes en respect des règles préétablies pour résoudre facilement les problèmes. »
« C'est un travail qui nécessite que les élèves discutent ensemble et se partagent les tâches (écrire les réponses, restituer à l'oral, surveiller le temps qu'il reste...). »	« L'idée d'un travail de groupe c'est d'associer des compétences et énergies pour produire mieux et résoudre facilement des problèmes afin de réaliser un projet beaucoup plus productif. »
« Partager ses réflexions, soumettre des idées , prendre des décisions ensemble, évaluer ses compétences ensemble, mettre son travail ensemble, s'aider. »	« Un travail de groupe, c'est travailler en équipe, se partager les tâches et se confronter sur les avis de chacun. »
« Quand les élèves travaillent ensemble, partagent des idées et se soutiennent mutuellement. »	« C'est un travail d'équipe dans lequel les élèves partagent leurs idées et échangent leurs travaux. »
« Une diversité de savoir qui travaille ensemble dans un but précis, un projet. »	« C'est une réunion regroupant plusieurs personnes afin de réaliser un projet. »

« Un travail de groupe consiste à donner de l'autonomie , à parvenir à une auto-évaluation et aussi à une autocorrection. »	« Le travail de groupe essaye de donner non seulement de l'autonomie mais aussi il consiste à s'autoévaluer et s'autocorriger. »
---	--

Un « nuage de mots » est une représentation visuelle de la fréquence des mots. Plus le terme apparaît fréquemment dans le texte analysé, plus le mot apparaît en gros dans l'image générée (Atenstaedt, 2012). Les nuages de mots sont de plus en plus utilisés comme un outil simple pour identifier l'objet d'un document écrit (Atenstaedt, 2012; Ramsden & Bate, 2008). C'est la raison pour laquelle nous avons fait un nuage de mots afin de montrer les termes les plus répétés par des enseignants en France et en Iran.

Tableau 25: Le nombre de répétitions de mots par les enseignants en France et en Iran

Partager des idées	75	Prendre des décision	17
S'entraider	62	Réaliser un projet en commun	14
Interaction	54	Résoudre facilement un problème	13
S'auto-évaluer	47	Développer les compétences	11
L'autonomie	41	Soumettre des idées	8
S'améliorer leur savoir-faire	36	L'interaction	8
Partager des tâches	31	Partager des réflexions	7
Favoriser les compétences sociales	25	Produire mieux	7
Faire un échange	23	Discuter ensemble	4

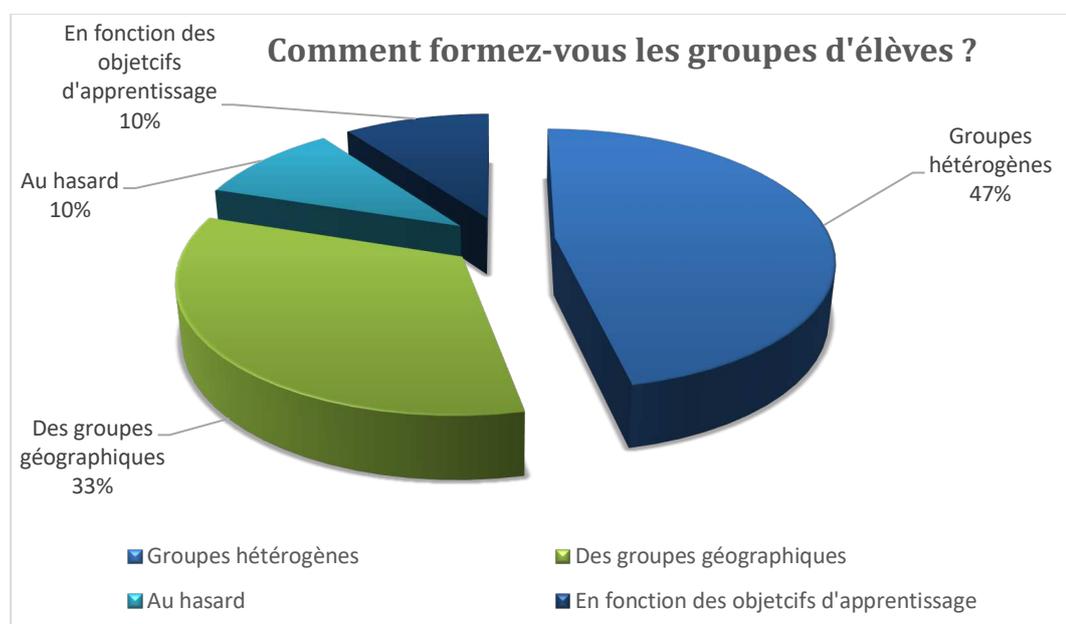
le travail de groupe pour mener certaines séances et ils ont tous dit que leurs élèves font des activités en petit groupe.

Figure 23 : Analyse de la question 7 (pour les enseignants)



L'analyse de la question 8 nous aide à découvrir la formation d'élèves dans un groupe selon les enseignants. D'abord nous vérifions les réponses des enseignants que nous avons interrogés en primaire en France.

Figure 24 : Analyse de la question 8 (pour les enseignants en France)



Comme on peut le voir, 47 % des enseignants forment des groupes hétérogènes d'élèves qui, pour les compétences travaillées, ont des niveaux de maîtrise différents.

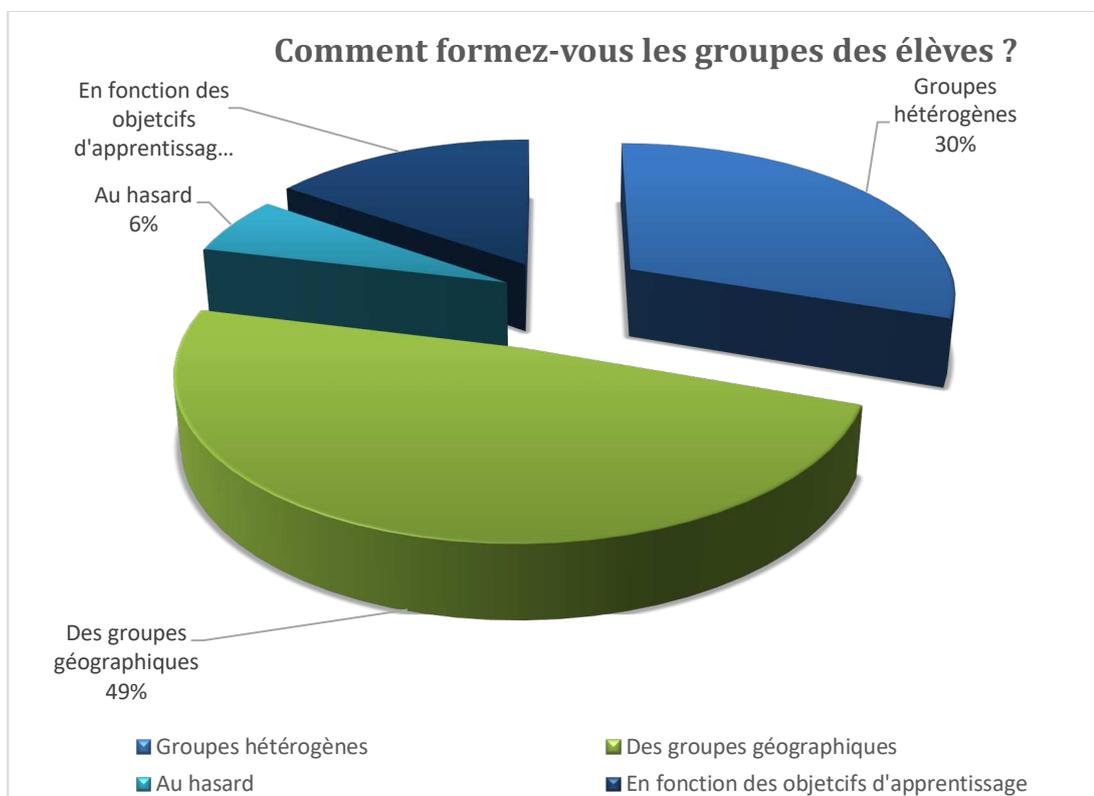
Nous avons observé que les enfants bilingues/plurilingues de l'école du Pain d'Épice s'asseyaient 2 par banc. Dans chaque groupe, nous avons remarqué qu'il y a un groupe de 4 élèves composé de filles et de garçons.

« En cas de difficultés un élève plus performant peut alors seconder celui plus fragile » Enseignante en France.

« Ça dépend des besoins : parfois ce sont des groupes géographiques (quand le travail est court), parfois par affinités, parfois en groupe homogène, le plus souvent en mélangeant des groupes hétérogènes » Enseignante en France.

D'un autre côté, en Iran, 49% des enseignants disent qu'ils constituent les groupes par rapport à la disposition des élèves dans la classe.

Figure 25 : Analyse de la question 8 (pour les enseignants en Iran)



En 2015, une étude menée par des chercheurs de l'Université de Salford au Royaume-Uni révèle que l'aménagement d'une salle de classe a une influence considérable sur l'apprentissage des élèves (Barrett et al., 2017). Pendant nos observations, nous avons constaté que les enfants bilingues de l'école d'Aftab Azarine s'assoiaient autour de tables rondes. À chaque table, nous avons constaté qu'il y a un groupe de 5 élèves. Ces groupes se mettent à travailler ensemble lorsque leur enseignante le leur demande. Comme nous l'avons dit précédemment, durant nos observations, nous avons remarqué que l'organisation de tables rondes en classe et la formation de groupes de travail pourraient jouer un rôle très important sur l'efficacité et la motivation des élèves (Lermigeaux, 2016).

Nous constatons que la formation des groupes selon les objectifs d'apprentissage et la construction aléatoire emportent 20% des réponses des enseignants que nous avons interrogés dans les deux pays.

L'analyse de la question 9 nous montre de découvrir le nombre d'élèves dans un groupe selon les enseignants. Le groupe de travail doit comporter un nombre minimum et maximum de participants. Comme nous avons souligné précédemment, un des facteurs à considérer dans la formation du groupe est la taille des groupes (Banwo et al., 2015; Burlingame et al., 2011; Fisher, 1953; Hackman & Vidmar, 1970; Lundgren & Bogart, 1974; Seashore, 1954; Soboroff, 2012). Nous avons ensuite demandé aux enseignants du primaire en Iran et en France : « combien d'élèves mettez-vous dans un groupe ? ». Les enseignants que nous avons interrogés ont convenu que le nombre d'élèves dans un groupe devait être entre 3 à 5 personnes :

« Je constate que dans des groupes à partir de 5, il y a des élèves passifs en revanche dans des groupes de 2 à 4, ils sont plus actifs. » Enseignante en France.

« Mes élèves travaillent dans des groupes de trois à cinq sur une tâche, de façon responsable et collaborative. » Enseignante en Iran.

Plusieurs études ont également indiqué qu'à mesure que la taille du groupe augmentait, la quantité de communication initiée par les membres individuels diminuait (Bales et al., 1951; Bales & Borgatta, 1965; Diehl & Stroebe, 1987; Gentry, 1980; Hackman & Vidmar, 1970; Hare, 1952; Hawkins, 1962; Littlepage, 1991; Renzulli et al., 1974; Saqr et al., 2019). Nous avons remarqué que selon les enseignants, le nombre maximum d'élèves est de six personnes dans chaque groupe.

L'analyse de la question 10 nous aide à mieux comprendre les avantages et les efficacités du travail en petit groupe pour les élèves selon les enseignants.

Nous avons demandé aux enseignants « Selon vous, qu'apporte le travail en groupe aux élèves ? ». Voici quelques propos recueillis très souvent répétés par des enseignants en France et en Iran (voir annexe).

Tableau 26 : Analyse de la question 10 (pour les enseignants en Iran et en France)

Les enseignants en France	Les enseignants en Iran
« Il leur apporte de l'autonomie, ils apprennent par imitation ou de leurs échanges , certains gagnent en confiance . De plus, les apprentissages dépendent de leur restitution : ils ont donc une responsabilité . »	« La participation l'échange entre les élèves en difficultés au sein d'un groupe plus restreint, et donc plus rassurant. »
« Lors des échanges de réflexions nourrit chacun d'une autre forme de réflexion, d'effort ou d'informations	« Faire travailler les élèves en groupe leur permet de gagner confiance en eux, c'est-à-dire, chaque élève partage et

supplémentaires. Chacun peut aussi se faire expliquer différemment les choses. »	développe ses capacités , ce qui lui permet de gagner en assurance. »
« Difficile travail que d'apprendre à négozier , convaincre, se justifier et expliquer clairement. »	« Un échange d'idées, la confiance. »
« Apprendre à donner des idées , à s'exprimer , à respecter et écouter les avis des autres, à coopérer avec les autres. »	« Capacité d'écoute (écouter les uns les autres), se relayer , partager des idées , se soutenir mutuellement, savoir s'organiser. »
« Un sentiment d'appartenance à un groupe, moins de compétition et plus de collaboration . »	« Se connaître, se pardonner, s'entraider et la coopération . »
« En équipe, la coopération est spontanée et enrichissante sur tous les apprentissages. »	« Ils trouvent la chance de participer dans leurs apprentissages et ils apprennent plus facilement. »
« Apprendre à partager sans suivre son propre chemin. »	« Le partage des tâches, le développement des compétences , le partage de connaissances, d'opinions, d'expériences personnelles. »
« Le travail en groupe favorise les compétences sociales de l'élève, intensifie leurs apprentissages disciplinaires, donne de l'autonomie, permet une auto-évaluation aussi l'auto-correction à l'élève. »	« Le travail de groupe développe particulièrement les compétences sociales , et aussi facilite l'apprentissage disciplinaire. »
« Cela leur permet d' écouter les autres, de comprendre leur raisonnement et de faire progresser les élèves. »	« En fait le travail de groupe permet aux élèves de constater mais aussi de confronter leurs différents points de vue sur un problème donné. »
« Le respect , la compréhension et la collaboration . »	« On se challenge, on apprend à se connaître , c'est la solidarité . »

Tableau 27: Le nombre de répétitions de mots par les enseignants en France et en Iran

Participer	81	Soutenir	27
Autonomie	77	Relayer	24
Partager	75	Expliquer	22
S'échanger	71	Se corriger	10
Confiance	64	Savoir négocier	6
Auto-évaluation	49	S'organiser	6
Coopération	38	Justifier	5

Tableau 28 : Analyse de la question 11 (pour les enseignants)

Les enseignants en France	Les enseignants en Iran
« Rôles d' observateur , de régulateur des échanges , d'étayage pour lancer les propositions dans le groupe si besoin. »	« Observation voire relance si besoin. »
« En posant des questions pour donner une idée à partir de laquelle les élèves puissent arriver à une conclusion.	« J' accompagne mes élèves comme une guide . »
« Facilitateur , fournir des ressources et des conseils. »	Je suis guide et observateur . »
« Je suis observateur et médiateur . J' observe le travail des élèves, je prodigue des conseils , j' oriente le travail et j' évalue la qualité de leur travail. »	Tout d'abord je planifie le travail et puis je deviendrai une médiatrice entre les élèves. Pendant le travail, j' observe , je prodigue des conseils et j' évalue la qualité du travail. »
« Mon rôle se résume à les guider pas à exercer de l'influence sur leurs propos. De loin je les écoute sans participer dans leur discussion et quand ils ont besoin de l'aide, je les dirige pour trouver de bonnes solutions sans leur donner des réponses directes. »	« En effet, si je veux voir si le travail s'est bien passé, je dois faire acte de présence dans la classe en circulant au milieu de tous les groupes, j' observe ainsi les enfants et écoute les discussions pour suivre l'évolution de l'apprentissage. »
« Je régule le volume sonore pour que les échanges restent en chuchotant, je relance les élèves qui s'isolent dans le groupe , je régule les échanges si les élèves n'arrivent pas à se mettre d'accord. »	« Moi je définie les règles , je signale avant tout que la participation de toutes les élèves est obligatoire, le respect et le travail soigné sont à la base de notre activité. Ensuite je reste à l'écart et je ne suis qu'une observatrice . Je leur donne qq moments pour réfléchir et se mettre au travail et j'interviens si mon guider vers les bonnes réponses et les objectifs visés. »
« Au départ j' explique la consigne et je planifie le travail mais ensuite je laisse les élèves partager les différentes tâches entre eux et bien résoudre des problèmes	« J' interviens au début du cours lors des annonces des consignes, puis à la fin du cours pour vérifier les acquis. Je réponds ponctuellement aux interrogations des

pour arriver enfin à un bon résultat, mais entre temps, je leur donne mes **conseils** et je les **guide** là-où c'est nécessaire afin de ne pas tomber dans hors-sujet. »

groupes, **sans jamais donner la réponse** mais en mettant les élèves sur des pistes. »

À noter que parmi les réponses, nous avons eu des enseignants qui ont essayé de nous donner une définition plus ou moins complète. Voici quelques exemples :

« La pédagogie de groupe modifie le statut pédagogique de l'enseignant : je ne suis plus celle qui transmet le savoir mais celle qui permet aux élèves de le découvrir. Pour cela, j'organise les apprentissages des élèves et reste maître de la gestion de ceux-ci. » Enseignante en France (voir annexe).

« Cela dépend des objectifs : parfois je dirige un groupe et les autres travaillent en autonomie, parfois je passe d'un groupe à l'autre pour débloquer des situations notamment en recherche. » Enseignante en Iran (voir annexe).

Nous pouvons donc confirmer que l'enseignant doit prendre du recul lors de la phase de travail en groupe : ce n'est plus lui qui transmet les savoirs de manière explicative, mais celui qui aide les élèves à construire leurs connaissances grâce aux échanges élève-élève et élève-enseignant.

Nous analysons maintenant les questions 12 et 13, qui nous montrent comment l'enseignant évalue les élèves pendant le travail de groupe.

Pour définir l'évaluation de travaux en groupe, nous allons partir de l'affirmation de Philippe Meirieu (Meirieu, 2000) : « qu'est-ce que chacun a appris pour lui grâce à sa participation à la tâche commune ? ».

Évaluer les travaux d'un groupe comprend :

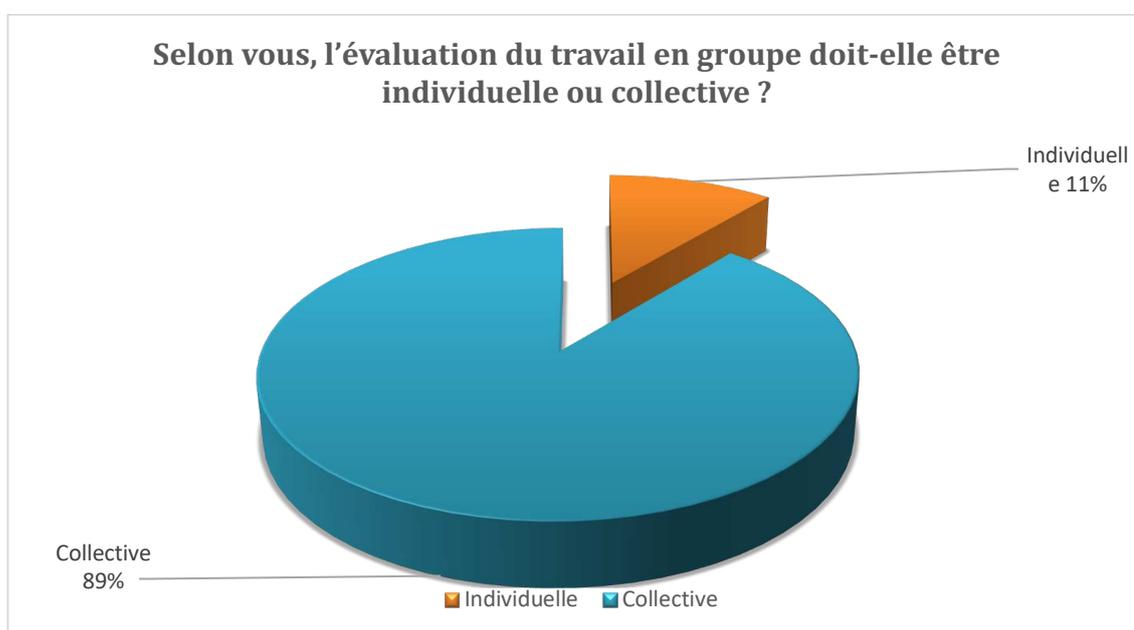
- L'évaluation d'un produit – qui est une évaluation collective ;
- L'évaluation de l'apprentissage – une évaluation individuelle de chaque membre du groupe, plus exactement de ses acquis et les bénéfices de l'apprentissage (Lebrun, 2002).

L'évaluation de travaux en groupe peut prendre plusieurs formes :

- Évaluation par l'enseignant : l'enseignant est le seul à évaluer à la fois le travail de groupe et la contribution individuelle de chaque membre du groupe. Les bénéfices de l'apprentissage seront évalués par épreuve individuelle par l'enseignant.
- Co-évaluation - enseignant /élèves : les élèves peuvent être impliqués dans l'évaluation des travaux de groupe (par exemple, lors de la présentation de chaque produit d'un groupe). En fonction d'une grille d'évaluation (distribuée par l'enseignant ou construite en collaboration avec la classe), les élèves prennent le rôle d'évaluateurs (Lebrun, 2002).

Selon 89% des enseignants ayant répondu à notre questionnaire en France, l'évaluation du travail en groupe doit être collective. À la fin de chaque travail de groupe, les élèves doivent évaluer chaque membre du groupe (y compris eux-mêmes) en termes de qualité du travail, de responsabilité, de compétences interpersonnelles, d'attitude et de contribution (E. G. Cohen & Lotan, 2014). Une fonction importante de l'apprentissage coopératif est de réduire l'attitude commune des élèves selon laquelle l'enseignant est la seule source de vérité et de sagesse. Si nous constatons que plusieurs de nos élèves travaillent sous cette perception erronée, envisageons d'ajouter la ligne directrice « trois avant moi » (Olsen & Kagan, 1992) à notre déclaration de politique de groupe. Les enseignants doivent demander aux élèves de consulter trois sources d'information différentes : d'autres textes, des assistants d'enseignement, voire d'autres groupes et de documenter leurs efforts avant de venir vers nous (Oakley et al., 2004).

Figure 27 : Analyse de la question 11 (pour les enseignants en France)



Parmi les réponses, nous avons eu des enseignants qui pensent que l'évaluation du travail en groupe doit être individuelle :

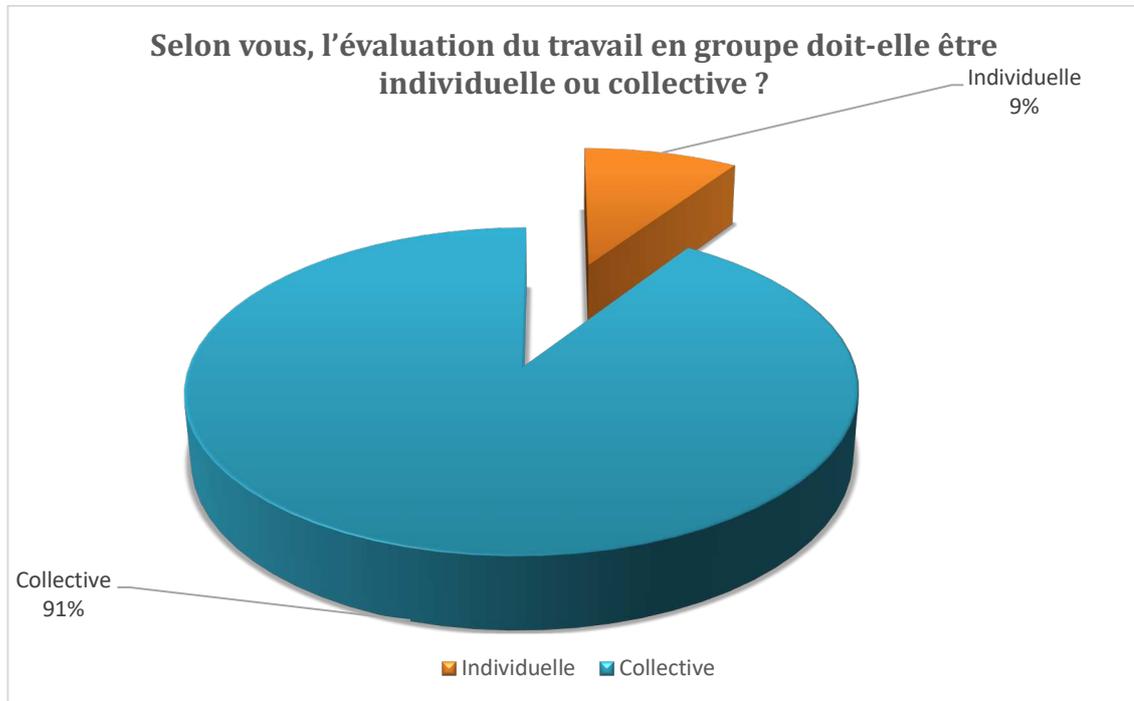
« L'évaluation individuelle doit tenir compte des acquis, ce que chacun a appris pour lui-même grâce à sa participation au travail de groupe » Enseignant en France.

« On doit apprécier les compétences de chaque élève. Par exemple, un élève doit être récompensé par sa créativité, l'autre par son écriture, l'autre par son dessin et etc. » Enseignante en France.

Concernant les réponses des enseignants en Iran, nous avons la même situation qu'en France. 91% des enseignants du primaire qui ont répondu à notre questionnaire ont déclaré que l'évaluation des travaux de groupe devrait être collective. Lors de nos

observations, pour l'auto-évaluation, nous avons constaté que les enseignants à l'école d'Aftabe Azarine ont une fiche pour déterminer la qualité de leur participation aux travaux de groupe.

Figure 28 : Analyse de la question 11 (pour les enseignants en Iran)



Nous avons également eu de très peu de commentaires d'enseignants qui pensent que le travail de groupe devrait être évalué individuellement.

« Trouver les intérêts de chacun, ses points forts et faibles, son caractère et son point de vue » Enseignant en Iran.

« Il faut encore le faire au sein du groupe en demandant chaque élève de dire son idée personnelle et l'influence de son rôle et sa parole et sa responsabilité dans le résultat de ce travail de groupe » Enseignante en Iran.

Nous pouvons donc affirmer que selon les enseignants que nous avons interrogés en Iran et en France, l'évaluation des travaux de groupe doit être collective.

L'analyse de la question 14 (selon vous, quand le travail de groupe est-il plus efficace pour l'apprentissage des élèves que le travail individuel ?) nous permet de savoir ce qui se fait en groupe plus efficacement que le travail individuel et pourquoi cela se produit.

Dans le tableau ci-dessous, nous pouvons voir les réponses des enseignants qui ont été répétées plusieurs fois (voir annexe).

Tableau 29: L'analyse de la question 14 (pour les enseignants)

Pays	Quand ?	Pourquoi ?
Iran	« Recherche situation problème »	« Dépasser une situation problème à plusieurs permet d'oser d'échanger et de dépasser la difficulté. »
France	« Il est plus efficace quand la notion à acquérir est complexe, quand il y a plusieurs pistes à explorer comme en Questionner le monde. »	« Car cela permet à chacun d'exprimer ses idées, ses interrogations et de les confronter directement à ses pairs. »
Iran	« Pour la découverte et l'entraînement	« Interaction sociale
France	« Le travail de groupe est plus efficace, me semble-t-il, lors de séances de découverte. »	« Car chacun a ses savoirs, son opinion et en groupe, les élèves confrontent leurs idées, les valident ou non. »
Iran	« Il est efficace pour le réinvestissement, quand les élèves ont acquis la compétence. »	« Cela permet aux élèves de mieux préciser oralement ce qu'ils ont compris et de quelle manière. Cela peut débloquent ou bien mieux comprendre pour d'autres. Quand on explique cela permet d'être sûr de soi. »
France	« Lorsque les élèves doivent confronter leurs différents points de vue sur un thème donné. »	« Pour stimuler leur pensée critique, pour élargir les champs de connaissances et interagir, communiquer. »
Iran	« Lorsque chaque élève participe également. »	« Il y a des élèves qui joueront un rôle de premier plan et d'autres participeront moins ou seront intimes dans cette situation. »
France	« Lors d'un travail de groupe, le début d'une notion, un travail de réflexion. »	Interaction des élèves entre eux, dynamisme, autonomie. »
Iran	« Quand il permet de confronter les différents points de vue des élèves. »	« Besoin de travailler avec les autres. »
France	« Quand les enfants travaillent autour d'un projet. »	« Les enfants peuvent partager leurs connaissances et apprendre les uns des autres. »
Iran	« Quand c'est un travail difficile. »	« Il y a 4 avantages :

		1- Le partage des tâches 2- La confrontation des avis 3- Le développement des compétences 4- La fédération des équipes. »
France	« Quand on a l'intention d'animer l'esprit de la classe et qu'on veut faire une évaluation sur les éléments déjà appris ou bien déclencher un nouveau sujet. »	« Pour avoir une méthode de travail plus variée, donner plus de motivation aux élèves, réviser les leçons et installer l'esprit d'équipe dans la classe et surtout donner un rôle plus important aux élèves. »

Cependant, le simple fait d'assigner un groupe ne crée pas en soi des résultats de pensée critique. Par conséquent, l'enseignant doit être conscient de la meilleure façon de faciliter des environnements d'apprentissage collaboratif efficaces (Burke, 2011). Il est difficile pour les enseignants de concevoir et de mettre en œuvre efficacement le travail de groupe, et il est difficile pour les élèves de favoriser le processus de groupe, surtout s'ils n'ont pas les compétences nécessaires pour utiliser efficacement le travail de groupe. De nombreux élèves n'ont jamais travaillé dans un groupe auparavant ou n'ont pas les compétences nécessaires pour travailler avec les autres.

« Avant de faire travailler les élèves en groupe, il faut tout d'abord se poser cette question : cette tâche n'est-elle pas réalisable individuellement ? En effet, si une activité ne nécessite pas un travail collectif, il ne faut pas imposer aux élèves de travailler en groupe » Enseignante en Iran (voir annexe).

« Le travail en groupe doit être raisonnable pour l'élève. Sinon les élèves pourraient remettre en cause cette organisation en groupe : pourquoi le professeur me demande-t-il de me mettre avec mon camarade alors que je peux aussi bien le faire tout seul ? » Enseignante en France (voir annexe).

Les enseignants ne peuvent pas présumer que les élèves savent comment travailler ensemble, structurer leur temps ou déléguer des tâches. Les enseignants peuvent aider de plusieurs manières, dont l'une des plus importantes est que l'enseignant décide d'inclure le travail de groupe dans la classe. Tout d'abord, l'enseignant doit s'assurer que chaque élève comprend le devoir. Les élèves doivent connaître le but du projet, l'objectif d'apprentissage et les compétences qui doivent être développées grâce au travail de groupe. Un travail de groupe réussi est plus facile si les étudiants savent comment le devoir est lié au contenu du cours et ce que le produit final est censé être (Davis, 1993).

L'analyse de la question 15 nous guide pour mieux comprendre quels types de travaux sont préférés en petits groupes par chaque enseignant en Iran et en France. Nous pouvons voir dans notre tableau les réponses reçues qui ont été répétées plus d'une centaine de fois par les enseignants en Iran et en France (voir annexe).

Tableau 30 : L'analyse de la question 15 (pour les enseignants)

Enseignant en France	Enseignant en Iran
Situation problème Des analyses de document, des phases de découverte notamment en mathématiques, des réalisations plastiques.	Écrire une histoire
Lecture, recherche, compréhension et production écrite	Lecture, compréhension du texte
La lecture – La production écrite – La production Orale	Lecture et production orale
Les activités en rapport avec la lecture des mots de leur texte de lecture, la compréhension de la langue, la production écrite et la lecture.	Résumer un texte déjà lu
Des travaux de recherche, d'expériences, de réécriture de production d'écrits	Compréhension du texte, jeu de rôle,

Tableau 31: Le nombre de répétitions de mots par les enseignants en France et en Iran

Lecture	106	Écrite	47
Production écrite	101	Résumer	34
Production orale	85	Réécrire	22
Compréhension du texte	83	Jeux	11
Compréhension orale	68	Rapport	9
Compréhension écrite	59	Recherches	6

Figure 30 : L'analyse de la question 16 (pour les enseignants)

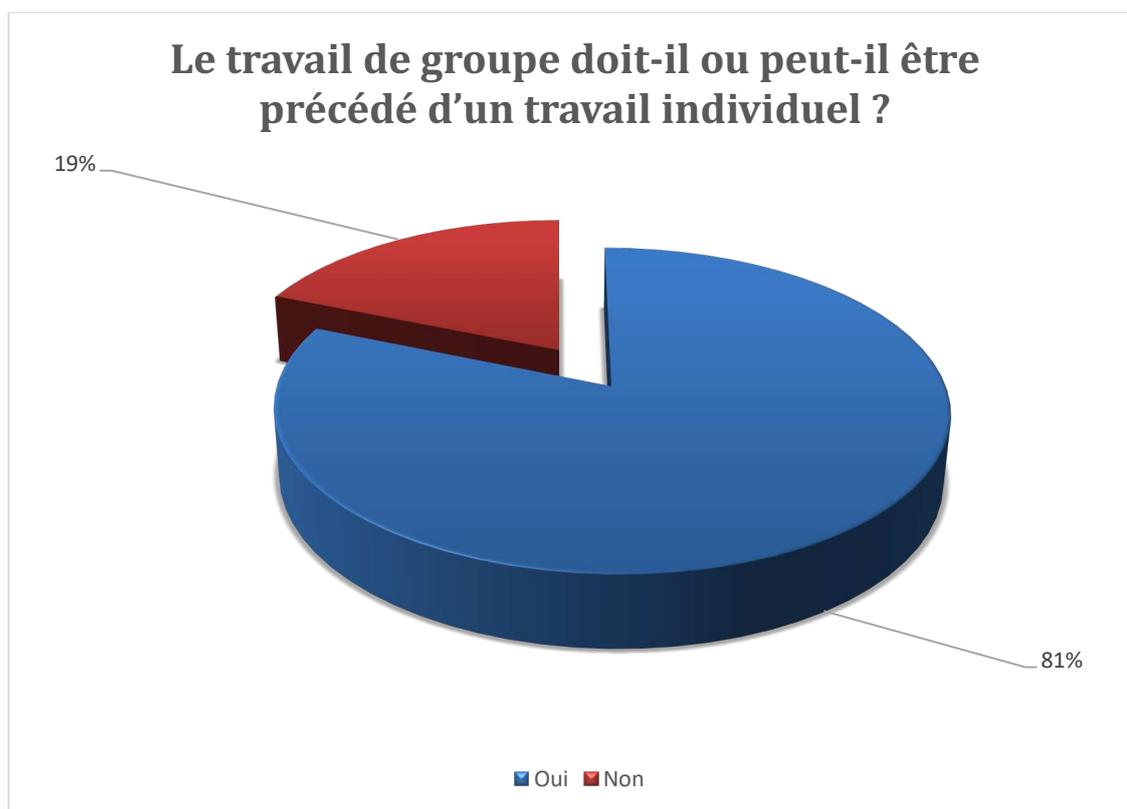


D'après notre analyse, les enseignants qui ont répondu à notre questionnaire en Iran et en France ont tous déclaré que leurs élèves étaient motivés et réceptifs au travail de groupe. Par conséquent, nous pouvons affirmer que les élèves du primaire accueillent favorablement le travail de groupe en classe.

L'analyse de la dernière question « le travail de groupe doit-il ou peut-il être précédé d'un travail individuel ? » découle de la question 14 et aide à développer la réponse. Cela nous aide à montrer si les enseignants pensent que le travail de groupe peut être précédé d'un travail individuel.

En France, huit enseignants sur dix ayant répondu à notre questionnaire déclarent que le travail de groupe peut être précédé d'un travail individuel.

Figure 31 : L'analyse de la question 17 (pour les enseignants en France)

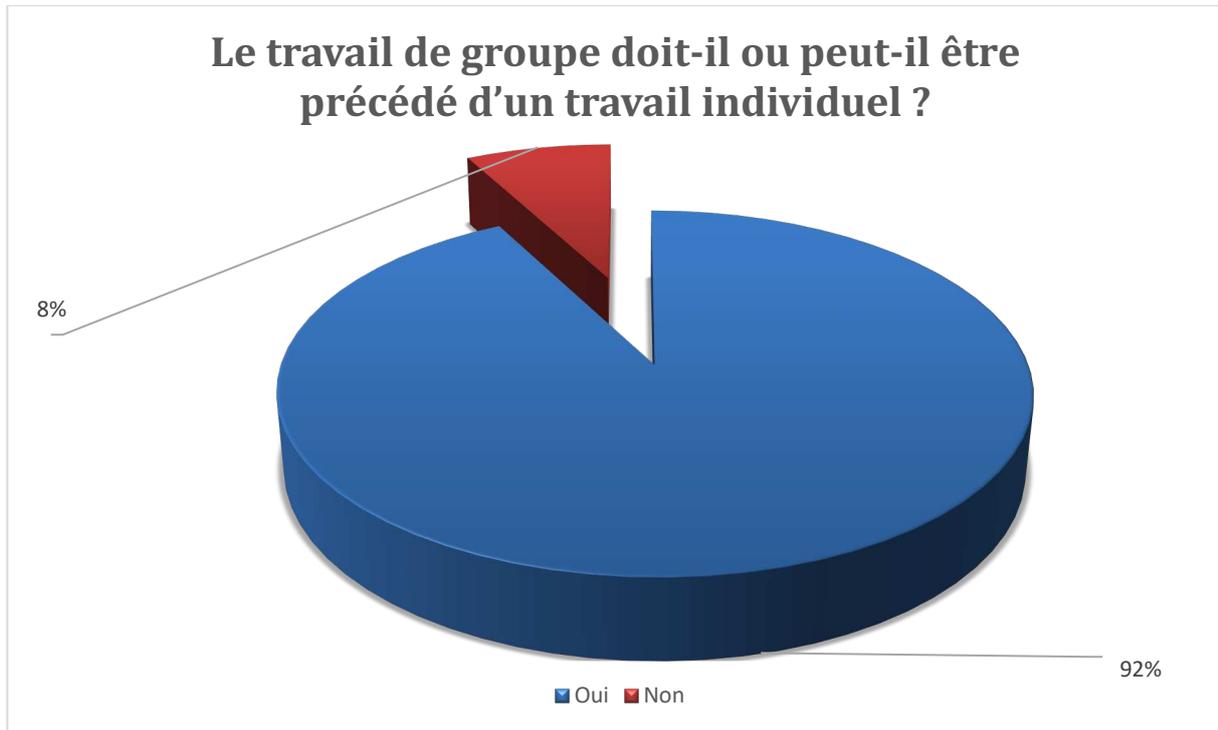


19% des enseignants pensent que le travail de groupe ne peut pas être précédé d'un travail individuel.

« La réussite des élèves repose entièrement sur eux-mêmes, plutôt que sur un groupe de pairs qui peuvent ou non contribuer à un projet. Les élèves ont plus de liberté pour faire un projet sur n'importe quel sujet (dans les limites du devoir) car ils n'ont pas à sélectionner un sujet en groupe » Enseignant en France.

Un enseignant sur vingt en Iran a affirmé que le travail individuel doit ou peut précéder le travail de groupe.

Figure 32 : L'analyse de la question 17 (pour les enseignants en France)



Comme nous pouvons le constater, 8% des enseignants qui ont répondu à notre questionnaire pensent que le travail individuel peut être précédé d'un travail de groupe.

« Ça dépend encore de notre matière d'enseignement. Cela veut dire qu'on ne peut pas dire que le travail de groupe fonctionne toujours bien dans tous les cas. Alors je crois personnellement qu'il faut d'abord tenir en compte du besoin de notre cours et puis choisir un travail de groupe ou individuel afin de mieux arriver à notre but d'apprentissage dans l'enseignement de chaque matière scolaire » Enseignante en France (voir annexe).

Nous avons également eu des réponses telles que :

« Il peut le précéder, mais il ne s'agit pas d'appliquer un dogme du type : confrontation individuelle à la notion, confrontation collective en petits groupes, puis recensement collectif des propositions en groupe classe. Tout dépend du domaine, de la notion abordée dans ce domaine, de la progression des élèves dans l'année, car un même effectif de classe évolue, et a fortiori, le choix de la constitution des groupes aussi » Enseignante en Iran (voir annexe).

D'après toutes les réponses reçues, nous pouvons donc déclarer que 81% des enseignants en France et 92% des enseignants en Iran nous ont dit que le travail de groupe peut être précédé d'un travail individuel.

Nous pouvons donc conclure qu'il y a quatre étapes de travail de groupe. Tout d'abord, l'enseignant doit décider qu'il souhaite incorporer le travail de groupe dans la classe. Le travail de groupe doit être intégré au programme. La deuxième étape consiste à apprendre aux élèves à travailler en groupe. Les enseignants ne peuvent pas présumer que

les élèves savent comment travailler ensemble, structurer le temps et déléguer des tâches. L'enseignant doit être capable d'enseigner aux élèves comment travailler de manière proactive en groupe. Cela conduit à la troisième étape, qui consiste à surveiller les groupes. La dernière étape, et la plus importante pour les élèves, est l'évaluation du groupe. L'enseignant doit élaborer une rubrique concrète pour noter les élèves.

3.1.2. Les élèves

125 élèves bilingues en France et 126 élèves bilingues en Iran ont répondu à notre questionnaire. Nous avons recueilli nos données auprès de l'école bilingue d'Aftab Azarine à Téhéran et de l'école du Pain d'Épice à Nice car nous avons commencé notre recherche par ces villes. Nous avons donc administré nos épreuves auprès d'un échantillon de 251 élèves bilingues. Les enfants avaient tous le même âge. Dans cette partie, nous allons analyser les réponses reçues de la part des élèves bilingues.

En posant la première question (D'après vous, qu'est-ce qu'un travail de groupe ?) aux élèves sur notre questionnaire, nous voulions nous assurer qu'ils connaissent le travail de groupe. L'objectif est d'abord de savoir si l'élève sait le travail de groupe ou s'il l'a appris. Cela permet à chacun de se remettre en question et de s'interroger sur son action au sein du groupe.

Lors de nos observations à l'école élémentaire, après avoir fait des activités en groupe, les élèves ont eu à remplir un questionnaire pour que nous puissions savoir davantage leurs idées ; quand il s'agit de montrer l'efficacité et l'importance du travail de groupe dans la classe, il est nécessaire de mettre en place un questionnaire visant à recueillir l'opinion des élèves sur le travail de groupe. Durant nos observations, nous avons compris que les élèves avaient déjà une idée sur le travail de groupe, selon leurs expériences précédentes. En posant la première question (D'après vous, qu'est-ce qu'un travail de groupe ?) aux élèves sur notre questionnaire, nous voulions nous assurer qu'ils connaissent le travail de groupe. L'objectif est d'abord de savoir si l'élève sait le travail de groupe. Cela permet à chacun de se remettre en question et de s'interroger sur son action au sein du groupe.

Voici quelques remarques récoltées qui ont été très souvent répétées par des d'élèves en France et en Iran (voir annexe) :

Tableau 32 : Remarques récoltées par des d'élèves en France et en Iran (question 1)

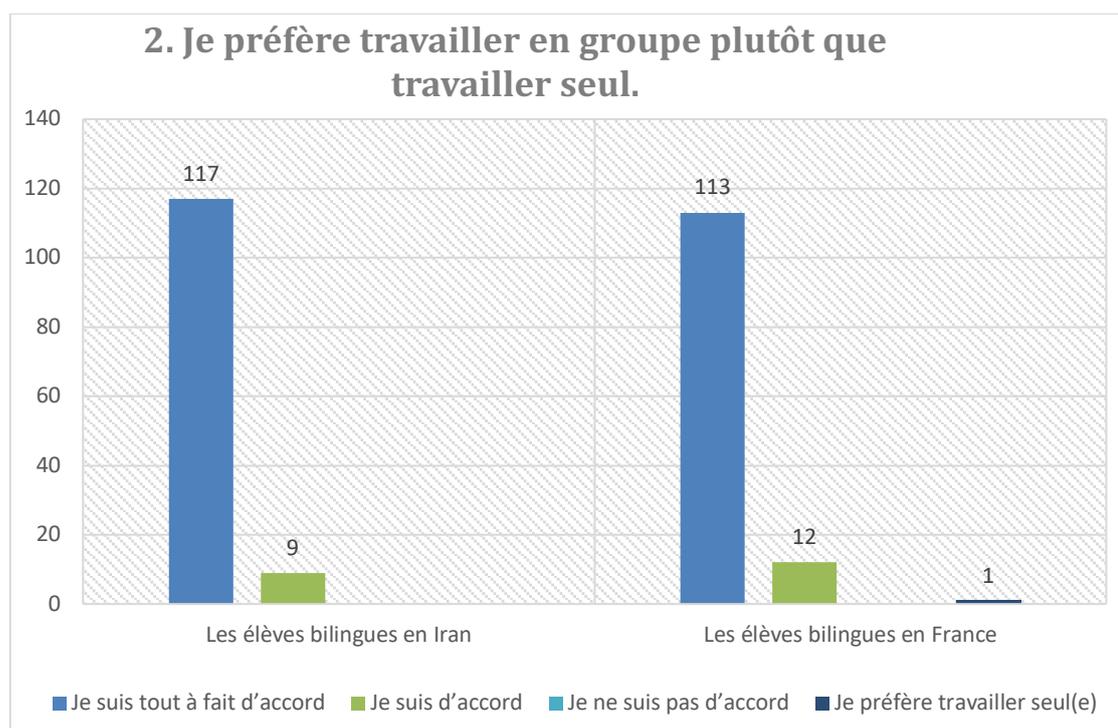
1. D'après vous, qu'est-ce qu'un travail de groupe ?
C'est quand on travaille ensemble, on regroupe nos idées.
C'est pour nous apprendre à être à plusieurs.
C'est de faire un travail mais pas faire rien et ni faire tout seul.
Un travail en groupe est quand on réfléchit et travaille ensemble.
C'est des personnes qui travaillent de leur mieux.

C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.
Travailler ensemble, s'entraider et penser ensemble.
C'est un exercice pour avoir l'habitude de travailler en groupe.
C'est un travail qu'on fait avec des amis.

En faisant l'analyse des réponses, nous nous rendons compte que deux types de réponses apparaissent. D'abord, cette analyse nous montre le fait que les élèves comptent sur la multiplication des idées au sein du groupe. Le côté positif et qualitatif du travail de groupe est donc essentiellement perçu par ces élèves. Ensuite, une dimension sociale apparaît nettement pour prouver que les élèves de ces quatre classes (deux classes en Iran et deux classes en France) ont une grande confiance envers leurs camarades qu'ils considèrent pouvoir les aider autant que possible. Cela leur donne l'impression de ne pas être en échec, mais au contraire d'avoir la possibilité de s'entraider et ainsi de tisser et construire des liens qui pouvaient ne pas exister auparavant. En effet, au cours du travail en groupe, les élèves essaient ensemble d'effectuer une tâche commune ; ensuite, ils peuvent établir un débat ou un échange de points de vue différents. Cette définition nous amène à envisager le travail de groupe « comme une véritable méthode pédagogique qui a en soi valeur et signification » (Barlow, 1993, p. 30).

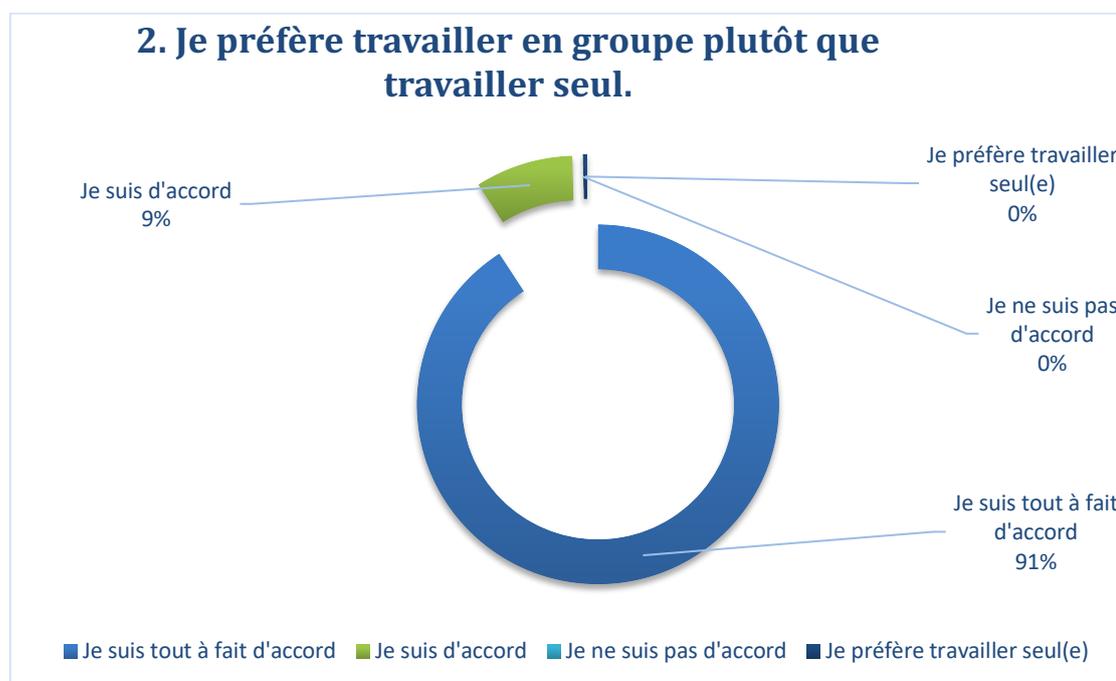
L'analyse de la question numéro 2 nous montre la préférence des élèves pour faire des activités en groupe ou individuelles.

Figure 33 : Analyse de la question 2 (pour les élèves en Iran et en France)



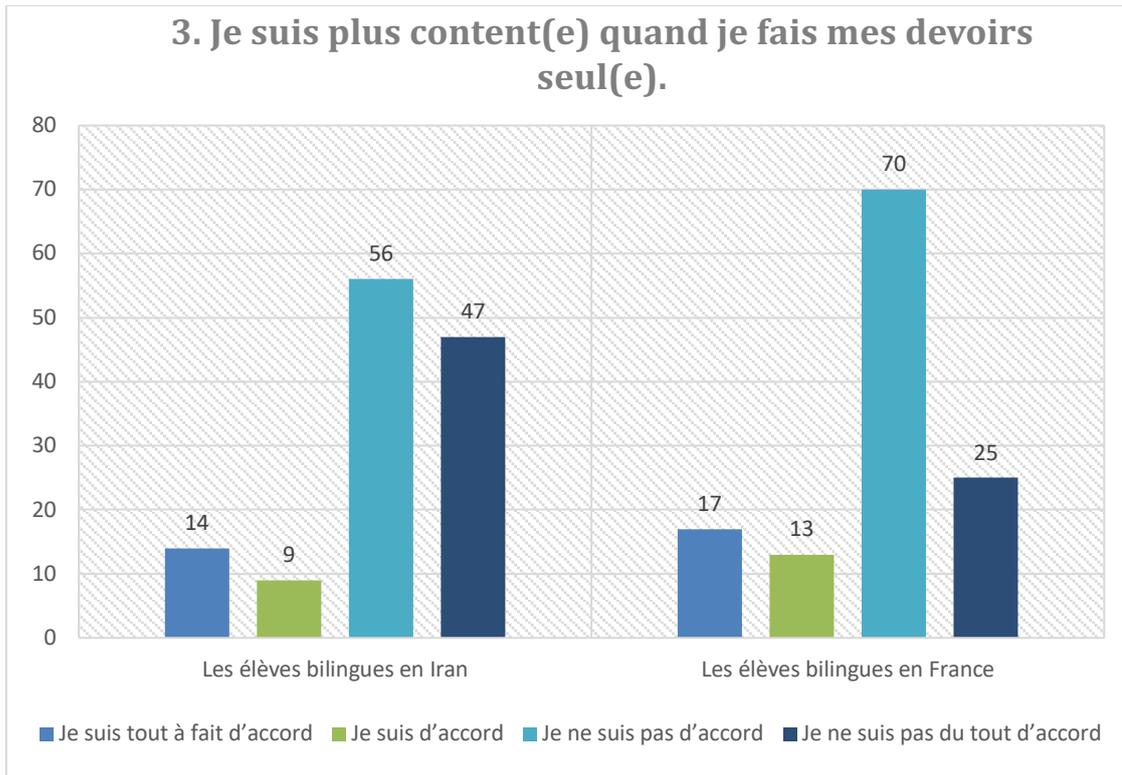
Ici, nous pouvons voir qu'au total, 91% des élèves des deux écoles de Téhéran et de Nice ont choisi la première option, « je suis tout à fait d'accord » afin de nous montrer leur préférence pour le travail de groupe par rapport au travail individuel. 9% des élèves ont choisi l'option « je suis d'accord », et seulement un élève sur 251 a préféré le travail individuel au travail de groupe.

Figure 34 : Analyse de la question 2 (pour les élèves en Iran et en France)



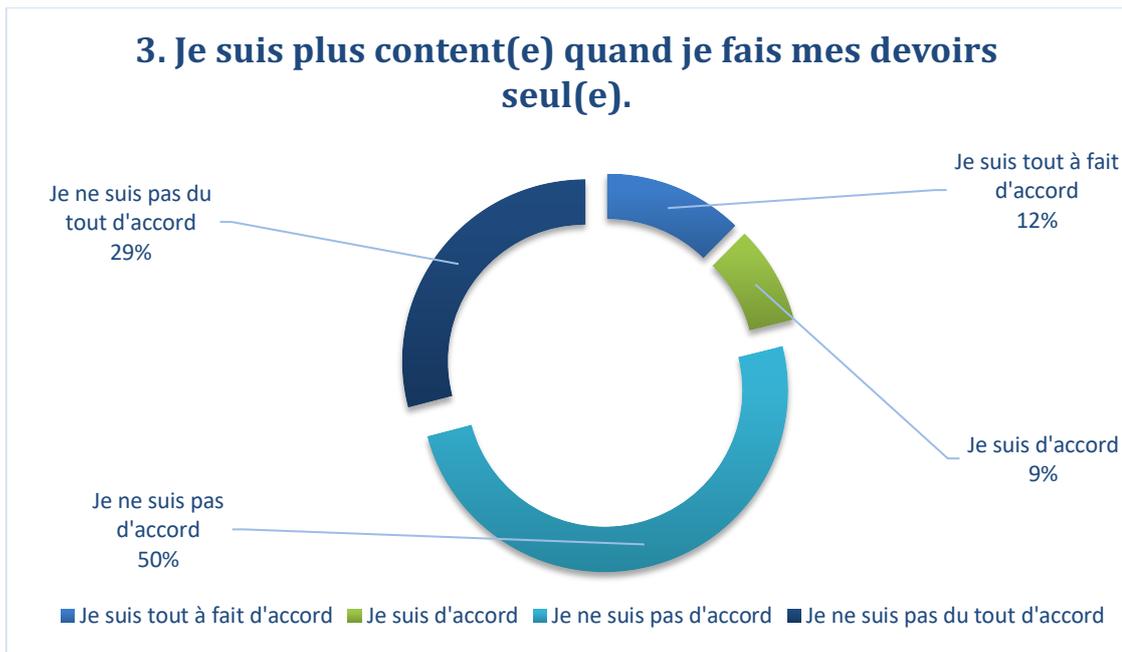
Certains élèves sont plus satisfaits du travail individuel que du travail en groupe avec d'autres élèves. Pour cette raison, l'analyse de la troisième question peut nous montrer ce que les élèves pensent du travail de groupe.

Figure 35 : Analyse de la question 3 (pour les élèves en Iran et en France)



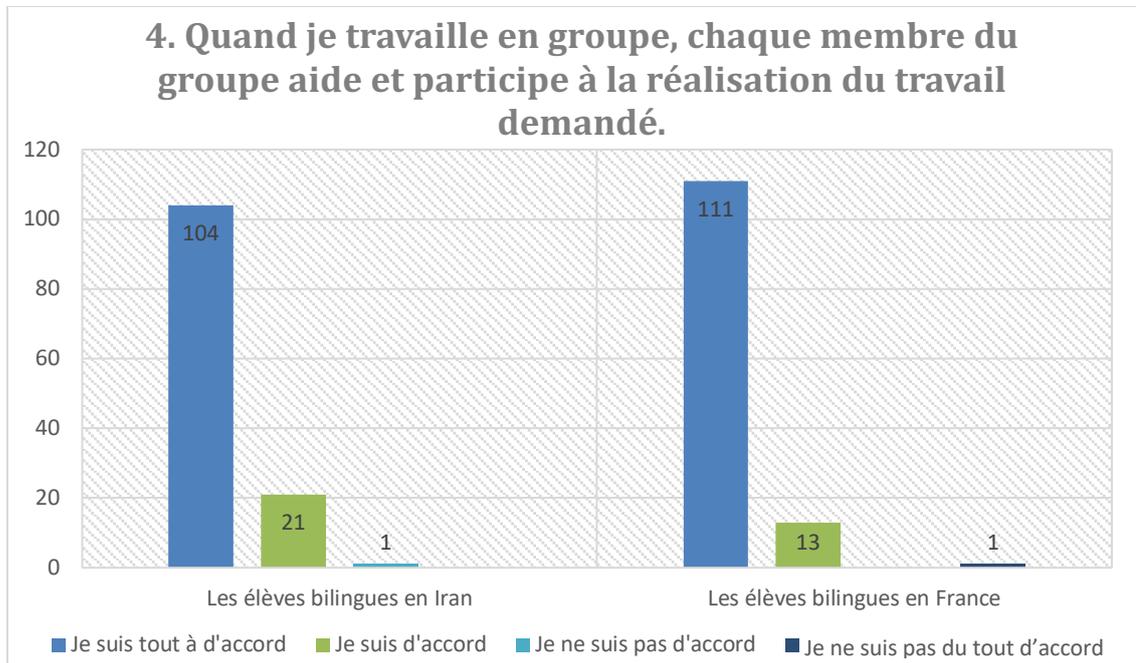
Ici, nous voyons que 21% de tous les élèves qui ont répondu à notre questionnaire se sentent mieux lorsqu'ils travaillent individuellement qu'en groupe. Tandis que, 79% de tous les élèves ont exprimé leur bonheur pendant le travail de groupe que le travail individuel.

Figure 36 : Analyse de la question 3 (pour les élèves en Iran et en France)



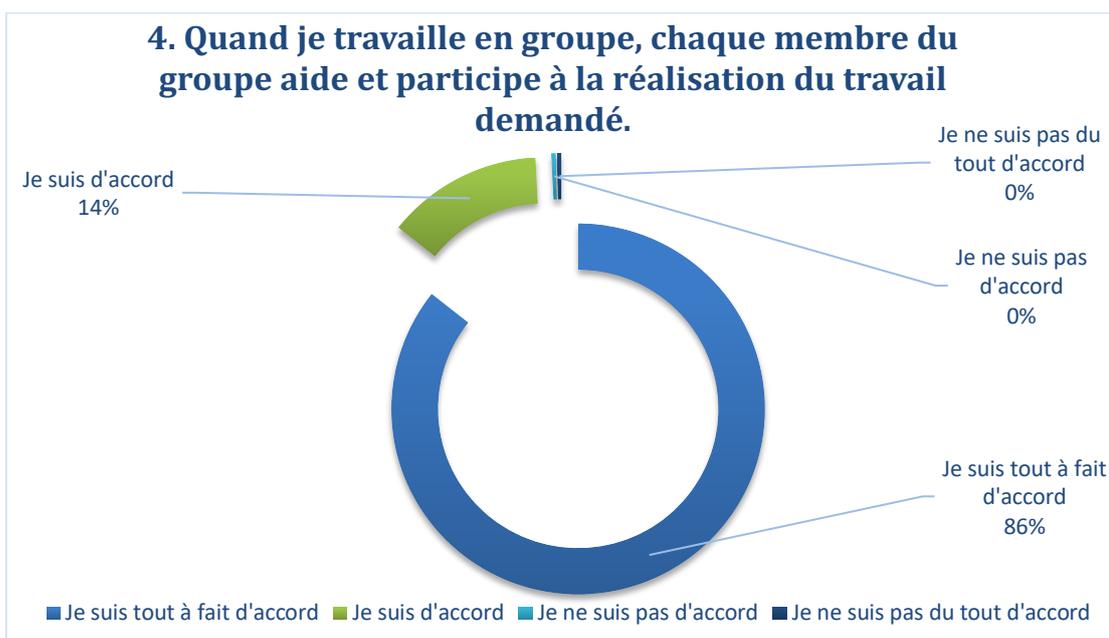
L'analyse de la quatrième question nous permet de découvrir l'avis des élèves concernant la participation des autres membres du groupe lors du travail demandé.

Figure 37 : Analyse de la question 4 (pour les élèves en Iran et en France)



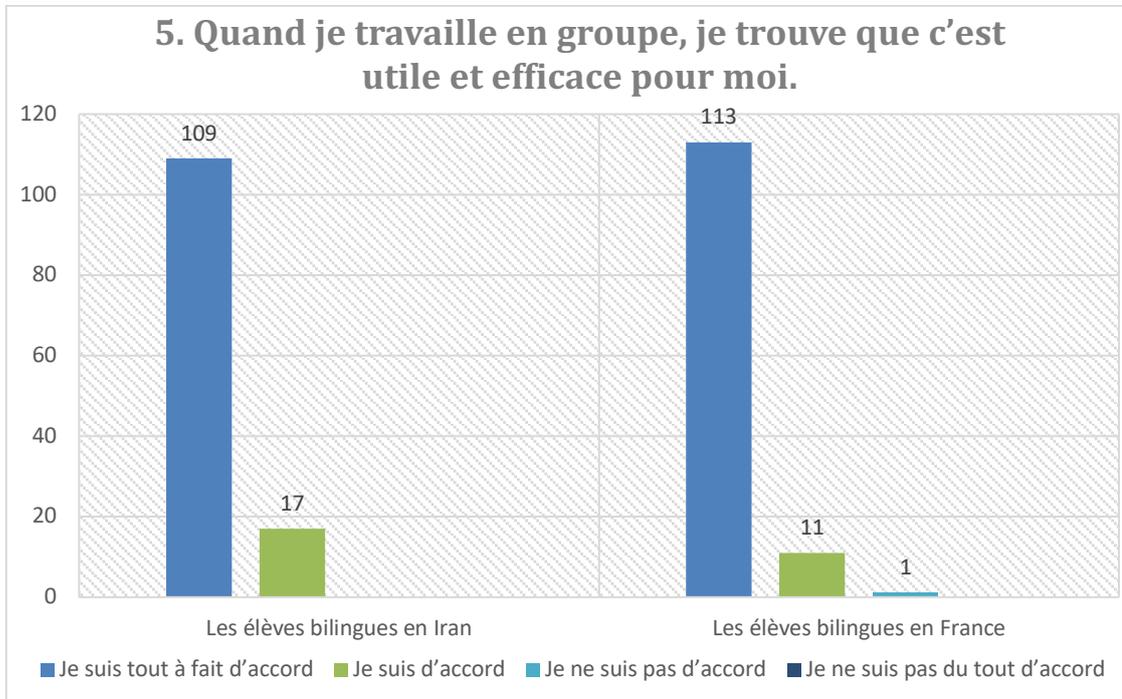
Le groupe de travail, par sa définition, a besoin de chaque participant, de chaque contribution. 86% des élèves qui ont répondu à notre questionnaire ont choisi l'option « je suis tout à fait d'accord » en réponse à notre question. En revanche, les 14% restants ont choisi l'option « je suis d'accord ». Nous pouvons donc confirmer que l'enseignement à basé sur l'activité de groupe augmente la participation des élèves au travail demandé.

Figure 38 : Analyse de la question 4 (pour les élèves en Iran et en France)



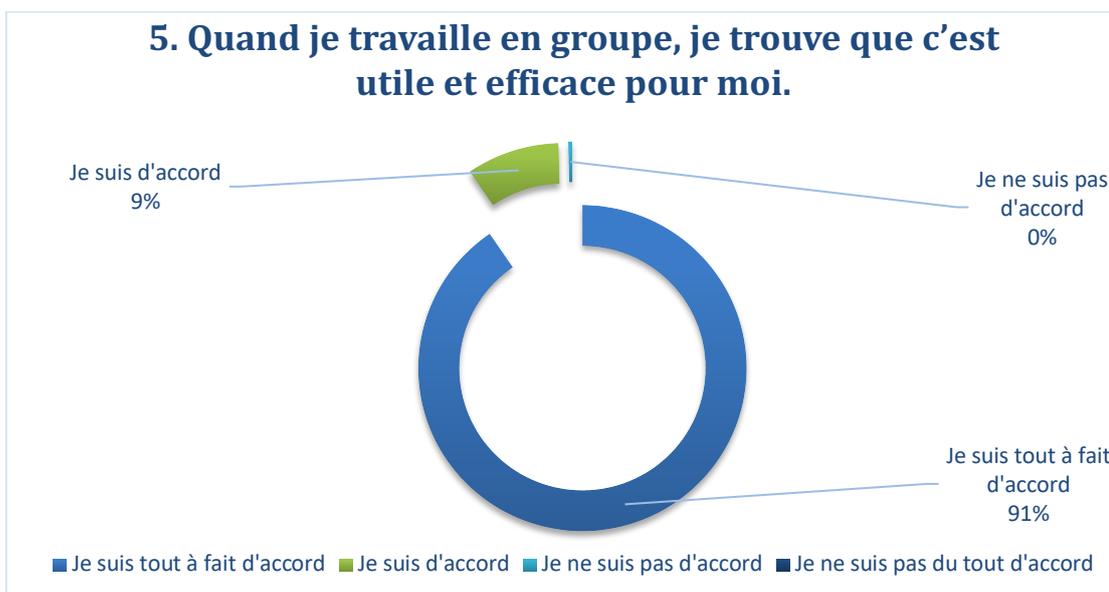
La réaction des élèves au travail en petits groupes nous semble être très importante (question 5). L'analyse de cette question nous montre que le travail de groupe peut être une méthode d'enseignement utile et efficace pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Figure 39 : Analyse de la question 5 (pour les élèves en Iran et en France)



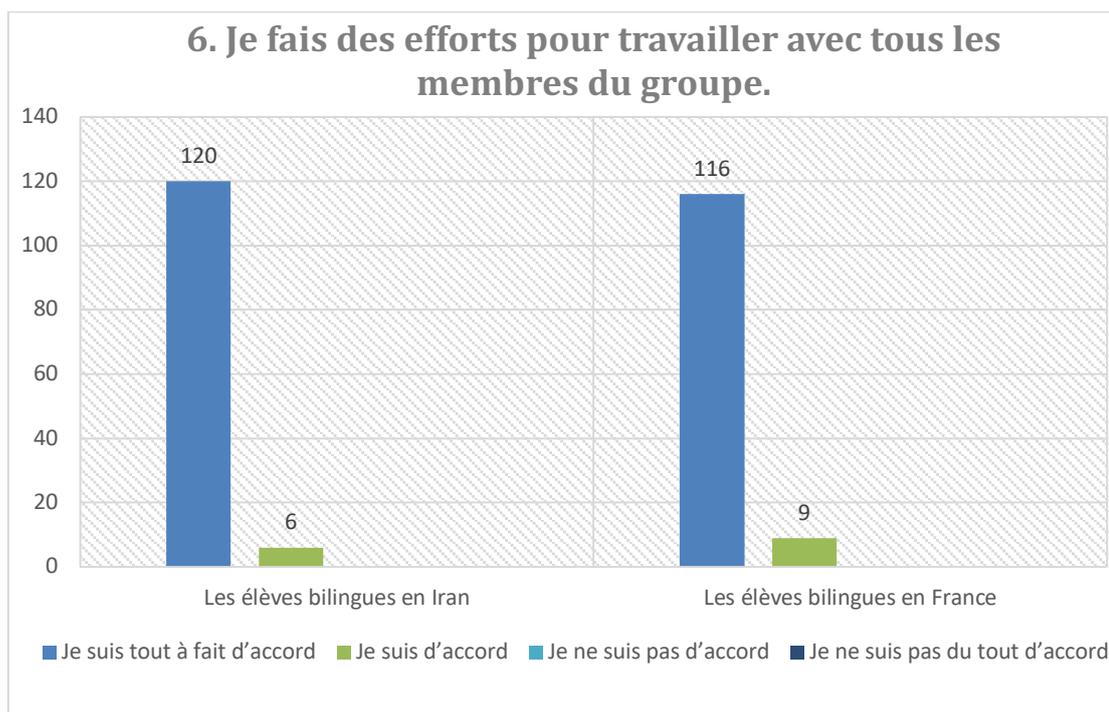
91 % de tous les élèves, en réponse à notre question, ont choisi l'option « je suis tout à fait d'accord ». Dans le même temps, 9% d'entre eux ont choisi l'option « je suis d'accord » en réponse à notre question. Notons qu'un élève sur 251 était d'avis que le travail de groupe n'est pas utile et efficace pour les élèves.

Figure 40 : Analyse de la question 5 (pour les élèves en Iran et en France)



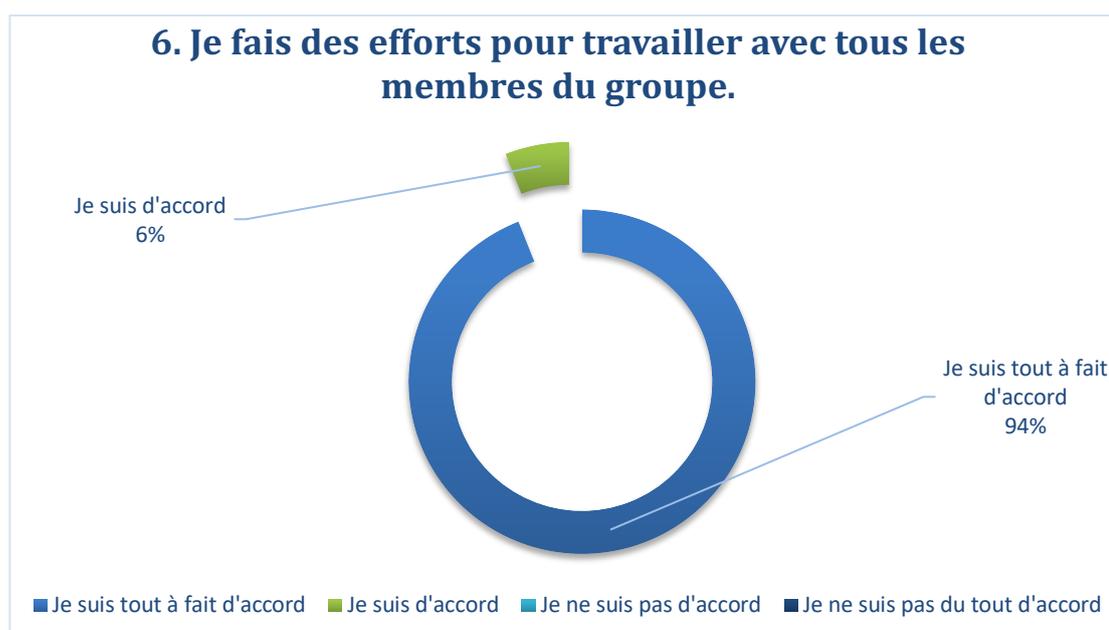
L'analyse de la question numéro 6 est également liée aux deux questions précédentes. Cette analyse nous aide à développer l'analyse de la quatrième question.

Figure 41 : Analyse de la question 6 (pour les élèves en Iran et en France)



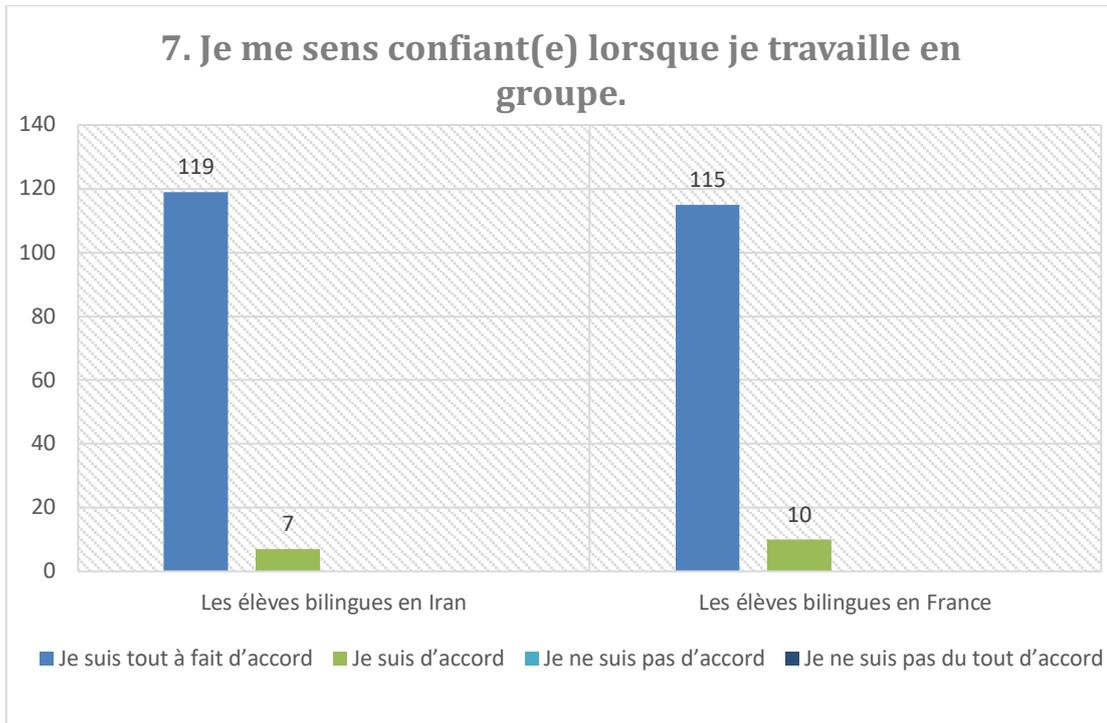
Nous pouvons voir que selon tous les élèves ayant répondu à notre questionnaire, lorsqu'ils travaillent en groupe, ils fournissent un effort pour travailler avec les autres membres. En d'autres termes, des projets de groupe bien structurés peuvent renforcer les compétences liées au travail de groupe et individuel, notamment en augmentant l'effort des membres du groupe à travailler ensemble.

Figure 42 : Analyse de la question 6 (pour les élèves en Iran et en France)



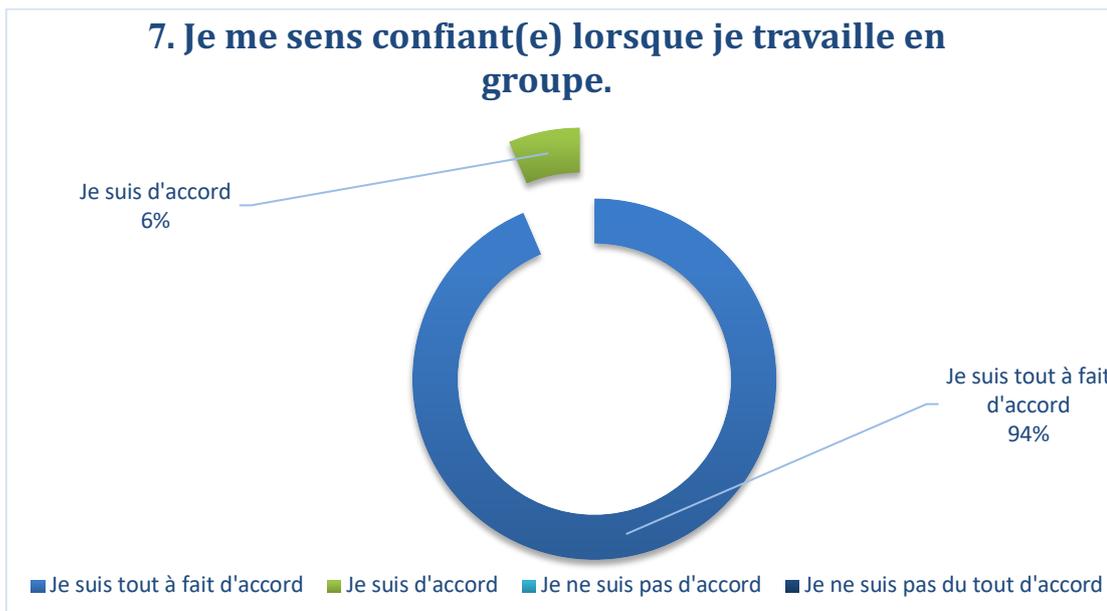
L'analyse de la question 7 nous aide à confirmer que le travail de groupe a un effet positif sur la confiance de l'élève.

Figure 43 : Analyse de la question 7 (pour les élèves en Iran et en France)



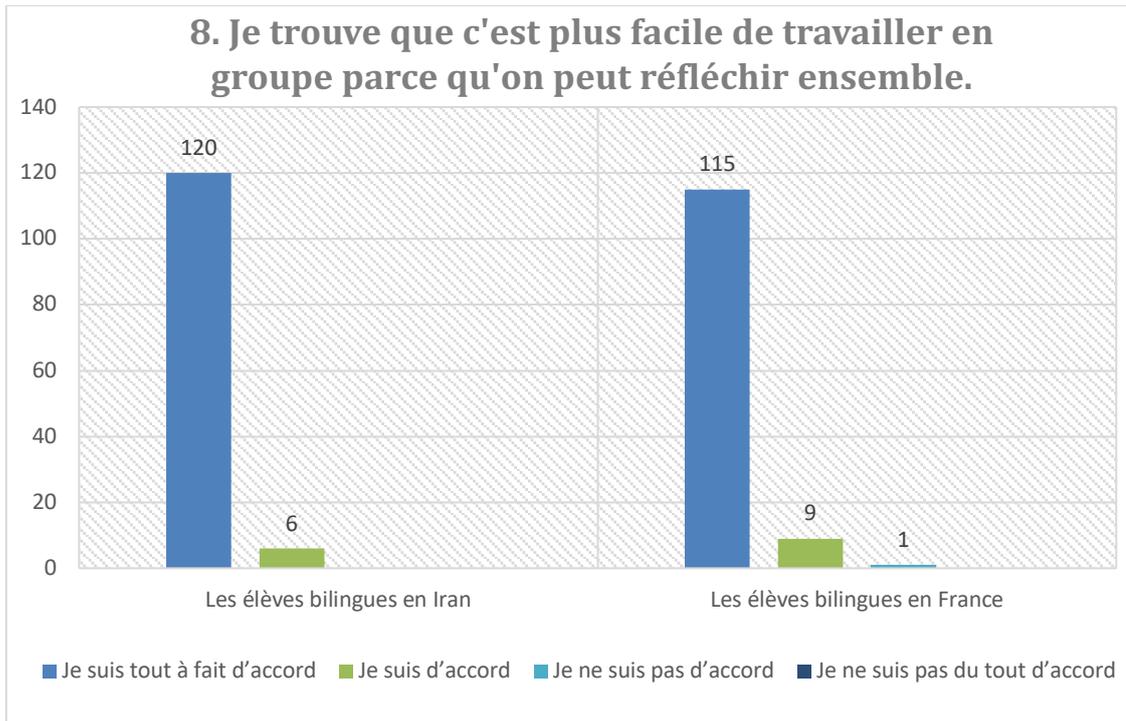
Nous pouvons voir que selon tous les élèves ayant répondu à notre questionnaire, le travail de groupe a un effet positif sur la confiance de l'élève. Un élève qui ne parle jamais dans le groupe classe parce qu'il n'a pas la bonne réponse ou qui se met en colère lorsqu'il ne réussit pas peut véritablement s'épanouir dans un groupe et trouver sa place en apportant des connaissances que les autres n'ont peut-être pas.

Figure 44 : Analyse de la question 7 (pour les élèves en Iran et en France)



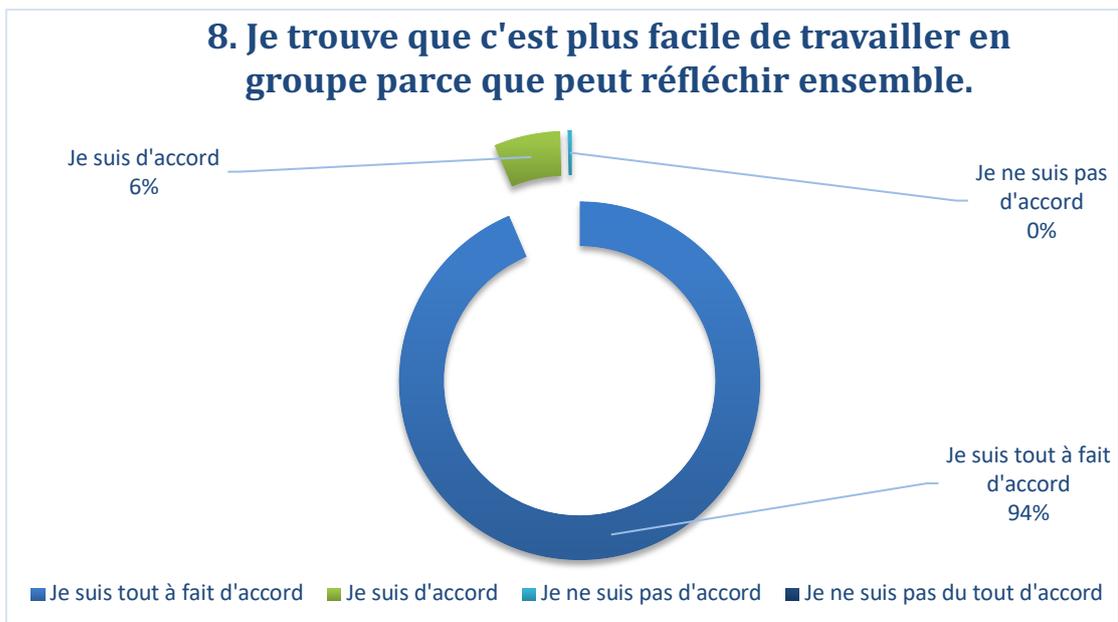
L'analyse deux questions suivantes nous indique que la réflexion et l'effort de chaque membre du groupe rend possible l'amélioration de l'apprentissage de chacun (8 et 9).

Figure 45 : Analyse de la question 8 (pour les élèves en Iran et en France)



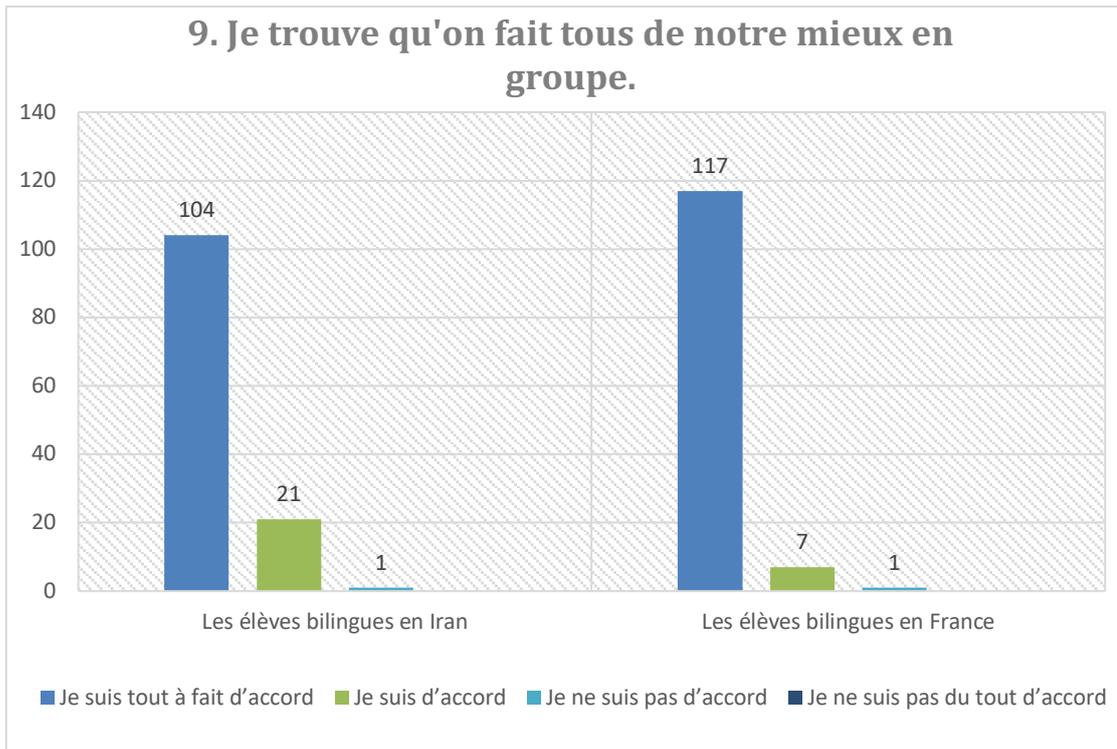
Nous voyons que l'apprentissage coopératif a un meilleur effet sur l'apprentissage des élèves parce qu'ils peuvent penser ensemble. Le travail de groupe améliore les capacités de réflexion, d'écoute et d'expression orale. Nous pouvons voir qu'un élève sur 251 était d'avis que le travail de groupe n'est pas facile.

Figure 46 : Analyse de la question 8 (pour les élèves en Iran et en France)



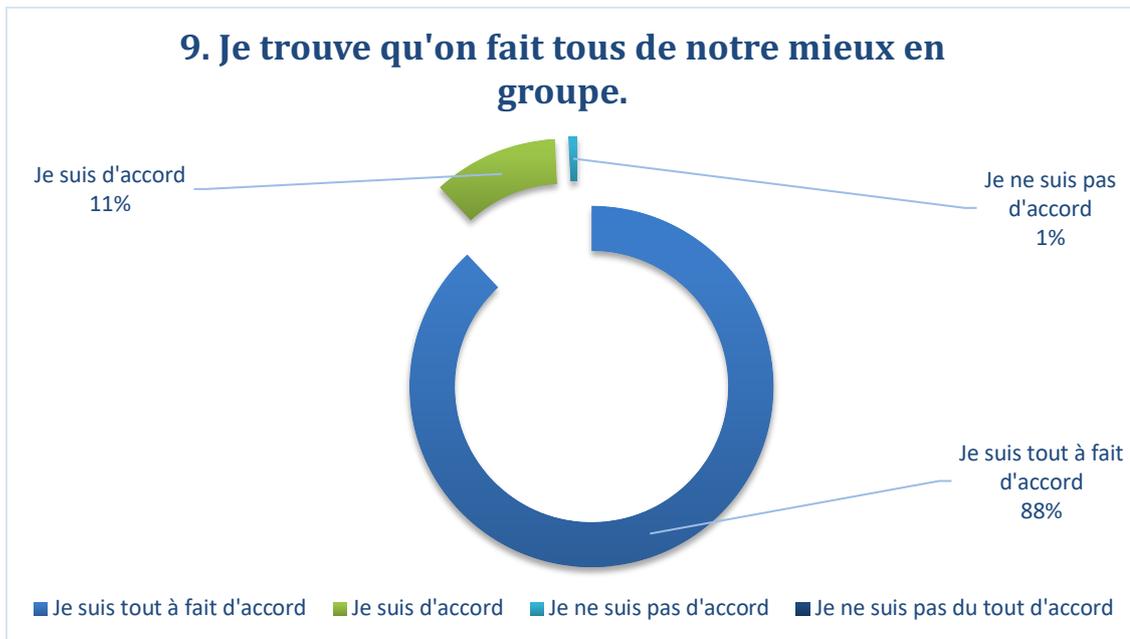
L'analyse de la question 9 nous montre que les élèves font de leur mieux quand ils travaillent en groupe pour atteindre le résultat souhaité.

Figure 47 : Analyse de la question 9 (pour les élèves en Iran et en France)



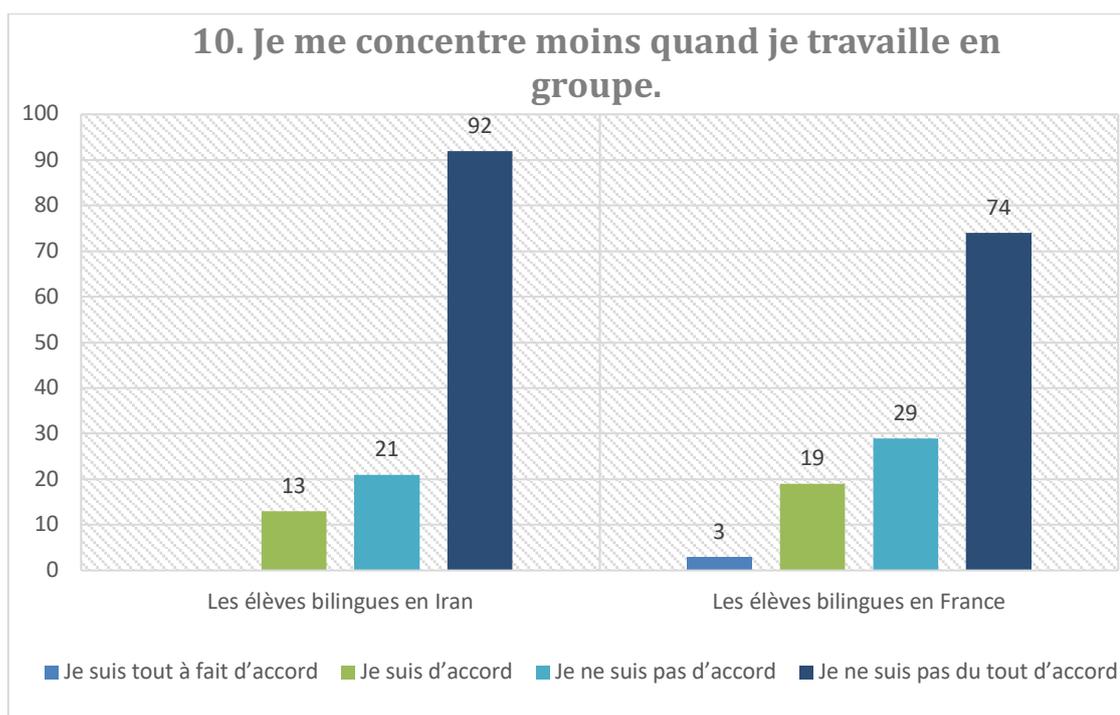
Comme nous pouvons le voir, 99% de nos élèves croient qu'ils font plus d'efforts dans le travail de groupe. En d'autres termes, lorsque les élèves travaillent en groupe, ils sont plus motivés à apprendre et leur motivation augmente. Nous pouvons donc dire que l'environnement de travail en groupe a considérablement affecté la motivation.

Figure 48 : Analyse de la question 9 (pour les élèves en Iran et en France)



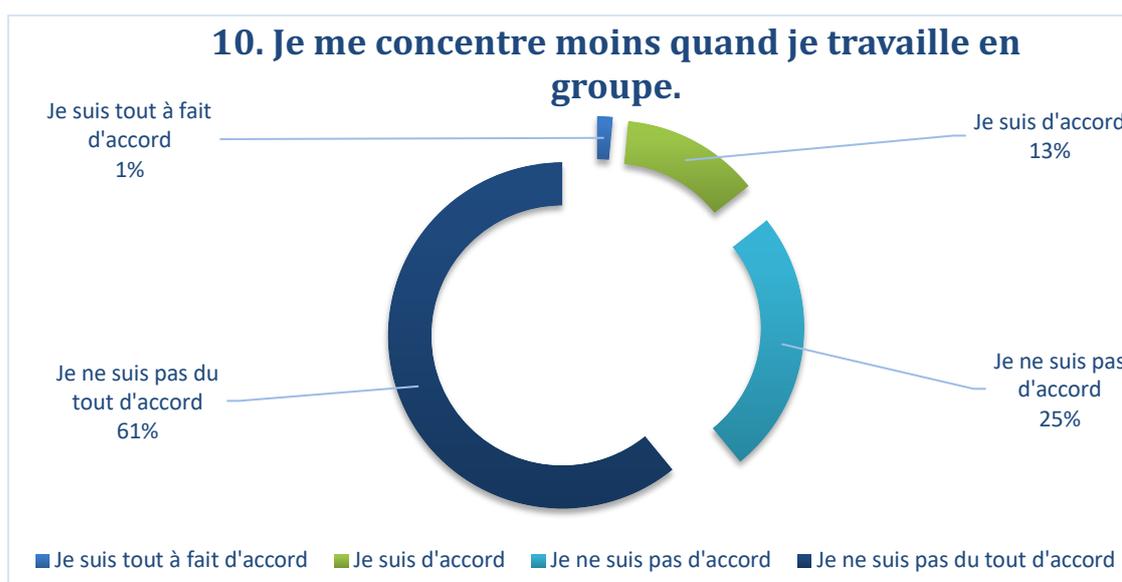
L'analyse de la question 10 nous permet de savoir que le travail en petit groupe n'est pas susceptible d'empêcher la concentration et ne peut pas perturber les élèves en classe.

Figure 49 : Analyse de la question 10 (pour les élèves en Iran et en France)



Comme nous pouvons le voir, 14% de tous les élèves qui ont répondu à notre questionnaire pensent que le travail en petits groupes perturbe la concentration. Cela peut nous montrer que le travail de groupe, comme nous l'avons déjà dit, nécessite une planification appropriée et précise afin que tous les élèves puissent atteindre leurs objectifs d'apprentissage.

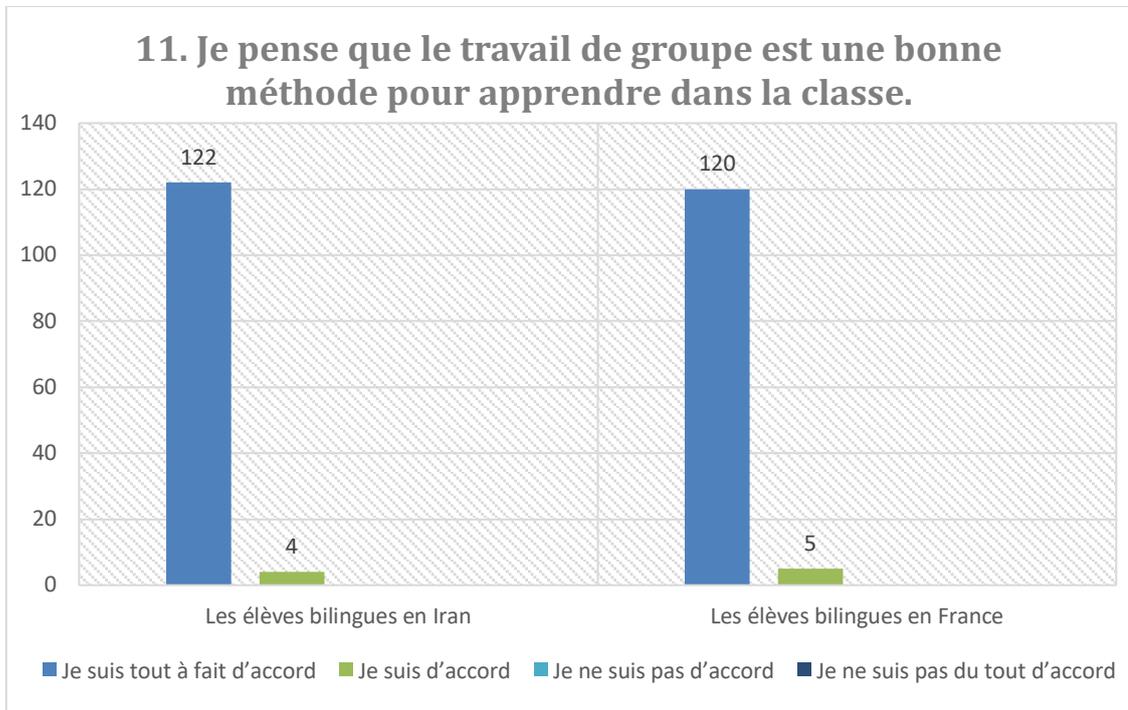
Figure 50 : Analyse de la question 10 (pour les élèves en Iran et en France)



L'analyse de la dernière question nous montre que les élèves sont réceptifs face au travail de groupe en classe. En d'autres termes, grâce à l'analyse de cette question, nous

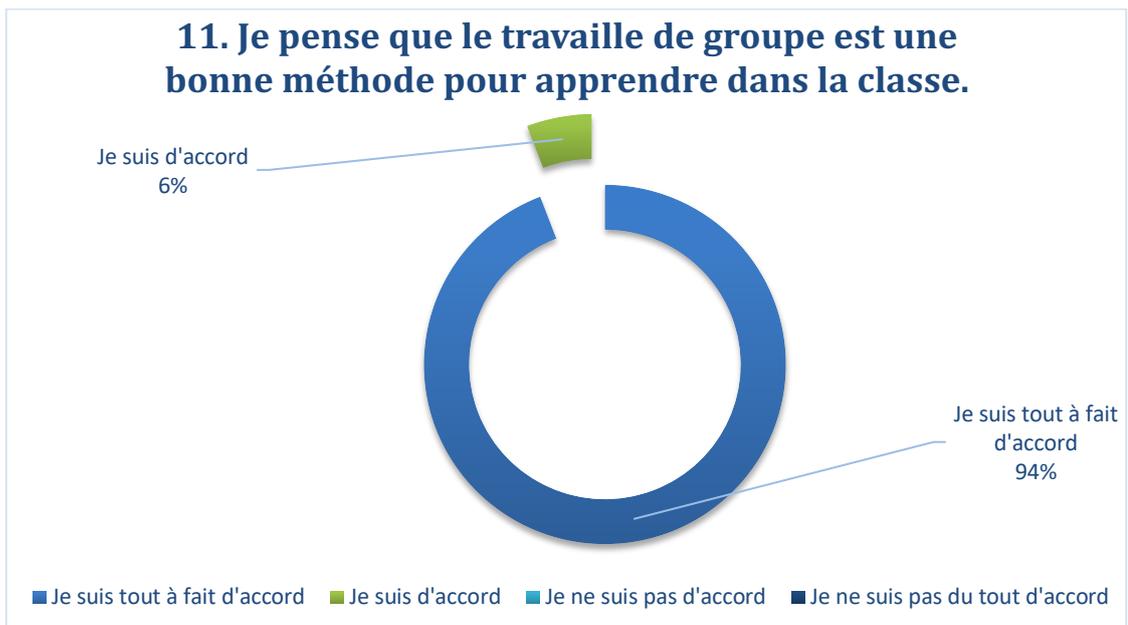
avons compris que le travail en petits groupes à un effet bénéfique sur les apprentissages des élèves. (question 11).

Figure 51 : Analyse de la question 11 (pour les élèves en Iran et en France)



Les élèves travaillant en petits groupes apprennent souvent plus et démontrent une meilleure rétention que les élèves enseignés dans d'autres formats d'enseignement (Oakley et al., 2004; Slavin, 2011).

Figure 52 : Analyse de la question 11 (pour les élèves en Iran et en France)



En analysant les réponses reçues, nous pouvons dire que la pédagogie du groupe peut être une stratégie qui permet aux apprenants d'apprendre plusieurs langues sans

rencontrer des difficultés. La pédagogie du groupe est employée dans tous les enseignements plurilingues. Par l'échange entre les groupes, les enfants parlent et échangent entre eux. Par cet échange aussi, ils apprennent également la langue étrangère. Le travail de groupe crée « des situations dynamiques ou le droit de se déplacer, de parler avec ses camarades, d'organiser l'espace différemment, de prendre des initiatives et des décisions, de jouer des rôles, de se répartir les tâches, les élèves, acteurs de leurs apprentissages, la curiosité et l'envie de travail » (Przesmycki, 2008, p. 102).

Pendant nos observations, nous avons rencontré certains élèves qui n'aimaient pas travailler en groupe. Pour ces derniers, le travail en groupe n'était rien d'autre qu'une situation embarrassante dans laquelle personne ne travaille. Ils n'y voyaient aucune utilité en raison de la présence d'autre membre qui perturbait le processus d'apprentissage. Il y avait également des élèves qui craignaient de s'exprimer. En parlant les élèves à l'école du Pain d'Épice, nous nous sommes rendu compte que l'un des éléments qui les faisait fuir du travail en groupe était la présence de certains élèves qui tentaient toujours de s'imposer en tant que leader en parlant beaucoup. Pour eux, cela risquait d'empêcher la concentration alors ils ont préféré travailler individuellement. Alors un membre du groupe ne contribue pas autant que les autres. C'est-à-dire qu'une personne ferait tout dans le groupe et d'autres ne l'aideraient pas. D'autres pourraient aussi être totalement perdus, car un membre du groupe fait tout le travail. En outre, le travail de groupe est généralement bruyant, surtout au début. Cela empêche les groupes qui travaillent en silence de poursuivre leur tâche, parce qu'ils sont distraits par le bruit qui s'installe. De cette façon, pour être entendus, les élèves auront tendance à élever la voix ; cela conduira à une augmentation générale du volume sonore dans la salle de classe. En conséquence, le travail de groupe devient inutile et inefficace. Néanmoins, le silence ne garantit pas non plus l'efficacité. En effet, même si les élèves sont silencieux, ils peuvent être occupés à faire autre chose que le travail demandé.

3.2. Résultats obtenus

Considérant l'activité de groupe, qui est aussi appelée apprentissage coopératif, et son efficacité est l'objectif de cette recherche, nous voudrions vérifier son degré d'efficacité chez les élèves bilingues iraniens et français à l'école primaire. Premièrement, nous avons participé en tant qu'observatrice à un cours où l'enseignant a enseigné certaines séances basées sur des activités de groupe et d'autres séances sans activités de groupe. Pendant nos observations, nous avons constaté que le travail en petit groupe peut être très enrichissant pour chaque élève ; les membres du groupe peuvent mieux communiquer et s'entraider. Ainsi, le travail en groupe leur a permis de mieux surmonter les difficultés rencontrées dans la classe. Mais est-ce que les élèves ont également la même idée ? Est-ce qu'ils préfèrent travailler en groupe dans la classe ou non ? Est-ce qu'ils pensent que le travail en petit groupe permet de les aider à s'améliorer et à faire de leur mieux ?

Pour approfondir notre analyse du travail de groupe, nous avons précisément réalisé une comparaison entre les élèves bilingues de l'école du Pain d'Épice où nous avons effectué nos observations et ceux de l'école de Aftab Azarine à Téhéran. En analysant les réponses des élèves, nous constatons que tous les élèves ont une évaluation positive globale du travail de groupe. En ce qui concerne les réponses des élèves, nous pouvons observer une cohérence entre les réponses des élèves de l'école du Pain d'Épice et celles de l'école de Farid. Nous constatons alors que tous les élèves ont une évaluation positive globale du travail de groupe. 99% des élèves bilingues en primaire à l'école du Pain d'Épice et 99% des élèves bilingues à l'école de Farid s'accordent à dire qu'ils font de leurs mieux en groupe.

Premièrement, nous avons montré que ces élèves étaient familiarisés avec le travail de groupe. Ensuite, selon les réponses reçues, nous avons pu constater qu'ils étaient intéressés de travailler en groupe. En d'autres termes, le travail de groupe était efficace et exerçait une influence positive sur les élèves et leurs performances. Il apparaît donc que le travail de groupe a été favorable pour les élèves de nos quatre classes au niveau de CE1, CE2, CM1 et CM2 en Iran et en France, car ils ont participé, cherché ensemble des solutions et avancer dans leurs représentations. Seul un élève sur 251 a répondu que travailler individuellement est plus facile que de travailler en groupe. Nous avons reçu 250 réponses disant que travailler en groupe est plus facile que travailler seul car la réflexion est plus pratique et donc meilleure. Mais est-ce que pour l'individu, le travail en petit groupe risque d'empêcher la concentration ? Nous pouvons voir un écart apparent dans les réponses des élèves concernant notre dernier graphique. Est-ce que cela veut nous dire que les élèves bilingues à l'école du Pain d'Épice préfèrent travailler seuls plutôt que travailler en petit groupe ? Pour cela, nous allons analyser les réponses des élèves concernant notre contre-hypothèse.

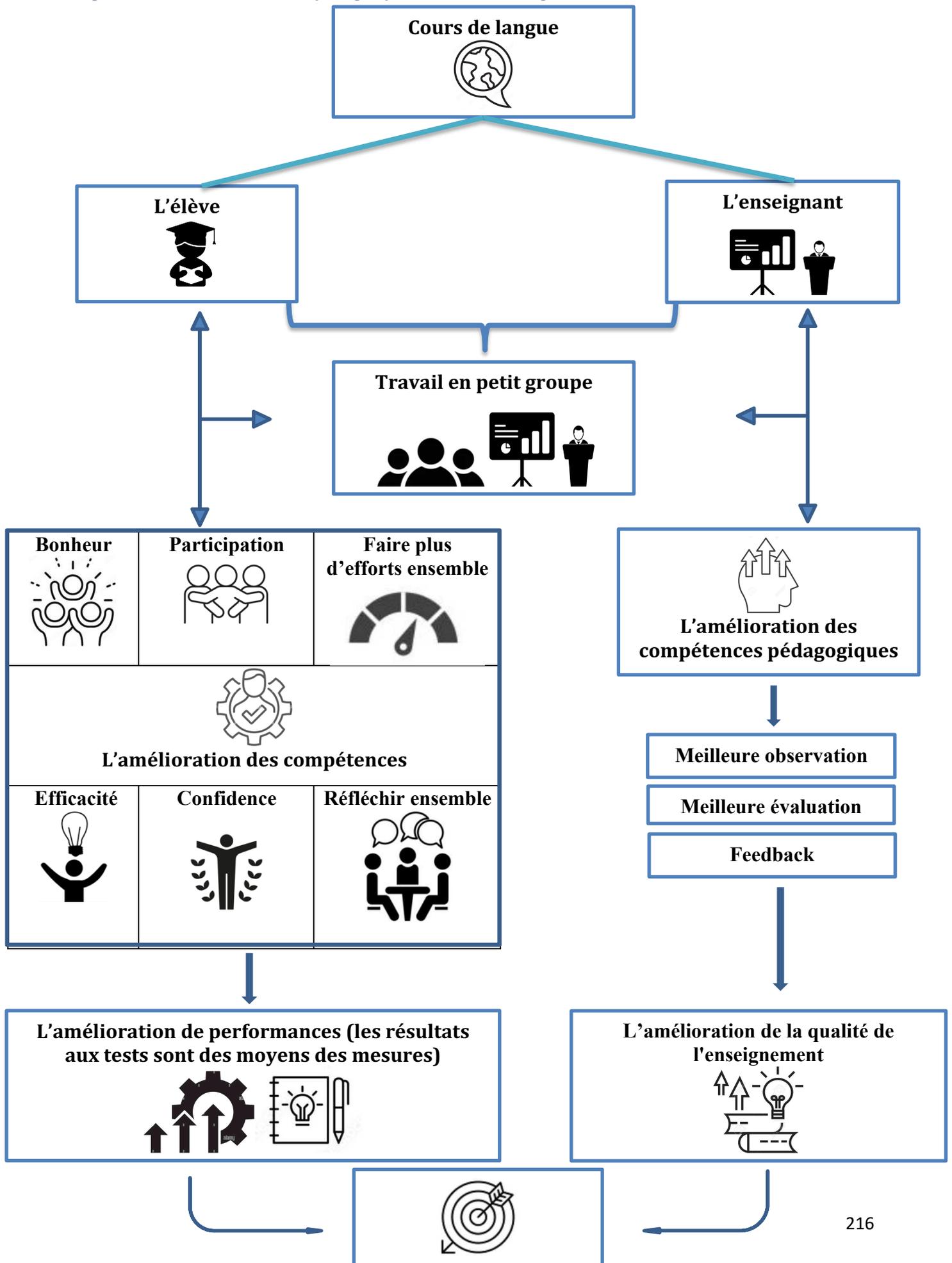
14% de tous les élèves qui ont répondu à notre questionnaire pensent que le travail en petits groupes perturbe la concentration. Cela peut nous montrer que le travail de groupe, comme nous l'avons déjà dit, nécessite une planification appropriée et précise afin que tous les élèves puissent atteindre leurs objectifs d'apprentissage. Si un groupe a du mal à se concentrer sur son travail, l'enseignant peut demander à chacun de parler des tâches

qu'il essaie d'accomplir. Lorsqu'ils ont expliqué leurs tâches, on demande au groupe de discuter d'idées sur la façon de les terminer.

Il est important que les enseignants planifient chaque leçon avec des intervalles appropriés. Selon les études (Baines et al., 2015; Loher & Roebbers, 2013; Powell et al., 2008), pour un groupe d'enfants de 7 à 10 ans, la durée d'attention habituelle est de 14 à 25 minutes. En gardant cela à l'esprit, les enseignants doivent planifier leurs leçons avec des intervalles toutes les 20 à 25 minutes. Pour les enfants plus âgés, cet écart entre les intervalles pourrait être augmenté de quelques minutes car leur durée d'attention est comparativement plus longue (Baines et al., 2015). Pendant ces intervalles, les enseignants peuvent faire faire aux enfants différents types d'activités comme l'écriture individuelle, le partage de leur travail, des discussions, des débats et bien d'autres. Cela aidera également les enfants à mieux comprendre les leçons enseignées, rendant ainsi leur apprentissage plus holistique (Barnes et al., 2017; Blatchford et al., 2003; A. Brown, 2017; Kutnick & Manson, 2021; Whitebread, 2002).

Nous avons élaboré une illustration qui démontre les avantages du travail en petit groupe pour les enseignants et les élèves en classe de langue, qui se traduit par une amélioration des compétences individuelles et des performances globales. Grâce à nos recherches, notre questionnaire et nos observations, nous avons constaté que le travail en petit groupe permet à l'enseignant d'améliorer ses compétences pédagogiques en tant qu'observateur et guide, ce qui lui permet d'observer les interactions entre les élèves, d'évaluer leur compréhension et de fournir un feedback plus précis et détaillé. En travaillant avec des groupes plus petits, l'enseignant a également plus de temps pour réfléchir sur sa propre pratique pédagogique et apporter des ajustements en conséquence, ce qui améliore la qualité de son enseignement. De plus, en travaillant en petit groupe, les élèves peuvent améliorer leur confiance en eux, leur pensée collective et leur activité en classe, ce qui conduit finalement à une amélioration de leurs compétences. Selon nos recherches et nos observations, tous ces facteurs se traduisent par une meilleure performance des élèves lors des examens. En somme, le travail en petit groupe présente de nombreux avantages pour les enseignants et les élèves en classe de langue, qui se traduit par une amélioration globale des compétences et des performances.

Figure 53 : illustration : le travail en petits groupes dans un cours de langue



Il nous est primordial d'insister, encore une fois, sur le fait que le travail de groupe doit être construit de manière progressive. Afin d'avoir un travail de groupe réussi et pertinent, nous pouvons d'abord faire des activités bien planifiées en favorisant plutôt les binômes. Une fois que ce dernier a été assimilé par l'élève, on pourrait passer à l'étape suivante en effectuant un travail en petit groupe sur des périodes plus longues et avec des groupes de trois ou quatre élèves.

Finalement, nos arguments concernant notre hypothèse sont totalement confirmés. Selon les élèves, le travail de groupe leur permet de réfléchir sur des problèmes que ceux-ci ne pourraient pas résoudre seuls. En effet, en ce qui concerne les résultats des réponses à propos de notre contre- hypothèse (le travail individuel est plus efficace pour les élèves que le travail en petit groupe), nous avons constaté que les groupes ne permettent pas toujours d'obtenir de meilleures performances que le travail individuel. Si nous organisons un travail de groupe n'ayant pas une structure coopérative, ceci ne permettra pas aux élèves de consolider leurs connaissances, d'améliorer la compréhension des informations, de réorganiser leurs pensées et de favoriser la confrontation des positions. Nous insistons, encore une fois, sur le fait que nous pensons que le travail de groupe, lorsqu'il n'est pas une fin en soi, est une réponse à la différenciation des apprentissages. C'est une pratique dans le processus d'apprentissage qui ne peut et ne doit pas être inventée.

Pour conclure, il est essentiel pour l'enseignant de savoir ce qu'il va évaluer avant de proposer un travail de groupe. Le travail de groupe n'est pas une situation que l'on met en place n'importe quand, il faut qu'elle ait un bien fondé. Enfin, le partage donne à l'enseignant l'occasion de vérifier ce qui a été appris par les élèves, d'identifier ce qui reste à apprendre et de voir si certains concepts ou approches ont été réinvestis. Nous voulons finalement faire référence à Philippe Meirieu qui considère que, « avant de se mettre au travail en groupe, il est nécessaire de mettre en place une étape de formation initiale, en veillant à ce que chaque individu maîtrise les compétences requises (1984a, 2013) ». Lorsque la phase de travail individuel a été bien menée alors nous pouvons commencer de demander aux élèves d'effectuer les travaux en groupe.

4. Discussion

4.1. De quoi parle-t-on quand on dit que l'apprentissage est efficace ?

Comme nous l'avons mentionné précédemment, cette thèse s'est également concentrée sur comment et pourquoi les enseignants utilisent le travail de groupe dans l'enseignement des langues étrangères en primaire en Iran et en France. On rappelle que les questions de recherche abordées sont :

Peut-on considérer le travail de groupe comme un moyen efficace pour faire progresser ? Plus précisément, qu'est-ce que le travail de groupe peut apporter de plus au processus de l'enseignement des langues ? Est-ce que le travail en groupe est un moyen efficace dans le processus d'apprentissage dans la classe ? Si oui, quand le travail de groupe est-il plus efficace pour l'apprentissage des élèves que le travail individuel ?

Depuis les années 70, de nombreuses recherches sur les pratiques d'enseignement (Brody & Davidson, 1998; Rosenshine & Stevens, 1986) ont été faites à partir d'observations menées dans des centaines de classes afin de mettre en évidence les pratiques d'enseignement plus efficaces et les pratiques d'enseignement moins efficaces (Bocquillon et al., 2017).

Tout d'abord, il est nécessaire de distinguer au départ les termes « efficacité » et « efficience » (Johnes et al., 2017). L'efficience fait référence à « faire les choses correctement, tandis que l'efficacité se rapporte à « faire les bonnes choses » (Drucker, 1967). Les chercheurs sur l'efficacité éducative qui étudient l'efficacité des écoles et des enseignants (Day, 2004; Ramberg et al., 2019; Sammons, 1996, 2007) ont souligné la nécessité d'éclairer le concept d'efficacité en abordant des questions telles que :

- Efficace pour promouvoir quels résultats ? Cela se rapporte aux objectifs de l'éducation pour les élèves.
- Efficace sur quelle période ? Cela se rapporte à l'idée de changement et d'amélioration au fil du temps.
- Efficace pour qui ? Cela concerne l'efficacité dans la promotion des résultats pour différents groupes d'élèves (par exemple, par sexe ou groupe ethnique/langue).

En effet, cette recherche avait pour objectif de définir si le travail en groupe est un outil plus efficace d'apprentissage que le travail individuel pour les apprenants ou non. En cherchant des réponses à cette question, nous nous sommes rendu compte que grâce au travail en petit groupe, les élèves apprennent à formaliser leurs interrogations et à les résoudre par eux-mêmes. Ils deviennent autonomes. De même, les séances de travail en petits groupes doivent être productives et chaque élève doit être efficace. Des objectifs sont donc mis en place, les élèves apprennent à gérer leur temps, développent de véritables automatismes et progressent. Il nous semble donc que le travail de groupe est nécessaire

pour l'élève comme pour l'enseignant. Il permet à l'élève d'apprendre à vivre en communauté.

L'enseignant est essentiel pour s'assurer que le travail de groupe soit un succès. Si l'enseignant n'explique pas explicitement aux élèves comment et ce qu'ils doivent faire, il est peu probable que le résultat corresponde à ce que l'enseignant espérait. Pour l'enseignant, le travail en groupe lui permet de développer une pédagogie de différenciation pour que chaque élève puisse apprendre. Avec les avantages du travail en groupe, nous nous souviendrons des risques et dérives possibles dans lesquelles ils pourraient conduire à un échec. Le travail de groupe demande un temps d'adaptation. Les enseignants doivent essayer de rendre l'élève capable d'écouter pour comprendre, d'interroger, de s'exprimer, de réaliser un travail ou une activité et d'échanger, de questionner, de coopérer, de justifier un point de vue, de travailler en groupe et de s'engager dans un projet. Lorsque les enseignants intègrent des devoirs et des activités de groupe dans leurs cours, ils doivent prendre des décisions réfléchies concernant la manière d'organiser le groupe, de l'animer et d'évaluer le travail accompli.

Nous supposons que le travail de groupe peut être une méthode efficace pour motiver les élèves, encourager l'apprentissage actif et développer des compétences clés en matière de pensée critique, de communication et de prise de décision. Cependant, sans une planification et une facilitation minutieuse, le travail de groupe peut frustrer les élèves et les enseignants et sembler être une perte de temps. Le travail en groupe favorise chez chaque élève la prise de conscience du processus d'appropriation des apprentissages, le plaisir de partager des idées et des responsabilités, la valorisation de soi (Kosova, 2013). Le but de chaque cours est que les élèves apprennent, mais ils le font à leur propre rythme. Nous pouvons dire que l'aide est une notion conjointe au travail de groupe, c'est ce que prouve une étude menée par Gillies et Ashman (1996) qui montre que l'efficacité du travail groupal semble fortement liée "au sens des autres" ». Il s'agira d'une aide mutuelle. Dans le cas où seul un élève apporte son aide, on est en situation de tutorat, et non plus en situation de coopération.

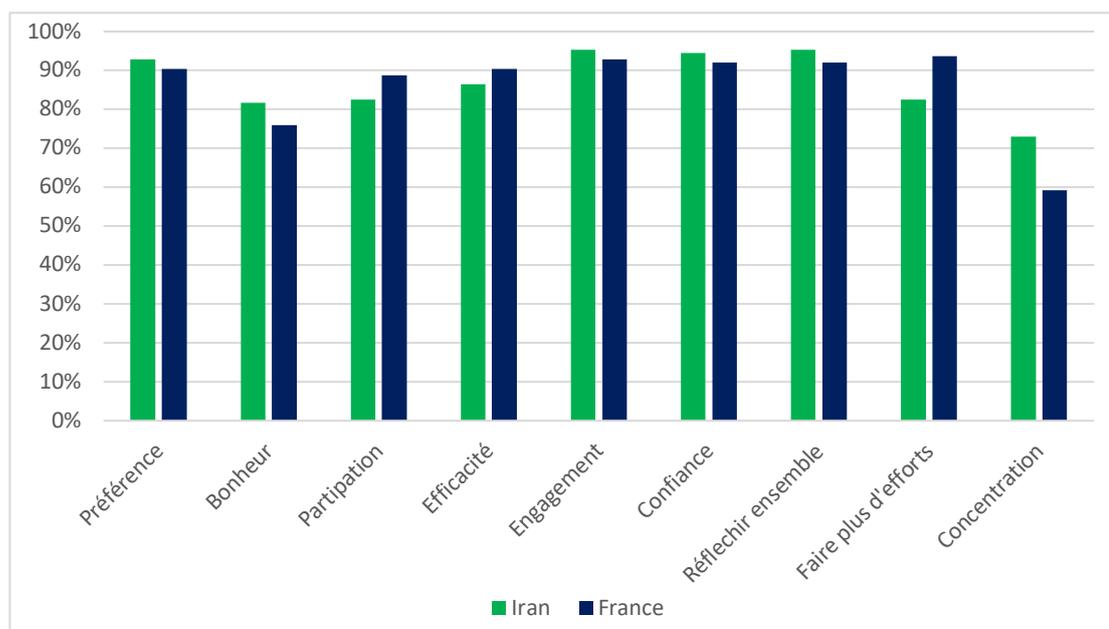
D'après Barlow (1993) et Philippe Meirieu (1984b), pour que le travail de groupe soit efficace, il faut a) un réseau de communication homogène, dans lequel chaque participant est amené à interagir avec les autres, b) les matériaux de travail, les informations, les éléments ou données nécessaires à l'élaboration du projet doivent être distribués de telle sorte que sa réalisation en elle-même nécessite la participation de tous, c) un mode de fonctionnement impliquant chacun dans la tâche commune, de telle sorte que cette implication soit un moyen d'accéder à l'objectif que l'on se propose d'atteindre (C. Garnier, 2016). Ces conditions d'efficacité ont été effectivement mises en œuvre dans les classes que nous avons observées.

À travers le travail de groupe, nous avons observé que les élèves ont saisi qu'ils n'ont pas été les seuls à rencontrer des difficultés car dans cette situation, il y avait d'autres camarades qui cherchaient la même chose qu'eux. Ils ont appris à faire des consensus en prenant des décisions communes afin de résoudre leurs problèmes. De plus, le travail en groupe donne des outils d'analyse et de développement de leur créativité. Nous nous

sommes rendu compte qu'à travers le travail en groupe, l'élève peut discuter, confronter ses points de vue, contester et écouter. En résumé, c'est le travail en groupe qui permet aux élèves de mettre en parallèle leurs idées et de développer toutes leurs compétences. Travailler en groupe est particulièrement avantageux pour les enfants qui hésitent à parler ou à contribuer devant toute la classe.

Selon Jean Proulx (1999, p. 78), « il est erroné de penser qu'on apprend en équipe : on apprend par l'équipe ». Organiser les apprentissages par le travail de groupe permet aux élèves de constater mais aussi de confronter leurs différents points de vue sur un problème donné (C. Garnier, 2016). Le travail en petits groupes est une pratique pédagogique habituelle en didactique des langues étrangères (Kosova, 2013). « Cette confrontation avec d'autres points de vue entraîne l'élève à considérer une situation sous différents angles, à découvrir sa signification de la matière apprise et à développer sa pensée critique » (Reid et al., 1993). À l'aide de ces interactions, les élèves progressent plus consciemment et par conséquent plus efficacement (C. Garnier, 2016).

Figure 54 : Les résultats des données quantitatives en France et en Iran



Selon notre résultat, nous pouvons dire que les travaux en petits groupes peuvent avoir des effets positifs sur l'apprentissage des élèves. Nous avons vu qu'en Iran et en France, ce mode d'enseignement est largement utilisé pour améliorer la compréhension des sujets, développer la collaboration et la communication entre les élèves, et renforcer leur confiance en eux. Les études montrent que les enfants qui participent à des activités en petits groupes sont souvent plus engagés et plus motivés, ce qui peut entraîner une amélioration de leurs résultats scolaires (Harackiewicz et al., 2016; Hattie et al., 1997; Ramani, 2012). En outre, nous avons vu que ce type de travail peut aider les élèves à acquérir des compétences sociales et interpersonnelles précieuses, telles que la résolution de conflits et la prise de décision en équipe. En somme, les travaux en petits groupes peuvent offrir un environnement d'apprentissage stimulant et enrichissant pour les élèves de l'école primaire en Iran et en France.

Il a été porté à notre attention que bien que tous les enseignants de l'étude utilisent le travail de groupe avec leurs élèves, ils ont tous les mêmes réserves quant à la façon dont les élèves se comporteront. Nous trouvons surprenant qu'ils voient tous les mêmes problèmes et ne proposent toujours pas de bonnes idées pour les résoudre. Comment présenter un projet de travail de groupe ainsi que l'opinion de l'élève sur le travail de groupe, s'il trouve que c'est une bonne façon d'apprendre, et si les élèves les plus performants et les moins performants ressentent la même chose. Enfin, à l'aide de nos analyses, en réponse à notre question de savoir si le travail de groupe est plus efficace que le travail individuel pour les élèves, on peut dire que le travail de groupe augmente la préférence des élèves de faire des activités en petit groupe, ainsi le bonheur, la participation, l'efficacité des élèves en classe, l'engagement des membres des groupes, la confiance des élèves car le travail en petit groupe permet aux élèves de réfléchir ensemble, de faire plus d'efforts mais les enseignants doivent considérer la capacité des élèves à s'engager dans un travail de groupe. Le travail de groupe peut s'avérer plus difficile pour certains élèves. Les enseignants doivent donc clarifier les attentes et les résultats d'apprentissage du travail de groupe avec les élèves ; cela permet la préparation et la concentration des élèves. Ensuite, ce que les enseignants doivent prendre en considération est le calendrier d'enseignement formel des élèves pour décider de la quantité de travail de groupe à inclure. Le groupe se détermine par la présence d'individus en interaction, en contact direct avec la réalité et l'évacuation totale ou partielle de l'autorité de l'enseignant. Pour qu'il y ait du travail de groupe, il faut que l'enseignant ne soit plus le référent absolu mais il délègue des responsabilités à ses élèves, qui seront alors considérés comme des sujets. Nous savons que moins les élèves ont de temps libre, plus il leur sera difficile d'organiser des moments où tous les membres du groupe sont libres.

L'efficacité de l'apprentissage repose sur l'acquisition durable de nouvelles connaissances, compétences et comportements grâce à des méthodes d'enseignement adaptées et à des évaluations régulières pour assurer une progression continue. Notre recherche confirme que le travail en groupe permet à l'enseignant et à l'élève d'acquérir des compétences qui favorisent la progression dans l'apprentissage, améliorant ainsi la qualité de l'enseignement dispensé par l'enseignant et la performance de l'élève en classe.

4.2. Limites et futures recherches

Nous voudrions énumérer ici une liste des limites possibles de la thèse et justifier que, malgré celles-ci, les résultats des recherches menées sont significatifs.

Notre étude n'a été réalisée que dans des écoles privées et auprès d'élèves bilingues qui ont déjà de meilleures compétences interpersonnelles (Ahn & Chang, 2022; Chamorro & Janke, 2022; Denham & Liverette, 2019; Giovannoli et al., 2020).

Comme nous vivons à Nice, nous avons envoyé notre questionnaire dans 2 départements du sud de la France. De toute façon, nous pouvons affirmer que c'est possible de généraliser les résultats pour le système éducatif français. En effet, c'est un échantillon assez significatif pour le nombre des répondants.

Afin de pouvoir poser peu de questions dans le questionnaire des enfants, de nombreuses questions sont laissées en suspens dans la comparaison entre l'activité individuelle et l'activité de groupe. Nous avons évalué que la disponibilité et l'attention de notre public de l'école primaire ont été utilisées au niveau maximal pour le nombre des questions que nous avons posé. Nous avons posé des questions directes et indirectes, à propos de contrefactuel afin d'évaluer l'efficacité de l'outil des travaux en petits groupes par rapport à l'activité individuelle en classe. Il y a un manque de recherche longitudinale qui emmène les élèves dans le temps et dans des espaces différents. Les conclusions auxquels nous arrivons dans cette thèse sont destinées à être limitées au niveau temporel, pour lequel nous avons aujourd'hui une validité instantanée par rapport à notre échantillon de référence, et au niveau géographique, par rapport à l'étude didactique comparative que nous avons décidé de mener entre la France et l'Iran.

Nous avons remarqué que les questions de notre questionnaire manquaient de références spécifiques à l'apprentissage des langues (est-il plus efficace de travailler en petits groupes pour l'apprentissage des langues ou non ?). Cependant, nous pouvons dire que le travail de groupe peut être une méthode pédagogique activable dans les différentes disciplines et n'affecter les questions qu'à l'apprentissage des langues aurait trop limité les résultats de la recherche. Cette approche quantitative, cependant, a été combinée avec une méthode de recherche qualitative convergente. Dans les observations, en effet, nous avons testé l'hypothèse de nos propres recherches sur l'apprentissage des langues. Grâce à des méthodes de recherche mixtes, nous pouvons donc couvrir ce qui peut être les limites de l'utilisation d'une seule méthode d'analyse.

L'école de Aftab Azarine où nous avons choisi d'effectuer notre étude est une école pour les filles, donc notre étude en Iran n'était malheureusement destinée qu'aux élèves filles. Il est actuellement impossible d'effectuer une analyse en Iran qui prédirait des groupes mixtes car, comme nous l'avons dit précédemment, en Iran, les écoles sont généralement séparées par sexe, et les élèves ne sont donc pas regroupés dans des classes mixtes. Cela a affecté la composition des groupes et les interactions sociales entre les élèves. C'est un aspect sur lequel on ne peut pas faire la comparaison entre les deux pays puisque les écoles en Iran ne sont pas mixtes. Certaines études (C. A. Bowers et al., 2000; Kelemen

et al., 2020; Myaskovsky et al., 2005; Peter et al., 2021; Webber & Donahue, 2001; Wood, 1987) montrent que la mixité dans le travail en petits groupes est importante pour créer des groupes plus efficaces et innovants. Ils suggèrent que la diversité des genres apporte un plus large éventail de perspectives, d'expériences et de compétences au groupe, ce qui peut aider le groupe à générer des solutions plus innovantes et efficaces. Il convient de souligner que plusieurs facteurs peuvent influencer l'efficacité du travail de groupe et que les avantages pour les élèves ne sont pas exclusivement liés à des contextes mixtes ou non mixtes particuliers. Les avantages de l'apprentissage en petits groupes sont plutôt liés à la taille du groupe, à l'interaction entre les élèves et à la qualité de l'enseignement. Ces facteurs peuvent être pertinents pour les élèves dans différents contextes, qu'ils soient dans des classes mixtes ou non mixtes. En fin de compte, le contexte éducatif peut avoir un impact sur la composition des groupes et les interactions entre les élèves, mais cela ne doit pas minimiser les avantages potentiels de l'apprentissage en petits groupes pour les élèves en termes de motivation, d'engagement et de résultats scolaires.

De plus, des analyses statistiques plus détaillées peuvent être faites. Nos analyses quantitatives se sont également arrêtées aux statistiques descriptives plutôt que corrélation entre variable.

Dans de futures recherches, nous aimerions élargir la gamme des hypothèses aux concepts interdisciplinaires liés à la psychologie sociale, à la dynamique interne du comportement organisationnel des groupes, aux rôles généraux dans les groupes d'élèves (tels que le leadership), aux aspects culturels et anthropologiques.

Nous précisons que nous avons choisi le questionnaire avec 4 réponses possibles afin d'éviter le problème qu'il pourrait y avoir beaucoup de réponses dans la note moyenne. Pour les enfants du primaire, il peut s'agir de la bonne stratégie d'opération de recherche. Peut-être que des recherches futures pourraient exploiter ce questionnaire dans différents contextes en utilisant une échelle de Likert différente, qui va de 1 à 5 pour confirmer les résultats empiriques quantitatifs de cette recherche.

Les politiques et les règlements en place pour les activités en petits groupes peuvent varier considérablement entre l'Iran et la France, ce qui a affecté la mise en œuvre de ces activités et nos résultats obtenus. De plus, la pandémie de COVID-19 et les mesures de confinement ont eu un impact important sur les systèmes éducatifs dans les deux pays, ce qui a eu un impact sur la qualité et la quantité de nos résultats.

Les recherches futures pourraient s'appuyer sur des études « expérimentales-laboratoires » innovantes pour comprendre dans des environnements expérimentaux les effets des interventions des enseignants dans l'organisation des groupes et leur efficacité (taille des groupes, homogène ou hétérogène). Une classe peut être considérée comme expérimentale et analyser les données de manière longitudinale pour avoir des données répétées dans le temps et comprendre si des variables telles que l'âge peuvent exercer une influence.

Notre recherche peut être considérée comme originale car à notre connaissance aucune autre n'a encore été publiée dans le domaine de l'efficacité du travail de groupe chez

les élèves du primaire en Iran et en France. En étudiant les disparités et les ressemblances entre les pratiques scolaires iraniennes et françaises en ce qui concerne le travail en petits groupes à l'école primaire, notre recherche vise à offrir une perspective nouvelle et des informations inédites sur ce thème.

Conclusion générale

Nous avons tous une grande expérience d'être en groupe et de les observer dans la vie de tous les jours. Un enseignant, quelles que soient ses années d'expérience, pose continuellement des questions sur la façon d'améliorer l'apprentissage des élèves. Le travail en groupe est utilisé comme moyen d'apprentissage à tous les niveaux dans la plupart des systèmes éducatifs, de l'enseignement obligatoire à l'enseignement supérieur.

Dans ce travail, nous avons voulu comprendre si le travail de groupe exerce une influence positive sur les élèves et sur leurs performances. Nous avons également voulu apprendre comment et pourquoi les enseignants de langues en Iran et en France utilisent le travail de groupe dans leurs cours dans les écoles primaires bilingues. Il s'agit de découvrir si le travail de groupe peut être une méthode pour motiver les élèves pour apprendre des langues. En d'autres termes, les questions de recherche abordées sont :

Peut-on considérer le travail de groupe comme un moyen efficace pour faire progresser ? Plus précisément, dans le contexte qui nous intéresse, qu'est-ce que le travail de groupe peut apporter de plus au processus de l'enseignement des langues ? Est-ce que le travail en groupe est un moyen efficace dans le processus d'apprentissage dans la classe ? Si oui, quand le travail de groupe est-il plus efficace pour l'apprentissage des élèves que le travail individuel ?

Pour répondre à notre problématique, nous avons décidé de nous interroger en partant des ressentis des élèves et des enseignants, à partir de l'étude de questionnaires. Pour réaliser cette partie de notre travail, nous avons également décidé de faire des observations d'élèves bilingues en primaire et des enseignants du premier degré travaillant en petits groupes en France et en Iran. Nous n'avons pas eu le droit d'enregistrer les séances en Iran, et comme notre corpus est basé sur les questionnaires, alors nous avons décidé d'avoir la même situation en France afin d'avoir des conditions plus au moins égales. Ainsi, à l'aide de l'analyse de nos observations, nous avons pu valoriser et valider les réponses des élèves à notre questionnaire.

Deux grandes approches ont été utilisées pour collecter et analyser nos données : quantitative et qualitative. La raison pour laquelle nous avons choisi la méthodologie mixte est le fait que cette méthodologie permet une compréhension plus complète et plus approfondie du phénomène étudié qu'une approche quantitative ou qualitative seule (Bioy, 2021; Bishop & Tonkin-Crine, 2020; Sarwono, 2018). D'autre part, le processus de recherche était complexe et nécessitait plus de temps et de ressources que l'utilisation d'une seule méthode.

Dans cette thèse, nous avons mis l'accent sur le fait que dans le processus d'enseignement/apprentissage, ce n'est plus l'enseignant qui joue le rôle central, mais c'est l'apprenant lui-même qui est le premier responsable de la construction de ses connaissances. Ainsi, l'apprentissage ne se fait plus par une simple transmission de connaissances par l'enseignant et le rôle de l'apprenant n'est plus uniquement de jouer le rôle de récepteur. Nous avons également remarqué que le rôle de l'apprenant change, il

devient un acteur social. Le rôle de l'enseignant est également touché, il devient un facilitateur. La structure du travail est telle que chaque élève participe à la tâche proposée. Autrement dit, l'apprentissage collaboratif soutient et facilite le transfert de connaissances. En effet, les interactions sociales favorisées par l'apprentissage coopératif encouragent les élèves à verbaliser et reformuler leurs idées, à les confronter, à discuter et à comparer leurs méthodes d'apprentissage. Nous pouvons donc dire que d'un côté, cet apprentissage vise à améliorer la réussite des élèves en misant sur la qualité des relations interpersonnelles lors des activités proposées. De l'autre côté, l'apprentissage coopératif met donc l'accent sur le travail en petits groupes où des élèves ayant des capacités et des talents différents travaillent vers un objectif commun. Créer un environnement propice à la discussion des connaissances, dans un groupe collaboratif, améliore la qualité des apprentissages en stimulant l'émergence de processus métacognitifs.

Nous pouvons dire que l'enseignant peut adapter des formules d'apprentissage actif en petits groupes dans chaque cours, avec des élèves avancés ou débutants et à différents moments du processus d'enseignement. Enfin, nous avons essayé de montrer la place de l'activité de groupe dans le processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Cette thèse nous a conduite aux constats suivants : tout d'abord, dans le cas de la participation, ceux qui ont appris à organiser un travail en commun, planifier les étapes de ce travail, leur permet de trouver une place et de s'intégrer dans le groupe, mais surtout d'être libéré de l'image négative que les autres avaient d'eux. Deuxièmement, en ce qui concerne la responsabilité, les apprenants se sentaient responsables de leur propre apprentissage car ce n'était pas l'enseignant qui « enseignait » mais ils étaient placés en position d'« observateur ». Troisièmement, il s'agissait de provoquer des contradictions internes et des débats pour permettre à chacun de tester ses idées et de les argumenter. Chacun était considéré et critiqué par les autres pour justifier son point de vue.

Pour approfondir notre analyse du travail de groupe, nous avons précisément réalisé une comparaison entre les élèves bilingues de l'école du Pain d'Épice où nous avons effectué nos observations et ceux de l'école de Aftab Azarine à Téhéran. Premièrement, nous avons montré que ces élèves étaient familiarisés avec le travail de groupe. Ensuite, nous avons observé qu'ils étaient intéressés par la possibilité de travailler en groupe. En d'autres termes, le travail de groupe était efficace et exerçait une influence positive sur les élèves et leurs performances. Il apparaît donc que le travail de groupe a été favorable pour les élèves de nos quatre classes au niveau de CE1, CE2, CM1 et CM2 en Iran et en France, car ils ont participé, cherché ensemble des solutions et avancer dans leurs représentations.

Il existe une mine d'informations sur le travail de groupe et les avantages de l'apprentissage collaboratif. Lorsque les élèves passent du temps à se réunir en groupe, ils sont capables d'approfondir les thèmes abordés en classe et de développer des compétences telles que l'écriture et la communication (Light, 2011). Wright et Lawson (2005) ont constaté que la transition entre le travail en classe et en dehors de la classe encourage les élèves à passer plus de temps à se préparer pour le cours et à avoir des conversations avec les membres de l'équipe en dehors des heures normales de classe.

Nous avons appris à organiser un travail en commun, planifier les étapes et trouver la place de chacun dans le groupe pour qu'il s'y intègre. Pour conclure sur cette expérience personnelle très riche, nous dirons qu'une telle pratique pédagogique nécessite du savoir-faire mais aussi du savoir-être de la part de l'enseignant qui doit jouer simultanément beaucoup de rôles : enseignant, éducateur, entraîneur, accompagnateur, guide, référent, etc. Nous ajoutons que nous pensons de plus en plus que le travail en groupes, lorsqu'il n'est pas une fin en soi, est une réponse à la différenciation des apprentissages. C'est une pratique pédagogique qui, bien que ponctuelle, ne peut et ne doit pas s'improviser.

Cette thèse nous a permis de nous rendre compte que la coopération améliore les relations entre les élèves dans la classe. Ainsi, la contribution d'une pédagogie de groupe est multiple car son intérêt est autant scolaire que social. D'une perspective sociale, il favorise les échanges et rend facile l'entraide. D'une perspective scolaire, il développe l'appropriation de la connaissance qui est activement construite par les élèves eux-mêmes. Ce que cette recherche nous a apporté pour notre formation professionnelle est le fait que le travail de groupe obéit à des règles de fonctionnement que l'enseignant doit connaître avant de pouvoir le mettre en place.

Travailler en groupe doit alors être organisé, avec une distribution des rôles à tenir et des consignes précises. Les enseignants doivent essayer de rendre l'élève capable d'écouter pour comprendre, d'interroger, de s'exprimer, de réaliser un travail ou une activité et d'échanger, de questionner, de coopérer, de justifier un point de vue, de travailler en groupe et de s'engager dans un projet. En conclusion personnelle, cette étude était intéressante dans la mesure où elle nous a permis de comprendre que le travail de groupe demande beaucoup de réflexion, de préparation, de rigueur et d'attention. L'apprentissage en groupe peut alors être favorisé en aidant les élèves à s'organiser, soit en les guidant soit en détectant leurs difficultés et en y répondant au fur et à mesure qu'elles surviennent (Tricot, 2017). Le travail de groupe tout comme n'importe quel moyen d'apprentissage a ses propres limites.

En effet, cette thèse avait pour objectif de définir si le travail en groupe est un outil plus efficace d'apprentissage que le travail individuel pour les apprenants ou non.

Finalement, nos arguments concernant notre hypothèse sont totalement confirmés. Selon les élèves, le travail de groupe leur permet de réfléchir sur des problèmes que ceux-ci ne pourraient pas résoudre seuls. En effet, en ce qui concerne les résultats des réponses à propos de notre contre-hypothèse (le travail individuel est plus efficace pour les élèves que le travail en petit groupe), nous avons constaté que les groupes ne permettent pas toujours d'obtenir de meilleures performances que le travail individuel. La performance des élèves en primaire en petit groupe fait référence à la qualité et à la quantité des résultats obtenus par les élèves lorsqu'ils travaillent en petits groupes, généralement de 3 à 5 élèves. Cela peut inclure des indicateurs tels que la compréhension des matières enseignées, la capacité de résoudre des problèmes en équipe, l'acquisition de compétences sociales et de communication, ainsi que des notes et des évaluations formelles. La performance des élèves en petit groupe peut être utilisée pour évaluer l'efficacité des stratégies d'enseignement en petit groupe et pour identifier les domaines dans lesquels les élèves ont besoin de plus de

soutien. Si nous organisons un travail de groupe n'ayant pas une structure coopérative, ceci ne permettra pas aux élèves de consolider leurs connaissances, d'améliorer la compréhension des informations, de réorganiser leurs pensées et de favoriser la confrontation des positions. Nous insistons, encore une fois, sur le fait que nous pensons que le travail de groupe, quand il n'est pas une fin en soi et qu'il est adressé aux pratiques individuelles et collectives, est une réponse à la différenciation de l'apprentissage. C'est une pratique dans le processus d'apprentissage qui ne peut pas et ne doit pas être inventée. Pour conclure, il est essentiel pour l'enseignant de savoir ce qu'il va évaluer avant de proposer un travail de groupe. Le travail de groupe n'est pas une situation que l'on met en place n'importe quand, il faut qu'elle ait un bien fondé. Enfin, le partage donne à l'enseignant l'occasion de vérifier ce qui a été appris par les élèves, d'identifier ce qui reste à apprendre et de voir si certains concepts ou approches ont été réinvestis. Nous voulons finalement faire référence à Philippe Meirieu qui considère que, avant de se mettre au travail en groupe, il est nécessaire de mettre en place une étape de formation initiale, en veillant à ce que chaque individu maîtrise les compétences requises. Lorsque la phase de travail individuel a été bien menée alors nous pouvons commencer à demander aux élèves d'effectuer les travaux en groupe.

Références bibliographiques

- Abry, D., & David, C. (2018). *Classe multi-niveaux et pédagogie différenciée*. Hachette Français Langue Étrangère.
- Ahlquist, J. S., & Levi, M. (2011). Leadership: What it means, what it does, and what we want to know about it. *Annual Review of Political Science*, 14(1), 1–24. <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-042409-152654>
- Ahn, S., & Chang, C. (2022). Emotion word development in bilingual children living in majority and minority contexts. *Applied Linguistics*, 43, 845–866. <https://doi.org/10.1093/applin/amab071>
- Albert, C. (2022). *Les astuces pédagogiques : Compétences professionnelles initiées au cœur de l'expérience*. Innovation Pédagogique. <https://www.innovation-pedagogique.fr/article11939.html>
- Alén Garabato, C., & Boyer, H. (2022). Nouveaux usages socio-économiques des « langues régionales » de France au XXI^e siècle. *Langage et société*, 175(1), 9–21. <https://doi.org/10.3917/ls.175.0011>
- Allen, M. (2017). The sage encyclopaedia of communication research methods. *SAGE Publications, Inc*, 1–4. <https://doi.org/10.4135/9781483381411>
- Altbach, P. G., Arnove, R. F., & Kelly, G. P. (1982). *Comparative Education*. Macmillan.
- Altet, M. (2013). *Les pédagogies de l'apprentissage* (2^e édition). PUF.
- Amerstorfer, C. M., & Freiin von Münster-Kistner, C. (2021). Student Perceptions of Academic Engagement and Student-Teacher Relationships in Problem-Based Learning. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.713057>
- Anderson, R. E. (2008). Implications of the Information and Knowledge Society for Education. In J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education* (pp. 5–22). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-0-387-73315-9_1
- Ara, A., & Akter, S. (2013). Cooperative learning for a real student-centered language classroom. *Spectrum*, 8, 199–208.
- Arani, A. M., Kakia, L., & Taghavi, T. (2015). Privatization of education in the Islamic Republic of Iran: One step forward, one step back. *Cogent Education*, 2(1), 1029709. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1029709>
- Arasteh, R. (1960). Growth of modern education in Iran. *Comparative Education Review*, 3(3), 33–40. JSTOR. <https://doi.org/10.1086/444815>
- Arasteh, R. (1969). *Education and Social Awakening in Iran*. Brill Archive.
- Armand, F., Dagenais, D., & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : De l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44–64. <https://doi.org/10.7202/018089ar>
- Arnaud, P. (2021). *Les Savoirs du corps : Éducation physique et éducation intellectuelle dans le système scolaire français*. Presses universitaires de Lyon.
- Arnove, R. F., Torres, C. A., & Franz, S. (Eds.). (2012). *Comparative education: The dialectic of the global and the local* (4th edition). Rowman & Littlefield Publishers.

- Aronson, E., Blaney, N., Stephin, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The Jigsaw Classroom*. SAGE Publications.
- Atenstaedt, R. (2012). Word cloud analysis of the BJGP. *The British Journal of General Practice*, 62(596), 148. <https://doi.org/10.3399/bjgp12X630142>
- Auduc, J.-L. (2012). *Le système éducatif français*. NATHAN SCOLAIRE.
- Auduc, J.-L. (2020). *Le Système éducatif français aujourd'hui*. Hachette Éducation.
- Azizinezhad, M., Hashemi, M., & Darvishi, S. (2013). Application of Cooperative Learning in EFL Classes to Enhance the Students' Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 138–141. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.166>
- Azzam-Hannchi, R. (2005). *Evolution de l'enseignement des langues vivantes à l'école primaire en France: formation et représentations des enseignants du premier degré*. Université de Nancy.
- Bahrami, N., & Barenia, H. (2013). زبان فرانسه در ایران [La langue française en Iran]. *Roshd Amouze Zaban*, 1(26).
- Baines, E., Blatchford, P., & Kutnick, P. (2016). *Promoting effective group work in the primary classroom: A handbook for teachers and practitioners*. Routledge.
- Baines, E., Blatchford, P., & Webster, R. (2015). The challenges of implementing group work in primary school classrooms and including pupils with special educational needs. *Education 3-13*, 43(1), 15–29. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.961689>
- Baker, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters.
- Baker, C., & Jones, S. P. (1998). *Encyclopaedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Multilingual Matters.
- Baker, M. (2008). Formes et processus de la résolution coopérative de problèmes : Des savoirs aux pratiques éducatives. In Y. Rouiller & K. Lehraus, *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives* (pp. 107–130). Peter Lang.
- Bales, R. F., & Borgatta, E. F. (1965). Size of group as a factor in the interaction profile. In R. F. Bales, E. F. Borgatta, & A. P. Hare, *Small Groups: Studies in Social Interactions* (pp. 495–512). Alfred A. Knopf.
- Bales, R. F., Strodtbeck, F. L., Mills, T. M., & Roseborough, M. E. (1951). Channels of Communication in Small Groups. *American Sociological Review*, 16(4), 461–468. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/2088276>
- Ballantine, J., & McCourt Larres, P. (2007). Cooperative learning: A pedagogy to improve students' generic skills? *Education + Training*, 49(2), 126–137. <https://doi.org/10.1108/00400910710739487>
- Banani, A. (1961). *The Modernization of Iran, 1921-1941*. Stanford University Press.
- Bandura, A. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75–78. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00064>
- Banwo, A., Du, J., & Onokala, U. (2015). The Impact of Group Cohesiveness on Organizational Performance: The Nigerian Case. *International Journal of Business and Management*, 10. <https://doi.org/10.5539/ijbm.v10n6p146>
- Barlow, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Armand Colin.
- Barnes, B., Ernst, S., & Hyde, K. (2017). *An Introduction to Groupwork: A Group-Analytic Perspective*. Bloomsbury Publishing.

- Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett, L. (2017). The Holistic Impact of Classroom Spaces on Learning in Specific Subjects. *Environment and Behaviour*, 49(4), 425–451. <https://doi.org/10.1177/0013916516648735>
- Barron, B. (2003). When Smart Groups Fail. *The Journal of the Learning Sciences*, 12(3), 307–359.
- Bartlett, F. C. (1995). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Baubérot, J. (2021). *Histoire de la laïcité en France*. Que sais-je.
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : D'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 115–136. <https://doi.org/10.3917/lstdle.401.0115>
- Baudrit, A. (2015). *L'apprentissage coopératif : Origines et évolutions d'une méthode pédagogique* (2e édition). De Boeck.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Didier.
- Beardmore, H. B. (1982). *Bilingualism: Basic Principles* (First Edition). Multilingual Matters.
- Beauvois, J.-L., & Joule, R.-V. (1996). *A Radical Dissonance Theory*. Taylor & Francis.
- Beebe, S. A., & Masterson, J. T. (2015). *Communicating in Small Groups: Principles and Practices* (11th ed.). Allyn and Bacon.
- Behnam, B., & Mozaheb, M. A. (2013). Identity, religion, and new definition of inclusiveness in Iranian high school EFL textbooks. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 70, 1099–1108. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.164>
- Bendel-Simso, P., & Timpson, W. M. (1996). *Concepts and Choices for Teaching: Meeting the Challenges in Higher Education*. Magna Pubn Inc.
- Bénévent, R., & Mouchet, C. (2014). *L'école, le désir et la loi : Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Champ social Editions.
- Benoit-Rohmer, F. (2001). Les langues officieuses de la France. *Revue française de droit constitutionnel*, 45(1), 3–29. <https://doi.org/10.3917/rfdc.045.0003>
- Bernard, F., Blondel, J. F. P., & Tuppen, John. N. (2014). France—Éducation. In *Encyclopedia Britannica*. <https://www.britannica.com/place/France>
- Bertucci, M.-M. (2007). Enseignement du français et plurilinguisme. *Le français aujourd'hui*, 156(1), 49–56. <https://doi.org/10.3917/lfa.156.0049>
- Beury, H., & Madanchi, S. (2012). *Expansion du français en Perse grâce à la modernisation du système éducatif à l'époque qâdjâre—La Revue de Téhéran | Iran*. La Revue de Tehran. <http://www.teheran.ir/spip.php?article1593#gsc.tab=0>
- Beziers, M., & Overbeke, M. van. (1968). *Le bilinguisme : Essai de définition et guide bibliographique*. Librairie universitaire.
- Bhowmik, M., Banerjee, B., & Banerjee, J. (2013). Role of pedagogy in effective teaching. *Basic Research Journal of Education and Review*, 1–5.
- Bialystok, E. (2018). Bilingual education for young children: Review of the effects and consequences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6), 666–679. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1203859>
- Bickmore, K., Hayhoe, R., Manion, C., Mundy, K., & Read, R. (2017). *Comparative and International Education: Issues for Teachers* (2nd ed.). Canadian Scholars' Press.

- Bioy, A. (2021). Chapitre 2. La méthodologie mixte. In A. Bioy (Ed.), *Les méthodes qualitatives en psychologie clinique et psychopathologie* (pp. 35–50). Dunod. <https://www.cairn.info/les-methodes-qualitatives-en-psychologie-clinique--9782100819355-page-35.htm>
- Bishop, F. L., & Tonkin-Crine, S. (2020). *Chapitre 2. Principaux enjeux de l'utilisation de méthodes mixtes en psychologie*. Dunod. <https://www.cairn.info/les-methodes-mixtes-en-psychologie--9782100793020-page-43.htm>
- Blanc, C. (2013). *Madame Elisabeth Stierli-Cavat*. Haute école pédagogique.
- Blanchet, P., Breton, R. J. L., Schiffman, H. F., & Schiffman, H. (1999). *Les langues régionales de France : Un état des lieux à la veille du XXIe siècle : actes d'un colloque organisé à "The University of Pennsylvania, Philadelphia, USA."* Peeters Publishers.
- Blasco-Arcas, L., Buil, I., Hernández-Ortega, B., & Sese, F. J. (2013). Using clickers in class. The role of interactivity, active collaborative learning and engagement in learning performance. *Computers & Education*, 62, 102–110. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.019>
- Blasius, J., & Thiessen, V. (2001). The Use of Neutral Responses in Survey Questions: An Application of Multiple Correspondence Analysis. *Journal of Official Statistics*, 17(3).
- Blatchford, P., Baines, E., Rubie-Davies, C., Bassett, P., & Chowne, A. (2006). The effect of a new approach to group work on pupil-pupil and teacher-pupil interactions. *Journal of Educational Psychology*, 98, 750–765. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.750>
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39(1), 153–172. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00078-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00078-8)
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2017). *Les recherches sur l'enseignement efficace en bref*.
- Boncourt, M., & Legay, M. (2019). *La pédagogie Freinet en élémentaire : Comment faire ?* (Illustrated édition). ESF Editeur.
- Bonet, L. (2007). Les sections bilingues français - langue régionale et le cadre européen : Nouvelles perspectives didactiques. *Tréma*, 28, 115–124. <https://doi.org/10.4000/trema.435>
- Borjian, M. (2013). *English in Post-Revolutionary Iran: From Indigenization to Internationalization*. Multilingual Matters.
- Bouvier, J., Encrevé, P., Fusina, J., Guillourel, H., Lincoln, A., Lodge, A., Oyharçabal, B., Rousseau, J., Salles-Loustau, J., Torreilles, C., & Woehrling, J.-M. (2014). L'enseignement des langues régionales en France métropolitaine. Quelques exemples. In *Langues régionales : Langues de France, langues d'Europe* (pp. 31–43). Éditions de la Bibliothèque publique d'information. <http://books.openedition.org/bibpompidou/1478>
- Bowers, B., Cohen, L. W., Elliot, A. E., Grabowski, D. C., Fishman, N. W., Sharkey, S. S., Zimmerman, S., Horn, S. D., & Kemper, P. (2013). Creating and Supporting a Mixed Methods Health Services Research Team. *Health Services Research*, 48(6pt2), 2157–2180. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12118>

- Bowers, C. A., Pharmer, J. A., & Salas, E. (2000). When Member Homogeneity is Needed in Work Teams: A Meta-Analysis. *Small Group Research*, 31(3), 305–327. <https://doi.org/10.1177/104649640003100303>
- Bray, M. (2003). Editorial. *Policy Futures in Education*, 1(2), 201–208. <https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.2.1>
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (2014). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Springer.
- Bray, M., Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Globalisation, Context and difference*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203452745>
- Braz, A. (2007). *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingue : Méthodologie, repères, exemples*. Consejería de Educación de Cantabria.
- Brewer, E. W. (1997). *13 Proven Ways to Get Your Message Across: The Essential Reference for Teachers, Trainers, Presenters, and Speakers*. Corwin.
- Brody, C. M., & Davidson, N. (1998). *Professional development for cooperative learning. Issues and approaches*. State University of New York Press, c/o CUP Services, P.
- Brohy, C., & Gajo, L. (2008). *L'enseignement bilingue : État de situation et propositions*. Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin.
- Brown, A. (2017). *Groupwork* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315253763>
- Brown, R. (1988). *Group processes: Dynamics within and between groups*. Basil Blackwell.
- Brunelle, L. (1976). *Travail de groupe et non-directivité : À l'école maternelle et dans l'enseignement élémentaire*. Librairie Delagrave.
- Bruner, J. S. (2011). *Le développement de l'enfant*. PUF. <https://www.cairn.info/le-developpement-de-l-enfant--9782130589686.htm>
- Bruner, J. S. (2012). *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz.
- Bucheton, D., & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. <https://www.cairn.info/le-developpement-des-gestes-professionnels--9782804159511.htm>
- Buchs, C. (2017). *Travail coopératif entre et avec les élèves*. 10.
- Buisson, F., Meirieu, P., Dubois, P., & Nora, P. (2017). *Dictionnaire de pédagogie*. Bouquins.
- Burke, A. (2011). Group work: How to use groups effectively. *Journal of Effective Teaching*, 11(2), 87–95.
- Burlingame, G., McClendon, D., & Alonso, J. (2011). Cohesion in Group Therapy. *Psychotherapy (Chicago, Ill.)*, 48, 34–42. <https://doi.org/10.1037/a0022063>
- Buschenhofen, P. (1980). Trendy experimentation or cultural enrichment? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1(4), 303–312. <https://doi.org/10.1080/01434632.1980.9994028>
- Butel, E. (1998). L'individu postislamiste en Iran : La nouvelle jeunesse. *Cahiers d'études sur la Méditerranée orientale et le monde turco-iranien*, 26.
- Buttaro, L. (2014). Effective Bilingual Education Models. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2, 29–40.

- Cadiz-Gabejan, A. M. (2021). Enhancing Students' Confidence in an English Language Classroom. *International Journal of English Language Studies*, 3, 16–25. <https://doi.org/10.32996/ijels.2021.3.5.3>
- Caille, J.-P., & Rosenwald, F. (2006). Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : Construction et évolution. *France, Portrait Social*, 115–137.
- Calvet, L.-J. (2016). Pratiques des langues en France. Oui, mais de quoi parlons-nous ? *Langage et société*, 155(1), 39–59. <https://doi.org/10.3917/l5.155.0039>
- Candelier, M. (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire : Evlang : bilan d'une innovation européenne*. De Boeck Supérieur.
- Cartwright, D., & Zander, A. F. (1968). *Group dynamics: Research and theory*. Harper & Row.
- Causa, M., Pellegrini, F., & Stratilaki-Klein, S. (2019). *Distance(s) et didactique des langues* (EME éditions).
- Cavaillès, M. (2012). *Évolution de l'enseignement des langues à l'école primaire*. Université Montpellier II.
- Cavalli, M. (2005). *Éducation bilingue et plurilinguisme le cas du val d'Aoste*. Didier. <https://halldulivre.com/livre/9782278050376-education-bilingue-et-plurilinguisme-le-cas-du-val-d-aoste-marisa-cavalli/>
- Cazden, C. B., & Snow, C. E. (1990). Preface. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 508(1), 9–11. <https://doi.org/10.1177/0002716290508001001>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2013). Towards a Plurilingual Approach in English Language Teaching: Softening the Boundaries Between Languages. *TESOL Quarterly*, 47(3). <https://doi.org/10.1002/tesq.121>
- Cervantes-Soon, C. G., Dorner, L., Palmer, D., Heiman, D., Schwerdtfeger, R., & Choi, J. (2017). Combating Inequalities in Two-Way Language Immersion Programs: Toward Critical Consciousness in Bilingual Education Spaces. *Review of Research in Education*, 41(1), 403–427. <https://doi.org/10.3102/0091732X17690120>
- Chabrot, C. (2010). Ceci n'est pas une Ve République. *Revue française de droit constitutionnel*, 82(2), 257–272. <https://doi.org/10.3917/rfdc.082.0257>
- Chabrun, C. (2015). *Entrer en pédagogie Freinet*. LIBERTALIA.
- Chamorro, G., & Janke, V. (2022). Investigating the bilingual advantage: The impact of L2 exposure on the social and cognitive skills of monolingually-raised children in bilingual education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(5), 1765–1781. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1799323>
- Chang, Y., & Brickman, P. (2018). When Group Work Doesn't Work: Insights from Students. *CBE Life Sciences Education*, 17(3). <https://doi.org/10.1187/cbe.17-09-0199>
- Chantal Tièche Christinat, & Giauque, N. (2015). *La pédagogie Freinet concepts, valeurs, pratiques de classe*. CHRONIQUE SOCIA.
- Chanzanagh, H., Esmaelzadeh, Z., & Zarsazkar, M. (2011). Gender in school subject: A case-study on Iran's primary levels - school subjects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 15, 1832–1838. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.011>
- Chauvigné, C., Fabre, M., & Monjo, R. (2022). La neutralité à l'école : Entre repères, apprentissages et postures. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 64. <https://journals.openedition.org/edso/18910>

- Chehabi, H., Jafari, P., & Jefroudi, M. (Eds.). (2015). *Iran in the Middle East: Transnational encounters and social history*. I.B. Tauris.
- Cheng, K. K. Y., & Beigi, A. B. (2012). Education and religion in Iran: The inclusiveness of EFL (English as a Foreign Language) textbooks. *International Journal of Educational Development*, 32(2), 310–315. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.05.006>
- Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: A potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1–39. <https://doi.org/10.1080/03057260701828101>
- Chnane-Davin, F. (2013). Scolarisation des allophones : Entre avancée institutionnelle et vide didactique. *Revue Le Français Sur Le Mille*, 71–80.
- Chnane-Davin, F., & Cuq, J.-P. (2015). *Approche comparative des savoirs et des compétences didactique*. Riveneuve.
- Chnane-Davin, F., & Lafarge, C. (2012). Interactions orales et réflexion sur la langue dans la réécriture chez l'adulte. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, 45, 107–121. <https://doi.org/10.4000/lidil.3168>
- Chnane-Davin, F., Roubaud, M.-N., Félix, C., & Jocelyne, A. (2011). Cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage à l'école et au collège : Des éléments de comparaison. In E. Carette, F. Carton, & M. Vlad (Eds.), *Diversités culturelles et enseignement du français dans le monde* (p. 263). Presses Universitaires de Grenoble. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01765998>
- Clandfield, D., & Sivell, J. (Eds.). (1990). *Cooperative learning and social change: Selected writings of Célestin Freinet*. Toronto: Our Schools/Our Selves Education Foundation. <http://archive.org/details/cooperativelearn0000frei>
- Cohen, A. (1975). *Sociolinguistic Approach to Bilingual Education*. Newbury House Pub.
- Cohen, E. G. (1994a). *Le travail de groupe : Stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène*. Ed. de la Chenelière.
- Cohen, E. G. (1994b). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1–35.
- Cohen, E. G., & Lotan, R. A. (2014). *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogeneous Classroom* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Cohen, E., Lorenzi, J.-H., Didier, M., Morin, F., & Catinat, M. (Eds.). (2000). *Politiques industrielles pour l'Europe [Conseil d'analyse économique]*. Documentation française.
- Colognesi, S., Deschepper, C., Balleux, L., & März, V. (2019). *Quel accompagnement des étudiants dans la production d'un texte réflexif, à l'intérieur du travail de fin d'études ? Le cas d'un module de formation des futurs enseignants du primaire*. 25, 79–103.
- Connac, S. (2013). Coopérer ? Quel bazar ! *Cahiers pédagogiques*, 505, 12–13.
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves* (Réseau Canopé). Réseau Canopé.
- Connac, S., & Catsaros, C. (2012). La pédagogie coopérative. *L'école des parents*, n° 598(5), 24–25.
- Connelly, V., & Dockrell, J. E. (2009). The impact of oral language skills on the production of written text. *British Journal of Educational Psychology*, 2(6), 45–62.
- Constitution de 1946, IVe République*. (1946). <https://www.conseil-constitutionnel.fr/les-constitutions-dans-l-histoire/constitution-de-1946-ive-republique>

- Cooper, J. (1990). *Cooperative Learning and College Instruction: Effective Use of Student Learning Teams*. California State University Academic.
- Cooper, J. (2007). *Cognitive dissonance: Fifty years of a classic theory*. Sage.
- Corbière, M., & Larivière, N. (Eds.). (2020). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2nd ed.). Presses de l'Université du Québec.
- Corgelas, A. (2019). *Formation pédagogique des enseignants : Les éléments de la Docimologie*.
- Corréard, M.-H., Grundy, V., Ormal-Grenon, J.-B., & Pomier, N. (2001). *Le grand dictionnaire Hachette-Oxford : Français-anglais, anglais-français*. Hachette Livre ; Oxford University Press.
- Coste, D., & Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching. *Council of Europe Publishing*.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages*. Council of Europe Publishing. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp
- Crandall, J. (1999). Cooperative language learning and affective factors. In J. Arnold, *Affect in language learning* (pp. 226–245). Cambridge University Press.
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103–115. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x>
- Creswell, J. W. (2021). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Cronin, S. (2004). *رضا شاه و شکل گیری ایران نوین [Reza Shah et la construction de l'Iran moderne]*. Farjami Publication.
- Crossley, M., & Watson, K. (2003). *Comparative and International Research In Education: Globalisation, Context and Difference*. Routledge.
- Csernica, J., Hanyak, M., Hyde, D., Shooter, S., & Toole, M. (2002). *Practical Guide to Teamwork*.
- Cummins, J. (2003). Bilingual education: Basic principles. In *Bilingualism* (pp. 56–66).
- Cummins, J. (2009). Bilingual and Immersion Programs. In M. Long & C. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching* (pp. 159–181).
- Cummins, J. (2017). Teaching for Transfer in Multilingual School Contexts. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May, *Bilingual and Multilingual Education* (3rd ed., pp. 104–113). https://doi.org/10.1007/978-3-319-02324-3_8-1
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde* (Hachette). Hachette.
- Cuq, J.-P. (1995). Le FLS : Un concept en question. *Tréma*, 7, 3–11. <https://doi.org/10.4000/trema.2153>
- Cuq, J.-P. (Ed.). (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE INTERNAT.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (3e édition). Presses Universitaires de Grenoble.

- Cuseo, J. B., Thompson, A., Campagna, M., & Fecas, V. S. (2007). *Thriving in College and Beyond: Research-Based Strategies for Academic Success and Personal Development* (5th edition). Kendall Hunt Publishing.
- Daguzan, J.-F. (2009). L'Iran et le Moyen-Orient : Vers la suprématie régionale ? *Maghreb - Machrek*, N° 201(3), 5–9.
- Dalgalian, G. (2000). *Enfances plurilingues : Témoignage pour une éducation bilingue et plurilingue*. L'Harmattan.
- Darbeiki, B. (2013). سازمان پرورش افکار [Organisation d'opinion]. Markaz e asnaad e enghelab e eslami.
- Dargent, O., & Dargent, G. (2004). Trouver la bonne organisation. *Les Cahiers pédagogiques*, 424. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Trouver-la-bonne-organisation>
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B., & Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97–140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Darmody, M., Smyth, E., & Doherty, C. (2010). *Designing Primary Schools for the Future* [Report]. ESRI. <http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/56262>
- Davies, W. M. (2009). Groupwork as a form of assessment: Common problems and recommended solutions. *Higher Education*, 58(4), 563–584. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9216-y>
- Davis, B. G. (1993). *Tools for teaching* (1st ed). Jossey-Bass Publishers.
- Day, C. (2004). Change agendas: The roles of teacher educators. *Teaching Education*, 15(2), 145–158. <https://doi.org/10.1080/1047621042000213584>
- De Peretti, A. (2001). *Pertinences en éducation*. ESF Editeur.
- Decristan, J., Fauth, B., Kunter, M., Büttner, G., & Klieme, E. (2017). The interplay between class heterogeneity and teaching quality in primary school. *International Journal of Educational Research*, 86, 109–121. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.09.004>
- Dempsey, J. V. (1993). *Interactive instruction and feedback*. Educational Technology.
- Denham, S. A., & Liverette, K. H. (2019). The Emotional Basis of Learning and Development in Early Childhood Education. In *Handbook of Research on the Education of Young Children* (4th ed.). Routledge.
- Détrie, C., Siblot, P., & Verine, B. (2001). *Termes et concepts pour l'analyse du discours : Une approche praxématique*. Champion.
- Deutsch, M. (1963). Cooperation and trust: Some theoretical notes. In M. R. Jones, *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 275–319). University of Nebraska Press.
- Dewaele, J.-M., Housen, A., & Li, W. (Eds.). (2003). *Bilingualism: Beyond Basic Principles*. Multilingual Matters. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.21832/9781853596315/html>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Dictionnaire Le Petit Robert de la langue française* (44th Revised édition). (2013). Le Robert, Fr.

- Diehl, M., & Stroebe, W. (1987). Productivity Loss In Brainstorming Groups: Toward the Solution of a Riddle. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 497–509. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.497>
- Direction générale de l'enseignement scolaire (Ed.). (2009). *L'enseignement scolaire en France*. 18.
- Domiani, C. (2007). *La "transréconciliation", un mode de réduction de la dissonance cognitive compatible avec la théorie de la dissonance cognitive* (Patrimoine de l'édition).
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological Processes in Cooperative Language Learning: Group Dynamics and Motivation. *The Modern Language Journal*, 81(4), 482–493. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05515.x>
- Drucker, P. F. (1967). *The Effective Executive*. Harper & Row.
- Ducrot, O. (2001). *Nouveau Dictionnaire Encyclopédique Des Sciences Du Langage* (Points essais edition). Contemporary French Fiction.
- Dumont, H. (2019). *Le décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement : Approche interdisciplinaire*. Presses de l'Université Saint-Louis.
- Duru-Bellat, M. (2013). France : Permanence and change. In Y. Wang, *Education Policy Reform Trends in G20 Members* (pp. 19–32). Springer-Verlag. <https://www.springer.com/gp/book/9783642389306>
- Duverger, J. (1995). Repères et enjeux. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 07, 29–44. <https://doi.org/10.4000/ries.3942>
- Duverger, J. (2007). École élémentaire et enseignement des langues. *Tréma*, 28, 17–22. <https://doi.org/10.4000/trema.259>
- Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue*. Hachette français langue étrangère.
- Duverger, J., & Maillard, J.-P. (1996). *L'enseignement bilingue aujourd'hui*. Albin Michel.
- Dykema, J., Schaeffer, N. C., Garbarski, D., Assad, N., & Blixt, S. (2022). Towards a reconsideration of the use of agree-disagree questions in measuring subjective evaluations. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 18(2), 2335–2344. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2021.06.014>
- Enseignements au collège*. (2017). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo22/MENE1717553A.htm>
- Estivalezes, M. (2015). *Les religions dans l'enseignement laïque*. Humensis.
- Falaize, B. (2018). *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945*. Presses universitaires de Rennes.
- Felder, R., & Brent, R. (2010). Effective strategies for cooperative learning. *Journal of Cooperation and Collaboration in College Teaching*, 10.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance* (Anniversary ed. edition). Stanford University Press.
- Fink, A. (2002). *How to Ask Survey Questions*. SAGE.
- Finson, K. D., & Ormsbee, C. K. (1998). Rubrics and Their Use in Inclusive Science. *Intervention in School and Clinic*, 34(2), 79–88. <https://doi.org/10.1177/105345129803400203>
- Fisher, R. A. (1953). Dispersion on a sphere. *Proceedings of the Royal Society of London. Series A. Mathematical and Physical Sciences*, 217(1130), 295–305. <https://doi.org/10.1098/rspa.1953.0064>

- Foray, P. (2008). *La laïcité scolaire : Autonomie individuelle et apprentissage du monde commun*. Peter Lang.
- Forslund Frykedal, K., & Hammar Chiriak, E. (2018). Student collaboration in group work: Inclusion as participation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(2), 183–198. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1363381>
- Forsyth, D. R. (2018). *Group Dynamics* (7th ed.). Cengage Learning.
- Fox, A. B., Rosen, J., & Crawford, M. (2009). Distractions, Distractions: Does Instant Messaging Affect College Students' Performance on a Concurrent Reading Comprehension Task? *CyberPsychology & Behavior*, 12(1), 51–53. <https://doi.org/10.1089/cpb.2008.0107>
- Freeman, R. D. (1998). *Bilingual Education and Social Change*. Multilingual Matters Ltd.
- Frendo, R. (2017). *Bilingualism in Maltese Grade V Primary Schools: A Sociolinguistic Perspective*. University of Malta.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Didier. https://ulyse.univ-lorraine.fr/discovery/fulldisplay/alma991003898469705596/33UDL_INST:UDL
- Gaonac'h, D. (2015). *L'Apprentissage précoce d'une langue étrangère : Le point de vue de la psycholinguistique*. Hachette Education.
- García, O. (2009). Emergent Bilinguals and TESOL: What's in a Name? *TESOL Quarterly*, 43(2), 322–326. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2009.tb00172.x>
- García, O. (2011). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. John Wiley & Sons.
- García, O., Lin, A. M. Y., & May, S. (Eds.). (2017). *Bilingual and Multilingual Education*. Springer International Publishing. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-319-02258-1>
- García, O., & Woodley, H. H. (2014). Bilingual Education. In *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*. Routledge.
- Garnier, B., & Blanchet, P. (2020). Diversité linguistique et formation citoyenne introduction. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 197(1), 19–28. <https://doi.org/10.3917/ela.197.0019>
- Garnier, C. (2016). *Le travail de groupe : Une méthode pédagogique favorisant les apprentissages ?* Ecole supérieur du professorat et de l'éducation.
- Gashmardi, M. R., & Salimikouchi, E. (2011). Parcours de la francophonie en Iran : Une francophonie latente. *Alternative francophone*, 1(4), 99–112. <https://doi.org/10.29173/af11774>
- Gashmardi, M. R., & Zohrevandi, A. (2011). Impact des techniques de PNL sur l'apprentissage de langue étrangère chez l'enfant. *Recherches En Langue et Littérature Françaises, Université Tabriz*, 5(7), 11–24.
- Gauthier, P.-L. (2006). L'école primaire en question. Introduction. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 41, 17–23. <https://doi.org/10.4000/ries.1140>
- Genesee, F. (2006). What do we Know About Bilingual Education for Majority-Language Students? In T. K. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *The Handbook of Bilingualism* (pp. 547–576). John Wiley & Sons, Ltd. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9780470756997.ch21>

- Genesee, F., & Lindholm-Leary, K. (2013). Two case studies of content-based language education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1(1), 3–33. <https://doi.org/10.1075/jicb.1.1.02gen>
- Gentry, J. W. (1980). Group size and attitudes toward the simulation experience: *Simulation & Games*, 11, 451–460. <https://doi.org/10.1177/104687818001100405>
- Gérard, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : Enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, XVIII (1), 75–92. <https://doi.org/10.3917/rfla.181.0075>
- Ghaffari, A.-H. (1989). *L'histoire des relations entre l'Iran et la France* (Centre de publication universitaire).
- Ghassemipouya, E. (1998). *مدارس جدید در دوره ی قاجار پیشروان و بنیان* [*Les nouvelles écoles sous le règne de Qadjar ; sponsors et pionniers*]. Markaz nashr e daneshgahi.
- Ghesquière, M., & Meurant, L. (2018). *École et surdité : Une expérience d'enseignement bilingue et inclusif*. Presses universitaires de Namur.
- Giblin, B. (2002). Langues et territoires : Une question géopolitique. *Hérodote*, 105(2), 3–14. <https://doi.org/10.3917/her.105.0003>
- Gillies, R. M. (2003). Structuring cooperative group work in classrooms. *International Journal of Educational Research*, 39, 35–49. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00072-7](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00072-7)
- Gillies, R. M. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*, 14(2), 197–213. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(03\)00068-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(03)00068-9)
- Gillies, R. M. (2014). Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125–140.
- Gillies, R. M. (2015). *Collaborative learning: Developments in research and practice*. Nova Science.
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (1996). Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups. *Learning and Instruction*, 6(3), 187–200. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(96\)00002-3](https://doi.org/10.1016/0959-4752(96)00002-3)
- Giovannoli, J., Martella, D., Federico, F., Pirchio, S., & Casagrande, M. (2020). The Impact of Bilingualism on Executive Functions in Children and Adolescents: A Systematic Review Based on the PRISMA Method. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.574789>
- Given, L. M. (Ed.). (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. Sage Publications.
- Gleyse, J. (2020). *Le genre de l' cole en France : De la mixité à l'inégalité occultée: Expérimentations et propositions de de transformations* (Illustrated  dition).  ditions L'Harmattan.
- Go, N. (2022). *Pour l' cole moderne : La pédagogie Freinet aujourd'hui*. CHRONIQUE SOCIA.
- Goodman, A. (2016). The Manifestation of Student Engagement in Classrooms: A Phenomenological Case Study of How Teachers Experience Student Engagement and How It Influences Pedagogical Decision Making. *UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones*. <https://digitalscholarship.unlv.edu/thesesdissertations/2780>

- Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255–274. <https://doi.org/10.3102/01623737011003255>
- Grinshpun, Y., & Nyée-Doggen, J. (2019). *Regards croisés sur la langue française : Usages, pratiques, histoire*. Presses Sorbonne Nouvelle via Open Edition.
- Grosjean, F. (1993). Le bilinguisme et le biculturalisme : Essai de définition. *Revue Tranel (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)*, 19, 13–41.
- Grosjean, F. (2004). Le droit de l'enfant sourd à grandir bilingue. In A. Gorouben, B. Virole, F. Grosjean, & D. Bouvet, *Le bilinguisme, aujourd'hui et demain*. Cntnerhi.
- Grosjean, F. (2018). Être bilingue aujourd'hui. *Revue française de linguistique appliquée*, 2, 7–14.
- Groux, D. (1996). *L'enseignement précoce des langues : Des enjeux à la pratique*. Chronique sociale.
- Gruber Jost, S., & Vieille-Grosjean, H. (2019). De l'évaluation à l'autoévaluation : D'un apprentissage défensif à un apprentissage expansif. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 13. <https://doi.org/10.4000/ced.870>
- Gut, D. M., & Safran, S. P. (2002). Cooperative Learning and Social Stories: Effective Social Skills Strategies for Reading Teachers. *Reading & Writing Quarterly*, 18(1), 87–91. <https://doi.org/10.1080/105735602753386351>
- Guyot, J.-L., & Afgoustidis, D. (2006). L'apprentissage du français de scolarisation : Principes et repères. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 36(4), 23–30. <https://doi.org/10.3917/nras.036.0023>
- Habib, S. (2017). [À la recherche de l'homme libre d'aujourd'hui]. Ghatreh. *در جستجوی انسان وارسته امروز*.
- Hackman, J. R., & Vidmar, N. (1970). Effects of Size and Task Type on Group Performance and Member Reactions. *Sociometry*, 33(1), 37–54. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/2786271>
- Haenggeli-Jenni, B. (2017). *L'Éducation nouvelle entre science et militance : Débats et combats à travers la revue « Pour l'Ère Nouvelle »*. Peter Lang AG, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Halcomb, E., & Hickman, L. (2015). Mixed methods research. *Nursing Standard (Royal College of Nursing (Great Britain): 1987)*. <https://doi.org/10.7748/ns.29.32.41.e8858>
- Hall, T. (2002). Differentiated instruction. Wakefield, MA: National Center On.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/bilinguality-and-bilingualism/A0AA8E178B1596768B3F082F6A30C33D>
- Hamidnejad, H. (2015). *DW News*. <https://www.dw.com/fa-ir/کانون-پرورش-فکری-پنجاه-سالگی-یک-نهاد-متفاوت>
- Hammar Chiriac, E. (2010). Research on group work in education. *Research on Group Work in Education*, 1–45.
- Hammar Chiriac, E. (2014). Group work as an incentive for learning – students' experiences of group work. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00558>

- Hänze, M., & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction, 17*(1), 29–41. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.11.004>
- Harackiewicz, J. M., Smith, J. L., & Priniski, S. J. (2016). Interest Matters: The Importance of Promoting Interest in Education. *Policy Insights from the Behavioural and Brain Sciences, 3*(2), 220–227. <https://doi.org/10.1177/2372732216655542>
- Harding, L. M. (2018). Students of a Feather “Flocked” Together: A Group Assignment Method for Reducing Free-Riding and Improving Group and Individual Learning Outcomes. *Journal of Marketing Education, 40*(2), 117–127. <https://doi.org/10.1177/0273475317708588>
- Hare, A. Paul. (1952). A study of interaction and consensus in different sized groups. *American Sociological Review, 17*, 261–267. <https://doi.org/10.2307/2088071>
- Hashemi, S. A., Naderi, E., Shariatmadari, A., Naraghi, M. S., & Mehrabi, M. (2010). Science production in Iranian educational system by the use of critical thinking. *International Journal of Instruction, 3*(1).
- Hassanien, A. (2006). Student experience of group work and group assessment in higher education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 6*(1), 17–39. https://doi.org/10.1300/J172v06n01_02
- Hassaskhah, J. (2015). The Impact of Group Formation Method (Student-Selected Vs. Teacher-Assigned) On Group Dynamics and Group Outcome in EFL Creative Writing. *Language Teaching Research, Vol. 6*. <https://doi.org/10.17507/jltr.0601.18>
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-Class Experiences That Make a Lasting Difference. *Review of Educational Research, 67*(1), 43–87. <https://doi.org/10.3102/00346543067001043>
- Hawkins, C. (1962). Interaction rates of jurors aligned in factions. *American Sociological Review, 27*, 689. <https://doi.org/10.2307/2089627>
- Hedayati, N., Kuusisto, E., Gholami, K., & Tirri, K. (2017a). Life purposes of Iranian secondary school students. *Journal of Moral Education, 46*(3), 283–294. <https://doi.org/10.1080/03057240.2017.1350148>
- Hedayati, N., Kuusisto, E., Gholami, K., & Tirri, K. (2017b). Gender-specific religious moral dilemmas in Iranian schools. In R. M. Elmesky, C. C. Yeakey, & O. C. Marcucci, *The Power of Resistance: Culture, Ideology and Social Reproduction in Global Contexts*. Emerald Group Publishing.
- Hélot, C. (2007). *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*. L'Harmattan. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4884825>
- Hélot, C., & Erfurt, J. (2016). *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Éditions Lambert-Lucas.
- Hélot, C., Erfurt, J., & Garcia, O. (2016). *L'éducation bilingue en France : Politiques linguistiques, modèles et pratiques*. Editions Lambert-Lucas.
- Helot, C., & Young, A. (2002). Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages be Valued? *International Journal*

- Hernandez, P. R., Schultz, P. W., Estrada, M., Woodcock, A., & Chance, R. C. (2013). Sustaining Optimal Motivation: A Longitudinal Analysis of Interventions to Broaden Participation of Underrepresented Students in STEM. *Journal of Educational Psychology, 105*(1). <https://doi.org/10.1037/a0029691>
- Herreman, S., Ghrenassia, P., & Royer, C. (2018). *Objectif CRPE Éducation et système éducatif 2018*. Hachette Éducation.
- Heulard, A. (2017). *Le travail de groupes est-il un outil efficace pour faire progresser les élèves en Langues Vivantes ?* [Mémoire, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) - Académie de Toulouse]. <http://dante.univ-tlse2.fr/3056/>
- Hilton, H. (2022). *Enseigner les langues*. Hachette Éducation. <https://www.fnac.com/a15697452/Heather-Hilton-Profession-enseignant-Enseigner-les-langues-avec-l-apport-des-sciences-cognitives>
- Hoffmann, C. (2001). Towards a description of trilingual competence. *The International Journal of Bilingualism, 5*(1), 1–17.
- Hoffmann, C., & Stavans, A. (2007). The evolution of trilingual codeswitching from infancy to school age: The shaping of trilingual competence through dynamic language dominance. *International Journal of Bilingualism, 11*(1), 55–72. <https://doi.org/10.1177/13670069070110010401>
- Holec, H. (1979). *Autonomy and Foreign Language Learning*.
- Homans, G. C. (1950). *The human group*. Harcourt, Brace.
- Hoodfar, H. (2017). *Master Mind Master Class with Homa Hoodfar*. <https://doi.org/10.14288/1.0357349>
- Hoodfar, H., & Sadr, S. (2010). Islamic politics and women's quest for gender equality in Iran. *Third World Quarterly, 31*(6), 885–903. <https://doi.org/10.1080/01436597.2010.502717>
- Hoodfar, H., Sadr, S., & Heinen, J. (2012). Iran : Politiques islamiques et femmes en quête d'égalité. *Cahiers du Genre, 3*(3), 47–67.
- Hosseini Rouholamini, J. S. (2005). *سیر تحول برنامه های درسی دوره ی تحصیلی ابتدایی و راهنمایی در آموزش و پرورش ایران [Evolution des programmes de l'école élémentaire et secondaire en Iran]*. Verzarat e Amuzesh va Parvaresh.
- Houssaye, J. (2000). *Quinze pédagogues : Leur influence aujourd'hui*. Bordas Editions.
- Howden, J., & Kopiec, M. (2004). *Ajouter aux compétences : Enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*. Chenelière.
- Hughes, G. (2010). Identity and belonging in social learning groups: The importance of distinguishing social, operational, and knowledge-related identity congruence. *British Educational Research Journal, 36*(1), 47–63.
- Hurajova, A. (2015). An Overview of Models of Bilingual Education. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 6*. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n6s1p186>
- Hurd, S., & Stein, R. F. (2000). *Using Student Teams in the Classroom: A Faculty Guide* (1st edition). Anker Publishing Company.
- Hurst, B., Wallace, R., & Nixon, S. B. (2013). The impact of social interaction on student learning. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 52*(4).

- Idris, F., Hassan, Z., Ya'acob, A., Gill, S. K., & Awal, N. A. M. (2012). The Role of Education in Shaping Youth's National Identity. *Procedia - Social and Behavioural Sciences*, 59, 443-450. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.299>
- Iravani, S. (2014). [Une introduction pour expliquer la nature du système éducatif iranien depuis le début de la période de modernisation jusqu'à nos jours]. *Research Fundamentals of Education*, 4(1), 83-110. <https://doi.org/10.22067/fe.v4i1.23691>
- Isna. (2018). [La culture du travail d'équipe doit être enseignée aux élèves du niveau élémentaire] فرهنگ کار گروهی باید از پایه ابتدایی به دانش آموزان یاد داده شود <https://www.isna.ir/news/96112715134/>-آموزان-به-دانش-آموزان-یاد-داده
- Jeanne, Y. (2008). Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Reliance*, 28(2), 113-117.
- Jérôme Bouvier, Encrevé, P., Fusina, J., Guillourel, H., Lincoln, A., Lodge, A., Oyharçabal, B., Rousseau, J., Salles-Loustau, J., Torreilles, C., & Woehrling, J.-M. (2003). *Langues régionales : Langues de France, langues d'Europe*. Éditions de la Bibliothèque publique d'information. <http://books.openedition.org/bibpompidou/1461>
- Jobin, V., & Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education: A Journal of Educational Research and Practice*, 18. <https://doi.org/10.26522/brocked.v18i1.109>
- Johnes, J., Portela, M., & Thanassoulis, E. (2017). Efficiency in education. *Journal of the Operational Research Society*, 68(4), 331-338. <https://doi.org/10.1057/s41274-016-0109-z>
- Johnson, D. H., & Johnson, F. P. (2016). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (12 edition). Pearson.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2018). Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. In *Active Learning—Beyond the Future*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Johnson, D., Johnson, T., & Stanne, M. (2000). *Cooperative learning methods: A meta-analysis*.
- Johnson, D., Murayama, G., R.T., J., NELSON, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.89.1.47>
- Johnson, D. W., Holubec, E. J., & Johnson, R. T. (1994). *The nuts and bolts of cooperative learning*. Interaction Book Co.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization*. Prentice-Hall.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Co.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. In *Cooperative learning: Theory and research* (pp. 23-37). Praeger Publishers.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). *Learning together and alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5 edition). Pearson.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>

- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4), 285–358. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.4.285-358>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2013). The impact of cooperative, competitive, and individualistic learning environments on achievement. (372-374). New York: Routledge. In J. Hattie & E. Anderman (Eds.), *International handbook of student achievement* (pp. 372–374).
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2015). Cooperative Learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25, 85–118.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2018). Cooperative Learning: The Foundation for Active Learning. *Active Learning - Beyond the Future*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9th edition). Interaction Book Co.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15–29. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9038-8>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity* (1 edition). Jossey-Bass.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative Learning Returns To College What Evidence Is There That It Works? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26–35. <https://doi.org/10.1080/00091389809602629>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2006). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Interaction Book Co.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. In A. I. Nevin, R. A. Villa, & J. S. Thousand, *Creativity and collaborative learning* (p. 21). Brookes Press.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (2008). Active Learning: Cooperation in the Classroom. *The Annual Report of Educational Psychology in Japan*, 47(0), 29–30. https://doi.org/10.5926/arepj1962.47.0_29
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396–403. <https://doi.org/10.9734/BJAST/2015/14975>
- Kádas, T. (2017). *L'intégration des élèves nouvellement arrivés en France dans l'espace scolaire français*. Université de Strasbourg.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Kagan Cooperative Learning.
- Kakia, L., Arani, A. M., & Karimi, V. (2012). *Assessment in education in Iran*.
- KanoonNews. (2015). [بن‌مایه فعالیت‌های کانون پرورش فکری دینی و مذهبی است. Les activités de Kannon sont basées directement et indirectement sur la religion].

بن-مایه-فعالیت-های-کانون-پرورش-فکری-دینی-و-
<https://www.kanoonnews.ir/news/245062/>-مذهبی-است

- KanoonNews. (2017). [l'institut pour le développement intellectuel des enfants et des jeunes adultes pour le développement intellectuel].
<https://www.kanoonnews.ir/news/273459/%DA%A9%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86-%D9%BE%D8%B1%D9%88%D8%B1%D8%B4-%D9%81%DA%A9%D8%B1%DB%8C-%DA%A9%D9%88%D8%AF%DA%A9%D8%A7%D9%86-%D9%88-%D9%86%D9%88%D8%AC%D9%88%D8%A7%D9%86%D8%A7%D9%86>
- Katirayi, M. (1999). *از خشت تا خشت [D'adobe à adobe]*. Saales.
- Katouzian, H. (1981). *The Political Economy of Modern Iran: Despotism and Pseudo-Modernism, 1926-1979*. Palgrave Macmillan UK.
<https://www.palgrave.com/gp/book/9781349047802>
- Katouzian, H. (2006). *State and society in Iran: The eclipse of the Qajars and the emergence of the Pahlavis*. I.B.Tauris.
- Kauffeld, S., & Lehmann-Willenbrock, N. (2012). Meetings Matter effects of team meetings on team and organizational success. *Small Group Research, 43*, 130-158.
<https://doi.org/10.1177/1046496411429599>
- Kaufman, D., Sutow, E., & Dunn, K. (1997). Three Approaches to Cooperative Learning in Higher Education. *Canadian Journal of Higher Education, 27*(2/3), 37-66.
<https://doi.org/10.47678/cjhe.v27i2/3.183303>
- Kaviani, K. (2006). Theocratic education: Understanding the Islamic republic of Iran by analyzing its textbooks. *Social Studies Research and Practice, 1*(3), 374-393.
- Kazemiour, S. (1998). General Survey of Modern Education. In E. Yarshater, *Encyclopaedia Iranica*. Mazda Publishers.
- Keddie, N. R. (2012). *Qajar Iran and the Rise of Reza Khan 1796-1925*. Mazda Pub.
- Kelemen, T. K., Matthews, S. H., Zhang, X., Bradley, B. H., & Liu, H. (2020). When does gender diversity enhance team performance? The dual need for visionary leadership and team tenure. *Journal of Applied Social Psychology, 50*(9), 501-511.
<https://doi.org/10.1111/jasp.12690>
- Keraro, F. N., Wachanga, S. W., & Orora, W. (2007). Effects of Cooperative Concept Mapping Teaching Approach on Secondary School Students' Motivation in Biology in Gucha District, Kenya. *International Journal of Science and Mathematics Education, 5*(1), 111-124. <https://doi.org/10.1007/s10763-005-9026-3>
- Kerzil, J. (2002). L'éducation interculturelle en France : Un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation, 14*(2), 120-159.
<https://doi.org/10.3917/cdle.014.0120>
- Khomeini, R. (1983). *صحیفه نور [Le livre de la lumière]* (Vol. 14). Daftar nashr asar emam.
- Khosrokhavar, F., & Roy, O. (1999). *Iran : Comment sortir d'une révolution religieuse*. Seuil.
- Kian-Thiebaut. (2002). *Les femmes iraniennes entre islam, état, famille*. Maisonneuve & Larose.
- Killen, R. (2003). *Effective Teaching Strategies: Lessons from Research and Practice*. Social Science Press.

- King, E. J. (1979). *Other schools and ours: Comparative studies for today* (5th edition). Holt, Rinehart, and Winston.
- Knight, D., Pearce, C. L., Smith, K. G., Olian, J. D., Sims, H. P., Smith, K. A., & Flood, P. (1999). Top management team diversity, group process, and strategic consensus. *Strategic Management Journal*, 20(5), 445–465. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0266\(199905\)20:5<445::AID-SMJ27>3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-0266(199905)20:5<445::AID-SMJ27>3.0.CO;2-V)
- Knight, J. L. (2015). Preparing Elementary School Counselors to Promote Career Development: Recommendations for School Counselor Education Programs. *Journal of Career Development*, 42(2), 75–85. <https://doi.org/10.1177/0894845314533745>
- Koochakzadeh, L. (2016). *L'influence du système scolaire français sur le système scolaire iranien de l'inauguration de l'école Dar ol-Fonoun jusqu'à la fin de l'époque des Qâdjârs (1851-1925)*. Université de Montréal.
- Kosova, S. (2013). L'efficacité du travail en groupe dans l'enseignement secondaire des disciplines non linguistiques. *Verbum*, 4, 113–121. <https://doi.org/10.15388/Verb.2013.4.4988>
- Kozhemyakov, A. (2008). La Charte européenne des langues régionales ou minoritaires : Dix ans de protection et de promotion de la diversité linguistique et culturelle1. *Museum International (Edition Française)*, 60(3), 28–39. <https://doi.org/10.1111/j.1755-5825.2008.00021.x>
- Krashen, S. (1997). *Why Bilingual Education?* ERIC/CRESS, P. <https://eric.ed.gov/?id=ED403101>
- Kubow, P. K., & Fossum, P. R. (2007). *Comparative education: Exploring issues in international context* (2nd edition). Pearson.
- Kuh, G. D. (2008). *High-Impact Educational Practices: What They Are, Who Has Access to Them, and Why They Matter*. Assn of Amer Colleges.
- Kutnick, P., Blatchford, P., & Baines, E. (2002). Pupil groupings in primary school classrooms: Sites for learning and social pedagogy? *British Educational Research Journal*, 28(2), 187–206.
- Kutnick, P., & Manson, I. (2021). Social life in the primary school: Towards a relational concept of social skills for use in the classroom. In *The Social Child* (5th ed.). Psychology Press.
- Laal, M., & Ghodsi, S. M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, 486–490. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.091>
- Laferrière, T. (2003). Apprendre ensemble : Choisir nos mots pour discourir sur des pratiques émergentes. In C. Deaudelin & T. Nault, *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : La place des outils technologiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Lafontaine, D., & Simon, M. (2008). Évaluation des systèmes éducatifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 95–123. <https://doi.org/10.7202/1024967ar>
- Lagarde, C. (2020). *Les interactions entre pairs comme levier sur le processus acquisitionnel d'une langue seconde*. Université Grenoble Alpes.
- Lahire, B. (2001). *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu. Dettes et critiques*. La Découverte. <https://www.cairn.info/le-travail-sociologique-de-pierre-bourdieu--2707130869.htm>
- Laloux, C. (2014). *Construire l'autonomie des élèves*. 56.

- Lambelet, A., & Berthele, R. (2015). *Age and Foreign Language Learning in School*. Springer.
- Lang, J. (2001). *L'application du plan "Langues vivantes à l'école primaire."* Ministère de l'Éducation.
- Lanneau, G. (1972). Justification de la pédagogie de groupe. *Éditions Universitaires du Sud*, 13.
- Lavergne, N. (1996). L'apprentissage coopératif. *Québec français*, 103, 26–29.
- Le, H., Janssen, J., & Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: Teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103–122. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389>
- Lebrun, M. (2002). *Cahier de l'IPM 4 : L'évaluation - une question de choix* [Technical Report]. UCL - IMP - LLL. <https://oer.uclouvain.be/jspui/handle/20.500.12279/396>
- Legendre, R. (2006). Dictionnaire actuel de l'éducation. In *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition). Guérin Canada.
- Léger-Jarniou, C. (2012). Student entrepreneurship clusters: A new way for entrepreneurship education? *Industry & Higher Education*, 26(3), 177.
- Lehraus, K., & Sabourin, M. (2008). Former des enseignants primaires à une approche coopérative : Bilans et perspectives. In Y. Rouiller & K. Lehraus, *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives* (pp. 191–220). Peter Lang.
- Lejk, M., Wyvill, M., & Farrow, S. (1999). Group assessment in systems analysis and design: A comparison of the performance of streamed and mixed-ability groups. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/0260293990240101>
- Leleu-Galland, È., Samarine, F., Ansour, A., Auduc, J.-L., Bernardin, J., Berthier, J.-L., Chabrun, C., Connac, S., Haag, P., Morin, M., Peroz, P., Sabate, B., Shankland, R., Spinelli, P., Tricot, A., & Trouchaud, M.-J. (2020). *Les pédagogies alternatives et démarches innovantes* (Teacher's édition). Nathan.
- Lenczowski, G. (Ed.). (1978). *Iran under the Pahlavis* (1st ed edition). Hoover Institution Press.
- Lermigeaux, I. (2016). *Rôle de l'organisation de l'espace de travail sur les activités effectives et empêchées des enseignants : Rôle de la configuration de la salle de sciences dans l'apprentissage de la compétence d'argumentation*. Université Grenoble Alpes.
- Les textes officiels pour l'École Primaire*. (1991). Www.Formapex.Com.
- Levers, L. Z. (2006). Ideology and change in Iranian education. In R. Griffin, *Education in the Muslim world: Different perspectives* (pp. 149–190).
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers (Edited by Dorwin Cartwright.)* (pp. xx, 346). Harpers.
- Lewis, H. D. (2018). *The French Education System*. Routledge.
- Lewis, M. P., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (2014). *Ethnologue: Language of the World*. SIL.
- Lietti, A. (1981). *Pour une éducation bilingue*. Payot.
- Light, R. J. (2011). *Making the Most of College: Students Speak Their Minds* (4th ed.). Harvard University Press.
- Lindholm-Leary, K. J. (2001). *Dual Language Education*. Multilingual Matters.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Authentik.

- Littlepage, G. (1991). Effects of Group Size and Task Characteristics on Group Performance: A Test of Steiner's Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 449–456. <https://doi.org/10.1177/0146167291174014>
- Llorent-Bedmar, V., & Llorent, V. (2014). Religion and social hidden curriculum—The educative influences of christianity and Islam in women. *International Education Studies*, 7(4), p126. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n4p126>
- Loher, S., & Roebers, C. M. (2013). Executive functions and their differential contribution to sustained attention in 5- to 8-year-old children. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3(1), 51–63.
- Lovy-Laszlo, S. (2007). Langue française, politiques linguistiques et identités européennes. *Hérodote*, 126(3), 175–179. <https://doi.org/10.3917/her.126.0175>
- Low, M., & Caleon, I. (2016). *Positive Emotions Predict Students' Well-Being and Academic Motivation: The Broaden-and-Build Approach* (pp. 485–501).
- Lundgren, D. C., & Bogart, D. H. (1974). Group size, member dissatisfaction, and group radicalism. *Human Relations*, 339–355. <https://doi.org/10.1177/001872677402700402>
- Mahdavinia, M. (2006). An evaluative case study of UNICEF global project in Iran 2000—2003. *Heritage Branch*.
- Mahmoudian, F. (2012). تاریخ آموزش و پرورش در ایران [L'histoire de l'éducation en Iran]. *Roshd*, 2(16).
- Maillard, J.-P. (1995). Enseignement bilingue et enseignement international. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 07, 71–78. <https://doi.org/10.4000/ries.3958>
- Mangez, É. (2015). *Réformer les contenus d'enseignement : Une sociologie du curriculum*. Presses Universitaires de France.
- Manoïlov, P. (2019a). *Les acquis des élèves en langues vivantes étrangères*.
- Manoïlov, P. (2019b). Interaction orale et coopération : Un apprentissage interdépendant. *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 79. <https://doi.org/10.4000/linx.3784>
- Manzon, M. (2011). *Comparative Education: The Construction of a Field*.
- Marquis, D., Lavoie, L., & Chamberland, G. (1995). *20 formules pédagogiques*. Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/20-formules-pedagogiques-503.html>
- Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement Matters: Student Perceptions on the Importance of Engagement Strategies in the Online Learning Environment. *Online Learning*, 22(1). <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092>
- Martin, L., Meirieu, P., Pain, J., & Collectif. (2009). *La Pédagogie institutionnelle de Fernand Oury* (1er édition). Matrice.
- Martin, M. (2019). Le statut juridique des langues régionales en France. In J.-J. Cheval & A. Viaut (Eds.), *Langues d'Aquitaine : Dynamiques institutionnelles et patrimoine linguistique* (pp. 71–84). Maison des Sciences de l'Homme d'Aquitaine. <http://books.openedition.org/msha/14550>
- Masdonati, J., & Sovet, L. (2020). Chapitre 8. Le recours aux méthodes mixtes pour comprendre le rapport au travail. In A. Schweizer, *Les méthodes mixtes en psychologie : Analyses qualitatives et quantitatives : De la théorie à la pratique*. (pp.

- 147-161). Dunod. <https://www.cairn.info/les-methodes-mixtes-en-psychologie--9782100793020-p-147.htm>
- Maurer, B. (1995). La didactique du FLS, entre approches communicatives et français de scolarisation. *Tréma*, 7, 13-25. <https://doi.org/10.4000/trema.2165>
- Maurer, B. (2011). *Enseignement des langues et construction européenne : Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Archives contemporaines.
- Maury, L. (1993). *Freinet et la Pédagogie*. Presses Universitaires de France - PUF.
- May, S. (2008). Bilingual/Immersion Education: What the Research Tells Us. In *Encyclopedia of language and education* (pp. 1483-1498). Springer US.
- McKeachie, W. J., Hofer, B. K., Chism, N. V. N., Coppola, B. P., Kaplan, M., Halonen, J., Svinicki, M., Northedge, A., Zhu, E., & Weinstein, C. E. (2002). *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Houghton Mifflin Company.
- McKeachie, W., & Svinicki, M. (2013). *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (14 edition). Cengage Learning.
- Mckeown, R. (2011). Using rubrics to assess student knowledge related to sustainability: A practitioner's view. *Journal of Education for Sustainable Development*, 5(1), 61-74.
- Médioni, M.-A. (2004). Travail de groupe. *Cahiers pédagogiques*, 424, 5.
- Mehran, G. (1990). Ideology and education in the Islamic Republic of Iran. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 20(1), 53-65. <https://doi.org/10.1080/0305792900200105>
- Mehran, G. (1991). The Creation of the New Muslim Woman: Female Education in the Islamic Republic of Iran. *Convergence*, 24(4), 42-52.
- Mehran, G. (1998). Education in Postrevolutionary Persia: 1979-1991. In E. Yarshater, *Encyclopaedia Iranica*. Mazda Publishers.
- Mehran, G. (2003). The Paradox of Tradition and Modernity in Female Education in the Islamic Republic of Iran. *Comparative Education Review*, 47(3), 269-286. <https://doi.org/10.1086/378248>
- MehrNews. (2015). واکنش آموزش و پرورش به شایعه تفکیک جنسیتی کتاب های درسی. [La réaction du ministère de l'Éducation aux rumeurs de ségrégation sexuelle dans les manuels]. <https://www.mehrnews.com/news/2540014/-به-شایعه-تفکیک-جنسیتی-کتاب-های-درسی>
- Meirieu, P. (1983). *Apprendre en groupe ? — Contribution à la recherche sur les pratiques de groupe en situation scolaire*. [Université Lumière Lyon 2]. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/1983/meirieu_p#p=0&a=top
- Meirieu, P. (1984a). *Itinéraire des pédagogies de groupe*. Chronique sociale.
- Meirieu, P. (1984b). *Outils pour apprendre en groupe*. Chronique sociale.
- Meirieu, P. (1985). Pédagogie différenciée. *Cahiers pédagogiques*.
- Meirieu, P. (1995). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. ESF.
- Meirieu, P. (1999). *Pourquoi le travail en groupe des élèves ?* Meirieu.com.
- Meirieu, P. (2000). *Pourquoi le travail en groupe des élèves ?*
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'école, faire la classe*. ESF EDITEUR.
- Meirieu, P. (2010). *Apprendre en groupe : Tome 2, Outils pour apprendre en groupe* (8e édition). Chronique Sociale.

- Meirieu, P. (2013). *Pédagogie : Des lieux communs aux concepts clés*. ESF Éditeur.
- Meirieu, P. (2016a). *Apprendre... Oui, mais comment* (24e édition). ESF Éditeur.
- Meirieu, P. (2016b). *L'école, mode d'emploi : Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée* (18th ed.). ESF Editeur.
- Menashri, D. (1992). *Education and the Making of Modern Iran*. Cornell University Press.
- Mendo-Lázaro, S., León-del-Barco, B., Felipe-Castaño, E., Polo-del-Río, M.-I., & Iglesias-Gallego, D. (2018). Cooperative team learning and the development of social skills in higher education: The variables involved. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.01536>
- Mercer, S., & Dörnyei, Z. (2020). *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*. Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/engaging-language-learners-in-contemporary-classrooms/1779C2C04D9567E403517D05EC13E346>
- Mialaret, G. (1977). *La formation des enseignants*. Presses Universitaires de France.
- Michaelsen, L. K., Fink, L. D., & Knight, A. (1997). Designing Effective Group Activities: Lessons for Classroom Teaching and Faculty Development. *To Improve the Academy*, 16(1), 373–397. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1997.tb00335.x>
- Millis, B. J., & Cottell, P. G. (1998). *Cooperative Learning for Higher Education Faculty*. Oryx Press.
- Mills, T. M. (1967). *The sociology of small groups*. Prentice-Hall.
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2018). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes à l'école*. [eduscol.education.fr/](https://www.eduscol.education.fr/).
- Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2019). *Guide pour l'enseignement des langues vivantes*. [eduscol.education.fr/](https://www.eduscol.education.fr/).
- Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. (2020). *Guide pour l'enseignement en langue vivante étrangère de l'école au lycée*. [eduscol.education.fr/](https://www.eduscol.education.fr/).
- Ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des & sports. (2021). *La laïcité à l'école-Vademecum*.
- Mirhadi, T. (2018). *Recherche en méthodes et approches de l'éducation [جستجو در راه ها و روش های تربیت]*. Atelier publishing.
- Mir-Hosseini, Z. (1996). Women and politics in post-Khomeini Iran: Divorce, veiling and emerging feminist voices. In H. Afshar (Ed.), *Women and politics in the third world*. Routledge.
- Moal, S. (2021). Enseignement bilingue français-breton : Quelles sont les motivations des parents ? In C. Burbhan & C. Lagarde (Eds.), *L'école, instrument de sauvegarde des langues menacées ?* (pp. 219–232). Presses universitaires de Perpignan. <http://books.openedition.org/pupvd/31332>
- Moghaddam, N. N. (2019). Les exercices dans les premiers manuels de l'enseignement du FLE en Iran au XIXe siècle. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 62–63, 331–347.
- Mohammadi, I. (2004). *Le rôle de l'école dans la recomposition de l'identité des jeunes kurdes dans la République Islamique d'Iran* [Thesis]. Paris, EHESS.
- Mohsenpour, B. (1988). Philosophy of Education in Postrevolutionary Iran. *Comparative Education Review*, 32(1), 76–86. <https://doi.org/10.1086/446738>

- Monir, K., Goreyshi, M. K., Kargar, F., Noohi, S., & Ajilchi, B. (2014). *Effect of Combined Mastery-Cooperative Learning on Emotional Intelligence, Self-esteem and Academic Achievement in Grade Skipping*.
- Montorier, C. (2020). *Travail de groupe et engagement en langues*. Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.
- Moorley, C., & Cathala, X. (2019). How to appraise mixed methods research. *Evidence Based Journals*, 22(2), 38–41. <https://doi.org/10.1136/ebnurs-2019-103076>
- Muller, F. (2005). *Manuel de survie à l'usage de l'enseignant (même débutant)*. L'Étudiant.
- Muller, P. (1999). De l'instruction publique à l'éducation nationale. *Mots. Les langages du politique*, 61(1), 149–156. <https://doi.org/10.3406/mots.1999.2575>
- Murphy, K. L., Mahoney, S. E., Chen, C.-Y., Mendoza-Diaz, N. V., & Yang, X. (2005). A Constructivist Model of Mentoring, Coaching, and Facilitating Online Discussions. *Distance Education*, 26(3), 341–366.
- Musingafi, M. C. C., & Rugonye, S. (2014). The Role of Cooperative Learning In the Teaching of Community and Developmental Subjects: The Case of Teaching History at Secondary School Level. *Journal of Education and Literature*, 2(1), 1–7.
- Myaskovsky, L., Unikel, E., & Dew, M. (2005). Effects of Gender Diversity on Performance and Interpersonal Behavior in Small Work Groups. *Sex Roles*, 52, 645–657. <https://doi.org/10.1007/s11199-005-3732-8>
- Nabavi, N. (1990). *Dār al-Fonūn: The First Modern College in Iran*. Oxford St Antony's College.
- Nabavi, N., & Gurney, J. (2011). *DĀR AL-FONŪN – Encyclopaedia Iranica*. <http://www.iranicaonline.org/articles/dar-al-fonun-lit>
- Naraghi, E. (1992). *Enseignement et changements sociaux en Iran du 7e au 20e siècle, Islam et laïcité: Leçons d'une expérience séculaire*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <http://www.editions-msh.fr/livre/?GCOI=27351100043440>
- Natanson, J., Natanson, D., Andriot, I., & Meirieu, P. (2008). *Oser le travail de groupe*. Canopé - CRDP de Dijon.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). A Nation at Risk: The imperative for educational reform. *The Elementary School Journal*, 84(2), 113–130. <https://doi.org/10.1086/461348>
- National Curriculum. (2011). <http://medu.ir>
- National Research Council. (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. National Academies Press.
- Newcomb, T. M., Turner, R. H., & Converse, P. E. (2015). *Social Psychology: The Study of Human Interaction*. Psychology Press.
- Nikpay, A., & Khosrokhavar, F. (2013). *Avoir vingt ans au pays des ayatollahs*. Robert Laffont.
- Niyozov, S., & Memon, N. (2011). Islamic education and islamization: Evolution of themes, continuities, and new directions. *Journal of Muslim Minority Affairs*, 31(1), 5–30. <https://doi.org/10.1080/13602004.2011.556886>
- Norouzi-Larsari, V. (2022). An overview of development of French and English language education throughout Iran: Political, economic, social, and military aspects. *International Journal of Research Studies in Education*, 11, 51–59. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2022.321>

- Oakley, B., Brent, R., Felder, R., & Elhaji, I. (2004). Turning student groups into effective teams. *Journal of Student Centered Learning*, 2.
- Obligation scolaire*. (2018). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo16/MENE1709043C.htm>
- Ohayon, A., Ottavi, D., & Savoye, A. (2007). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Peter Lang.
- Oliver, R. M., & Reschly, D. J. (2007). Effective Classroom Management: Teacher Preparation and Professional Development. *National Comprehensive Center for Teacher Quality*. Improving Student Outcomes in General and Special Education.
- Oloumi-Yazdi, M. T. (2001). تنبيه بدنی در مدارس و عواقب آن [Châtiments corporels à l'école et leurs conséquences]. *Education and training*, 66, 31–46.
- Olry-Louis, I. (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. In C. Le Cunff & M.-A. Hugon (Eds.), *Interactions dans le groupe et apprentissages* (pp. 31–41). Presses universitaires de Paris Ouest.
- Olsen, R. E. W.-B., & Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In C. Kessler, *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book* (pp. 1–30). Prentice Hall.
- O'Neil, C. (1995). *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Didier.
- Ormrod, J. E. (2013). *Educational Psychology: Developing Learners* (8 edition). Pearson.
- Oury, F., & Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. FeniXX.
- Pahlavi, M. R. (1961). *MISSION FOR MY COUNTRY* (First British Edition edition). Hutchinson.
- Pahlavi, M. R. (1977). به سوی تمدن بزرگ [Vers une grande civilisation]. Pars.
- Paidar, P. (1996). Feminism and Islam in Iran. In D. Kandivoti (Ed.), *Gendering the Middle East: Emerging Perspectives*. Syracuse University Press.
- Paivandi, S. (1998). L'individu dans les manuels scolaires en Iran. *CEMOTI, Cahiers d'Études sur la Méditerranée orientale et le monde Turco-Iranien*, 26(1), 219–234. <https://doi.org/10.3406/cemot.1998.1429>
- Paivandi, S. (2005). La religion d'état à l'école : L'expérience de l'islamisation de l'école en Iran. *Journal des anthropologues. Association française des anthropologues*, 100–101, 183–211. <https://doi.org/10.4000/jda.1582>
- Paivandi, S. (2006). *Religion et éducation en Iran : L'échec de l'islamisation de l'école*. Editions L'Harmattan.
- Paivandi, S. (2008). *Discrimination and Intolerance in Iran's Textbooks*. Freedom House.
- Paivandi, S. (2010). Vers un système éducatif davantage islamisé ? *Les Cahiers de l'Orient*, 100(4), 77–85.
- Paivandi, S. (2012a). *Education in the Islamic Republic of Iran and Perspectives on Democratic Reforms about tHe*.
- Paivandi, S. (2012b). The meaning of the Islamization of the school in Iran. In EM. Ahmed, *Education in West Asia* (pp. 79–102).
- Paivandi, S. (2014). Islamiser l'école. *Vacarme*, N° 68(3), 171–182.
- Paivandi, S. (2019). École islamisée en Iran : Dieu est présent partout. *Social Cohesion and Development*, 13(1), 75–88. <https://doi.org/10.12681/scad.19890>
- Paivandi, S. (2022). Non-state actors in education in Iran: Select issues and contributions. *UNESCO*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000383516>

- Panitz, T. (1999). *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*.
- Park, E. L., & Choi, B. K. (2014). Transformation of classroom spaces: Traditional versus active learning classroom in colleges. *Higher Education*, 68(5), 749–771. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9742-0>
- Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based Classroom Behaviour Management Strategies. *Kairaranga*, 13(1).
- Perez, S., Groux, D., & Ferrer, F. (2002). Éducation comparée et éducation interculturelle : Éléments de comparaison. In *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 49–65). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/pourquoi-des-approches-interculturelles-en-science--9782804140205-p-49.htm>
- Périer, P. (2019). *Les parents invisibles : L'école face à la précarité familiale*. PUF.
- Perrin, N., & Martiniello, M. (2006). La langue française face aux langues de l'immigration : État des lieux en communauté française de Belgique. In *Langue française et diversité linguistique* (pp. 133–150). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/langue-francaise-et-diversite-linguistique--9782801113929-p-133.htm>
- Peter, L., Michinov, N., Besançon, M., Michinov, E., Juhel, J., Brown, G., Jamet, E., Cherbonnier, A., ProFAN Consortium, Anatolia, B., Fabrizio, B., Desrichard Olivier, Nathalie, M.-B., Emilio Paolo, V., Genavee, B., Marco, B., Céline, P., Isabelle, R., Eva, V., ... Simon, V. (2021). Revisiting the Effects of Gender Diversity in Small Groups on Divergent Thinking: A Large-Scale Study Using Synchronous Electronic Brainstorming. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.723235>
- Peyrat-Malaterre, M.-F. (2015). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe tutorat et apprentissage coopératif*. De Boeck.
- Phillips, E. M. (1992). The Effects of Language Anxiety on Students' Oral Test Performance and Attitudes. *The Modern Language Journal*, 76(1), 14–26. <https://doi.org/10.2307/329894>
- Piaget, J. (1972). *Où va l'éducation*. Gonthier.
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and curriculum design: Toward a synergic vision. *TESOL Quarterly*, 47, 600–614.
- Pierre, T. (2014). Officialiser les langues régionales pour les enseigner ? L'exemple du cas basque en France. *Diversité*, 176(1), 120–124.
- Pishghadam, R., Adamson, B., & Shayesteh, S. (2013). Emotion-Based Language Instruction (EBLI) as a new perspective in bilingual education. *Multilingual Education*, 3(1), 9. <https://doi.org/10.1186/2191-5059-3-9>
- Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : Des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'Éducation*, 35, 252–283.
- Poissant, H. (2005). Bilingualism, Bilingual Education, and Sociocultural Identity: The Experience of Quebec. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 4, 316–328. <https://doi.org/10.1891/194589505787382658>

- Pokrivcakova, S. (2013). Applied Linguistics Research of Bilingualism and its Incentives for Foreign Language Pedagogy. *Journal of Language Identity & Education*, 1.
- Poupore, G. (2015). Measuring group work dynamics and its relation with L2 learners task motivation and language production. *Language Teaching Research*, 20. <https://doi.org/10.1177/1362168815606162>
- Powell, L., Gilchrist, M., & Stapley, J. (2008). A journey of self-discovery: An intervention involving massage, yoga and relaxation for children with emotional and behavioural difficulties attending primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), 403–412. <https://doi.org/10.1080/08856250802387398>
- Price, K. M., & Nelson, K. L. (2018). *Planning Effective Instruction: Diversity Responsive Methods and Management*. Cengage Learning.
- Profit, F. (2002). L'enseignement bilingue. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 30, 18–21. <https://doi.org/10.4000/ries.1816>
- Programmes d'enseignement*. (2020). Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Hebdo31/MENE2018712A.htm>
- Prost, A. (2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, tome IV : L'École et la Famille dans une société en mutation, depuis 1930*. Tempus Perrin.
- Proulx, J. (1999). *Le Travail en équipe*. PUQ.
- Przesmycki, H. (2008). *La pédagogie différenciée*. Hachette Éducation.
- Py, B., & Gajo, L. (2019). Bilinguisme et plurilinguisme. In J. Simonin & S. Wharton (Eds.), *Sociolinguistique du contact : Dictionnaire des termes et concepts* (pp. 71–93). ENS Éditions. <http://books.openedition.org/enseditions/12405>
- Qin, Z., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). Cooperative Versus Competitive Efforts and Problem Solving. *Review of Educational Research*, 65(2), 129–143. <https://doi.org/10.3102/00346543065002129>
- Raillon, L. (2008). *Roger Cousinet. Une pédagogie de la liberté*. FABERT.
- Ramani, G. B. (2012). Influence of a Playful, Child-Directed Context on Preschool Children's Peer Cooperation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(2), 159–190.
- Ramberg, J., Låftman, S. B., Almquist, Y. B., & Modin, B. (2019). School effectiveness and students' perceptions of teacher caring: A multilevel study. *Improving Schools*, 22(1), 55–71. <https://doi.org/10.1177/1365480218764693>
- Ramsden, A., & Bate, A. (2008). *Using Word Clouds in Teaching and Learning*. University of Bath.
- Rashidi, H., Arani, A. M., & Kakia, L. (2012). *E-Learning, State and Educational System in Middle East Countries*. Bulgarian Comparative Education Society.
- Reid, J.-A., Forrestal, P., Cook, J., & Langevin, L. (1993). *Les petits groupes d'apprentissage dans la classe*. Beauchemin.
- Reiss, C. (2008). Éléments sur le système éducatif iranien. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 49, 154–159. <https://doi.org/10.4000/ries.590>
- Reja, U., Manfreda, K. L., Hlebec, V., & Vehovar, V. (2003). Open-ended vs. Close-ended Questions in Web Questionnaires. *Developments in Applied Statistics*, 19(1), 159–177.

- Renzulli, J. S., Owen, S. V., & Callahan, C. M. (1974). Fluency, flexibility, and originality as a function of group size. *The Journal of Creative Behavior*, 8(2), 107–113. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1974.tb01117.x>
- Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves: Des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 114, 33.
- Rey, B. (2015). *Faire la classe à l'école élémentaire*. ESF EDITEUR.
- Rezai-Rashti, G. M. (2012). *Women and Education in the Islamic Republic of Iran: Repressive Policies, Unexpected Outcomes*. 14.
- Rezai-Rashti, G. M. (2015). The politics of gender segregation and women's access to higher education in the Islamic Republic of Iran: The interplay of repression and resistance. *Gender and Education*, 27(5), 469–486. <https://doi.org/10.1080/09540253.2015.1045457>
- Rezai-Rashti, G. M., Mehran, G., & Abdmolaei, S. (Eds.). (2019). *Women, Islam and Education in Iran* (1 edition). Routledge.
- Ringer, M. M. (2013). *Education, Religion, and the Discourse of Cultural Reform in Qajar Iran* (Second edition). Mazda Publishers.
- Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée: Historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. 34.
- Robin, J. (2018). Le bilinguisme comme moyen ou objectif de l'enseignement bilingue ? De la (non)conception d'un bilinguisme préexistant. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 11, Article 11. <https://doi.org/10.4000/ced.1036>
- Roche, P., & Léon, A. (2018). *Histoire de l'enseignement en France*. Que sais-je.
- Rollin, M. (2020). L'enseignement public des langues régionales face à la patrimonialisation. *Mélanges CRAPEL*, 41(2), 31–52.
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. *Handbook of Research on Teaching*, 376–391.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.2.223>
- Roshan Nahad, N. (2005). *مدارس اسلامی در دوره ی پهلوی دوم [Les écoles islamiques au deuxième âge de Pahlavi]*. Islamic Revolution Documents Centre.
- Roshdieh, S. ol-Din. (1983). *سوانح عمر [Les événements de la vie]*. Tarikh-e Iran.
- Roskosa, A., & Rupniece, D. (2016). Advantages and Drawbacks of Using Group Work in Translator Training. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 231, 244–250. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.09.098>
- Rouiller, Y., & Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative: Reflets de pratiques et approfondissements*. Chenelière Éducation.
- Rouiller, Y., & Lehraus, K. (2008). *Vers des apprentissages en coopération: Rencontres et perspectives*. Peter Lang.
- Roux, J.-P. (2004a). Le travail en groupe à l'école. *Les Cahiers pédagogiques*. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-travail-en-groupe-a-l-ecole>
- Roux, J.-P. (2004b). Le travail en groupe à l'école. *Cahiers pédagogiques*, 424, 20.

- Ruano-Borbalan, J.-C. (2005). *Histoire du système éducatif*. Que sais-je. <https://www.eyrolles.com/Entreprise/Livre/histoire-du-systeme-educatif-9782715407992/>
- Sadeghi, A. (2009). *Institute for the Intellectual Development of Children & Young Adults: Kanoon*. Bidoun. <https://www.bidoun.org/articles/institute-for-the-intellectual-development-of-children-young-adults>
- Safi, A. (2000). *سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران [L'organisation et les lois du système éducatif iranien]*. SAMT.
- Sall, H. N., & De Ketele, J.-M. (1997). L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs : Apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, 19, 119–142.
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1998). Chapter 1: Individual and Social Aspects of Learning. *Review of Research in Education*, 23(1), 1–24. <https://doi.org/10.3102/0091732X023001001>
- Sammons, P. (1996). *Effective Teaching: A review of research and evidence*. https://www.academia.edu/11341008/Effective_Teaching_a_review_of_research_and_evidence
- Sammons, P. (2007). School Effectiveness and Equity: Making Connections. *CfBT*, 77.
- Saqr, M., Nouri, J., & Jormanainen, I. (2019). A Learning Analytics Study of the Effect of Group Size on Social Dynamics and Performance in Online Collaborative Learning. In M. Scheffel, J. Broisin, V. Pammer-Schindler, A. Ioannou, & J. Schneider (Eds.), *Transforming Learning with Meaningful Technologies* (pp. 466–479). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29736-7_35
- Sarraillet, J. (2009). La langue basque dans l'enseignement. *Tréma*, 31, 47–55. <https://doi.org/10.4000/trema.935>
- Sarwono, J. (2018). *Méthode Mixte: Comment Utiliser En Recherche*. Independently Published.
- Scheidhauer, C. (2001). Comment la défense des langues régionales est devenue une politique européenne. In *L'opinion européenne 2001* (pp. 65–84). Presses de Sciences Po. <https://www.cairn.info/l-opinion-europeenne-2001--272460850X-p-65.htm>
- Schertenleib, G.-A. (2014). Hétérogénéité culturelle et intégration - prise en compte de l'hétérogénéité des publics scolaires. In F. Arcidiacono, *Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire* (Editions HEP-BEJUNE, pp. 27–46).
- Seashore, S. E. (1954). *Group cohesiveness in the industrial work group*. Univ. of Michigan, Survey Research.
- Seethamraju, R., & Borman, M. (2009). Influence of group formation choices on academic performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 31–40. <https://doi.org/10.1080/02602930801895679>
- Sélézilo, A. (2014). Autonomie d'apprentissage du FLE et langue d'enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire en République centrafricaine. *Synergies Chine*, 9, 85–97.
- Senechal, D. (2014). *Republic of Noise: The Loss of Solitude in Schools and Culture* (Reprint edition). R&L Education.

- Shaditalab, J. (2005). Iranian women: Rising expectations. *Critique: Critical Middle Eastern Studies*, 14(1), 35–55. <https://doi.org/10.1080/10669920500057005>
- Shaditalab, J. (2006). Islamization and gender in Iran: Is the glass half full or half empty? *Signs*, 32(1), 14–21. JSTOR. <https://doi.org/10.1086/505276>
- Shahidi, H. (2004). سرگذشت تهران [L'histoire de Téhéran]. Raah e Mana.
- Shairih, H., & Ghanbarinia, M. (2015). Le rôle de l'activité en groupe dans le processus d'enseignement/apprentissage du FLE. *Revue des Études de la Langue Française*, 7(13).
- Sharan, S. (1980). Cooperative Learning in Small Groups: Recent Methods and Effects on Achievement, Attitudes, and Ethnic Relations. *Review of Educational Research*, 50(2), 241–271. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/1170146>
- Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45, 300–313. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x>
- Shavarini, M. K. (2003). Misconceptions about Islam and Women's Education: Lessons from the Islamic Republic of Iran (IRI). *International Education*, 33(1), 40–50.
- Shaw, M. E. (1971). *Group Dynamics, the Psychology of Small Group Behaviour* McGraw-Hill.
- Shekari, A., & Rahimi, A. (2009). *A Comparative Study of Educational Systems in Post-revolutionary Iran and China*. LXI, 58–66.
- Shor, I. (2012). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Shorakayi Ardakani, J. (2013). مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش [Haut Conseil de l'Éducation nationale]. Madreseh.
- Shorish, M. M. (1988). The Islamic Revolution and Education in Iran. *Comparative Education Review*, 32(1), 58–75. JSTOR.
- Slavin, R., & Cooper, R. (2002). Improving intergroup relations: Lessons learned from cooperative learning programs. *Journal of Social Issues*, 55, 647–663. <https://doi.org/10.1111/0022-4537.00140>
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed). Boston: Allyn and Bacon. <https://trove.nla.gov.au/work/17090922>
- Slavin, R. E. (2011). Instruction Based on Cooperative Learning. In P. Alexander & R. Mayer, *Handbook of Research on Learning, and Instruction* (pp. 344–360). Routledge.
- Slavin, R. E., Lake, C., Chambers, B., Cheung, A., & Davis, S. (2009). Effective Reading Programs for the Elementary Grades: A Best-Evidence Synthesis. *Review of Educational Research*, 79(4), 1391–1466. <https://doi.org/10.3102/0034654309341374>
- Slavin, R., Hurley, E., & Chamberlain, A. (2003). *Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research* (Vol. 7).
- Slocum, J. B. (1969). *Iran: A study of the educational system and guide to the admission and academic placement of Iranian students in colleges and universities in the United States*. [Washington]: American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers.

- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- Smith, K. A. (1996). Cooperative learning: Making “groupwork” work. *New Directions for Teaching and Learning, 1996*(67), 71–82. <https://doi.org/10.1002/tl.37219966709>
- Sobhe, K. (1982). Education in Revolution: Is Iran duplicating the Chinese Cultural Revolution? *Comparative Education, 18*(3), 271–280. <https://doi.org/10.1080/0305006820180304>
- Soboroff, S. D. (2012). *Group size and the trust, cohesion, and commitment of group members* [University of Iowa]. https://iro.uiowa.edu/discovery/fulldisplay/alma9983777155802771/01IOWA_I NST:ResearchRepository
- Soetanto, D., & MacDonald, M. (2017). Group work and the change of obstacles over time: The influence of learning style and group composition. *Active Learning in Higher Education, 18*(2), 99–113. <https://doi.org/10.1177/1469787417707613>
- Solomon, Y., Croft, T., & Lawson, D. (2010). Safety in numbers: Mathematics support centres and their derivatives as social learning spaces. *Studies in Higher Education, 35*(4), 421–431. <https://doi.org/10.1080/03075070903078712>
- Springer, L., Stanne, M. E., & Donovan, S. S. (1999). Effects of Small-Group Learning on Undergraduates in Science, Mathematics, Engineering, and Technology: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 69*(1), 21–51. <https://doi.org/10.3102/00346543069001021>
- Stein, A. (1971). Strategies for Failure. *Harvard Educational Review, 41*(2), 158–204. <https://doi.org/10.17763/haer.41.2.m7q01345rp8535h7>
- Steiner, I. D. (1972). *Group process and productivity*. Academic Press.
- Stratilaki-Klein, S., & Causa, M. (2020). *Bilinguisme scolaire*. A.D.E.B. <http://www.adeb-asso.org/wp-content/uploads/2022/04/Bilinguisme-scolaire.pdf>
- Stratilaki-Klein, S., Causa, M., & Pellegrini, F. (2021). Enseignements bilingues en Europe: Questionnements et regards croisés. *FDLM Recherches et Applications, 70*.
- Strauss, V. (2021, December 16). Iran bans teaching English in primary schools. *Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/news/answer-sheet/wp/2018/01/08/iran-bans-teaching-english-in-primary-schools/>
- Stroebe, W. (2012). The Truth About Triplett (1898), But Nobody Seems to Care. *Perspectives on Psychological Science, 7*(1), 54–57. <https://doi.org/10.1177/1745691611427306>
- Strube, M. (2005). What did Triplett really find? A contemporary analysis of the first experiment in social psychology. *The American Journal of Psychology, 118*, 271–286.
- Sung, Y.-T., Yang, J.-M., & Lee, H.-Y. (2017). The Effects of Mobile-Computer-Supported Collaborative Learning: Meta-Analysis and Critical Synthesis. *Review of Educational Research, 87*(4), 768–805. <https://doi.org/10.3102/0034654317704307>
- Szymankiewicz, C. (2013). *Le système éducatif en France* (4th ed.). Documentation Française.

- Tabouret-Keller, A. (2016). Éducation à la diversité et langues immigrées : Expériences européennes. *Éducation et sociétés plurilingues*, 41, 89–102. <https://doi.org/10.4000/esp.969>
- Taleghani, M., Burgel, G., Goli, A., & Kozsari, M. (2005). *Atlas d'Iran : Socio-économique et culturel*. Editions Moein. <http://journals.openedition.org/abstractairanica/11362>
- Tamer, Y. (2010). *Basic changes in Iranian education system before and after Islamic revolution*. Middle East Technical University.
- Tanaka, M. (2022). Individual perceptions of group work environment, motivation, and achievement. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 60(4), 1201–1225. <https://doi.org/10.1515/iral-2020-0183>
- Tasca, G. A. (2020). What is group dynamics? *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 24(1), 1–5. <https://doi.org/10.1037/gdn0000115>
- Taylor, A. (2011). Top 10 reasons students dislike working in small groups ... and why i do it anyway. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 39(3), 219–220. <https://doi.org/10.1002/bmb.20511>
- Terenzini, P., Cabrera, A., Colbeck, C., Parente, J. M., & Bjorklund, S. A. (2001). *Collaborative Learning vs. Lecture/Discussion: Students' Reported Learning Gains*. 90(1). <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2001.TB00579.X>
- Thanh, P. T. H. (2014). *Implementing Cross-Culture pedagogies: Cooperative learning at confucian Heritage cultures*. Springer Singapore. <https://www.springer.com/gp/book/9789814451901>
- Thélot, C. (1994). L'évaluation du système éducatif français. *Revue Française de Pédagogie*, 107, 5–28.
- Thélot, C. (2013). Les missions de l'école en France, contribution de l'école catholique. *Revue Projet*, 333(2), 4–12.
- Toulemonde, B. (2006). *Le système éducatif en France* (2nd ed.). Librairie Eyrolles. <https://www.eyrolles.com/Loisirs/Livre/le-systeme-educatif-en-france-9782110061690/>
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Retz.
- Triplett, N. (1898). The Dynamogenic Factors in Placemaking and Competition. *The American Journal of Psychology*, 9(4), 507–533. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/1412188>
- Troger, V., & Ruano-Borbalan, J.-C. (2015). L'école entre autonomie et centralisation. In *Histoire du système éducatif*. <https://www.cairn.info/histoire-du-systeme-educatif-9782130729778-page-58.htm>
- Trueba, H. T. (1989). *Raising Silent Voices: Educating the Linguistic Minorities for the 21st Century*. Newbury House.
- Tseng, V., Fuligni, A. J., & Wroblewski, A. (2015). The effects of peer status on the quality of group work. *Journal of Educational*, 107(1), 106–119.
- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, 2(4), 419–427. <https://doi.org/10.1177/105960117700200404>
- Turner, J. C. (1989). *Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory*. Blackwell Pub.

- Vals, M. D., & Saisse, S. (2013). *Roger Cousinet : La promotion d'une autre école*. Ères.
- Vanthier, H. (2009). *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Clé.
- Vecchi, G. D. (2006a). *Aider les élèves à apprendre*. Hachette.
- Vecchi, G. D. (2006b). *Enseigner le travail de groupe*. Delagrave.
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Plurilinguisme : Pluralité des problèmes, pluralité des approches. *Tréma*, 28, 5–16. <https://doi.org/10.4000/trema.246>
- Vicher, A. (2017). Politiques, dispositifs et pratiques de formation linguistique des migrants en France : Retombée des travaux internationaux des vingt dernières années. In H. Adami & V. Leclercq (Eds.), *Les migrants face aux langues des pays d'accueil : Acquisition en milieu naturel et formation* (pp. 197–236). Presses universitaires du Septentrion. <http://books.openedition.org/septentrion/14080>
- Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Clé International.
- Vogt, W. P., & Johnson, R. B. (2011). *Dictionary of Statistics & Methodology: A Nontechnical Guide for the Social Sciences* (4th edition). SAGE.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Messidor.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wade, A., Abrami, P. C., Chambers, B., & Poulsen, C. (1995). *Current Resources in Cooperative Learning*. University Press of America.
- Wageman, R. (1995). Interdependence and Group Effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 40(1), 145–180. <https://doi.org/10.2307/2393703>
- Watson, K. (1976). The Shah's White Revolution—Education and Reform in Iran. *Comparative Education*, 12(1), 23–36. <https://doi.org/10.1080/0305006760120104>
- Webb, N. M., & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. In *Handbook of educational psychology* (pp. 841–873). Prentice Hall International.
- Webber, S. S., & Donahue, L. M. (2001). Impact of highly and less job-related diversity on work group cohesion and performance: A meta-analysis. *Journal of Management*, 27(2), 141–162. [https://doi.org/10.1016/S0149-2063\(00\)00093-3](https://doi.org/10.1016/S0149-2063(00)00093-3)
- Wheelan, S. A. (2009). Group size, group development, and group productivity. *Small Group Research*, 40(2), 247–262. <https://doi.org/10.1177/1046496408328703>
- Whitebread, D. (2002). *The Psychology of Teaching and Learning in the Primary School*. Routledge.
- Williams, S. (2011). Engaging and informing students through group work. *Psychology Teaching Review*, 17(1), 24–34. <https://doi.org/10.53841/bpsptr.2011.17.1.24>
- Willig, A. C. (1985). A Meta-Analysis of Selected Studies on the Effectiveness of Bilingual Education. *Review of Educational Research*, 55(3), 269–317. <https://doi.org/10.3102/00346543055003269>
- Wilson, L., Ho, S., & Brookes, R. H. (2018). Student Perceptions of Teamwork within Assessment Tasks in Undergraduate Science Degrees. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(5), 786–799. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1409334>
- Windfuhr, G. (2012). *The Iranian Languages*. Routledge.

- Wood, W. (1987). Meta-analytic review of sex differences in group performance. *Psychological Bulletin*, 102, 53–71. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.102.1.53>
- Wrench, J. S. (2013). *Workplace Communication for the 21st Century: Tools and Strategies that Impact the Bottom Line [2 volumes]: Tools and Strategies That Impact the Bottom Line*. ABC-CLIO.
- Wright, E. R., & Lawson, A. H. (2005). Computer Mediated Communication and Student Learning in Large Introductory Sociology Classes. *Teaching Sociology*, 33(2), 122–135.
- Yacine, K. (1997). *Le Polygone étoilé*. Points.
- Yavari-D'Hellencourt, N. (1988). Ethnies et ethnicité dans les manuels scolaires iraniens. In J.-P. Digard, *Le Fait ethnique en Iran et en Afghanistan* (pp. 247–265). C.N.R.S. Editions.
- Yow, W. Q., Tan, J. S. H., & Flynn, S. (2018). Code-switching as a marker of linguistic competence in bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 21(5), 1075–1090. <https://doi.org/10.1017/S1366728917000335>
- Zack, M. H. (1999). Managing codified knowledge. *Sloan Management Review*, 40(4), 45–58.
- Zaidman, C. (1996). *La mixité à l'école primaire* (L'Harmattan). <https://www.decitre.fr/livres/la-mixite-a-l-ecole-primaire-9782738441249.html>
- Zancarini-Fornel, M. (2015). La mixité scolaire : Une confusion des genres ? In L. Capdevila, M. Cocard, D. Godineau, S. Cassagnes, F. Rouquet, & J. Sainclivier (Eds.), *Le genre face aux mutations : Masculin et féminin, du Moyen Âge à nos jours* (pp. 31–41). Presses universitaires de Rennes. <http://books.openedition.org/pur/15867>
- Zander, A. F. (1985). *The purposes of groups and organizations*. Jossey-Bass. <http://archive.org/details/purposesofgroups0000zand>
- Zhao, Z. (2013). An Overview of Studies on Diagnostic Testing and its Implications for the Development of Diagnostic Speaking Test. *International Journal of English Linguistics*, 3(1).
- Zhou, H. (2012). Enhancing Non-English Majors' EFL Motivation through Cooperative Learning. *Procedia Environmental Sciences*, 12, 1317–1323. <https://doi.org/10.1016/j.proenv.2012.01.428>

Table des graphiques

Figure 1: Lecture - Première classe de l'école élémentaire- 1980.....	34
Figure 2 Lecture- Première classe de l'école élémentaire- 1980.....	35
Figure 3 Livre de persan- Première classe de l'école élémentaire- Avant la révolution islamique.....	37
Figure 4 Livre de persan- Première classe de l'école élémentaire- 1980	37
Figure 5 Livre de persan- Première classe de l'école élémentaire- 1988	38
Figure 6 Livre de persan- Première classe de l'école élémentaire- 1989	38
Figure 7 Livre de persan- Première classe de l'école élémentaire- présent.....	39
Figure 8 Livre de persan- Deuxième classe de l'école élémentaire- Première leçon- 1960	40
Figure 9 Livre de persan- Deuxième classe de l'école élémentaire- Première leçon- 1978	41
Figure 10 Livre de persan- Deuxième classe de l'école élémentaire- Première leçon -1980	41
Figure 11 Livre de persan- Deuxième classe de l'école élémentaire- Première leçon- 1982	42
Figure 12 Livre de persan- Deuxième classe de l'école élémentaire- Première leçon- 1986	42
Figure 13 Livre de persan- Deuxième classe de l'école élémentaire- Première leçon- 2000	43
Figure 14 Livre de persan- Deuxième classe de l'école élémentaire- Première leçon- 2020	43
Figure 15 Taux brut et net de scolarisation (http://uis.unesco.org/)	44
Figure 16 : Carte linguistique de l'Iran (https://www.alamyimages.fr/).....	73
Figure 17 Les langues régionale en France (https://www.culture.gouv.fr/).....	82
Figure 18 : Figure du devis convergent.....	142
Figure 19 : Figure du devis exploratoire.....	143
Figure 20 : Figure du devis explicatif	143
Figure 21 : Notre public visé	148
Figure 22 : Nuage des mots des termes les plus répétés par des enseignants en France et en Iran (question 5)	182
Figure 23 : Analyse de la question 7 (pour les enseignants).....	183
Figure 24 : Analyse de la question 8 (pour les enseignants en France).....	183
Figure 25 : Analyse de la question 8 (pour les enseignants en Iran).....	184
Figure 26 : Nuage des mots de la question 10 (pour les enseignants en Iran et en France)	188
Figure 27 : Analyse de la question 11 (pour les enseignants en France).....	191
Figure 28 : Analyse de la question 11 (pour les enseignants en Iran)	192
Figure 29 : Nuage des mots de l'analyse de la question 15 (pour les enseignants)	196
Figure 30 : L'analyse de la question 16 (pour les enseignants).....	197
Figure 31 : L'analyse de la question 17 (pour les enseignants en France)	198
Figure 32 : L'analyse de la question 17 (pour les enseignants en France)	199
Figure 33 : Analyse de la question 2 (pour les élèves en Iran et en France)	202
Figure 34 : Analyse de la question 2 (pour les élèves en Iran et en France)	203
Figure 35 : Analyse de la question 3 (pour les élèves en Iran et en France)	204
Figure 36 : Analyse de la question 3 (pour les élèves en Iran et en France)	204
Figure 37 : Analyse de la question 4 (pour les élèves en Iran et en France)	205
Figure 38 : Analyse de la question 4 (pour les élèves en Iran et en France)	205
Figure 39 : Analyse de la question 5 (pour les élèves en Iran et en France)	206
Figure 40 : Analyse de la question 5 (pour les élèves en Iran et en France)	206

Figure 41 : Analyse de la question 6 (pour les élèves en Iran et en France)	207
Figure 42 : Analyse de la question 6 (pour les élèves en Iran et en France)	207
Figure 43 : Analyse de la question 7 (pour les élèves en Iran et en France)	208
Figure 44 : Analyse de la question 7 (pour les élèves en Iran et en France)	208
Figure 45 : Analyse de la question 8 (pour les élèves en Iran et en France)	209
Figure 46 : Analyse de la question 8 (pour les élèves en Iran et en France)	209
Figure 47 : Analyse de la question 9 (pour les élèves en Iran et en France)	209
Figure 48 : Analyse de la question 9 (pour les élèves en Iran et en France)	210
Figure 49 : Analyse de la question 10 (pour les élèves en Iran et en France)	211
Figure 50 : Analyse de la question 10 (pour les élèves en Iran et en France)	211
Figure 51 : Analyse de la question 11 (pour les élèves en Iran et en France)	212
Figure 52 : Analyse de la question 11 (pour les élèves en Iran et en France)	212
Figure 53 : illustration : le travail en petits groupes dans un cours de langue.....	216
Figure 54 : Les résultats des données quantitatives en France et en Iran.....	220

Table des tableaux

Tableau 1: L'organisation de la scolarité (maternelle et élémentaire)	53
Tableau 2 : L'organisation de la scolarité (collège et lycée)	53
Tableau 3: Organisation de la scolarité : école primaire (enseignement du premier degré)	57
Tableau 4 : Organisation de la scolarité : enseignement du second degré	57
Tableau 5 : Système éducatif en Iran et France.....	61
Tableau 6 : La définition de l'enseignement bilingue	69
Tableau 7: Les définitions du groupe	103
Tableau 8 : Les définitions du travail de groupe	106
Tableau 9 : La taille du petit groupe.....	110
Tableau 10 : Constituer les groupes d'élèves	113
Tableau 11: Constitution des groupes de travail imposés par l'enseignant	114
Tableau 12: Trois modèles de recherche de base dans les méthodes mixtes.....	142
Tableau 13: Les informations sur notre public visé.....	149
Tableau 14 : Les séances observées de l'école du Pain d'Épice	158
Tableau 15 : Évaluation par (Mme. A (l'enseignante de l'école du Pain d'Épice).....	163
Tableau 16 : Évaluation individuelle et en groupe par Mme. A (l'enseignante de l'école du Pain d'Épice).....	165
Tableau 17 : Planning des séances de l'école d'Aftab Azarine	167
Tableau 18: Évaluation collective par Mme. K (l'enseignante de l'école d'Aftab Azarine).....	170
Tableau 19 : Constitution des groupes par Mme. K (l'enseignante de l'école Aftab Azarine)	171
Tableau 20 : Évaluation par Mme. K (l'enseignante de l'école Aftab Azarine)	172
Tableau 21 : Évaluation individuelle de chaque membre du groupe par Mme. K (l'enseignante de l'école Aftab Azarine)	172
Tableau 22 : Bilan de l'observation	174
Tableau 23 : Exemple de notre tableau de travail.....	178
Tableau 24 : Recueillis de la part d'enseignants en France et en Iran (question 5).....	180
Tableau 25: Le nombre de répétitions de mots par les enseignants en France et en Iran.....	181
Tableau 26 : Analyse de la question 10 (pour les enseignants en Iran et en France)	185
Tableau 27: Le nombre de répétitions de mots par les enseignants en France et en Iran.....	187
Tableau 28 : Analyse de la question 11 (pour les enseignants)	189
Tableau 29: L'analyse de la question 14 (pour les enseignants)	193
Tableau 30 : L'analyse de la question 15 (pour les enseignants)	195
Tableau 31: Le nombre de répétitions de mots par les enseignants en France et en Iran.....	195
Tableau 32 : Remarques récoltées par des d'élèves en France et en Iran (question 1)	201

Annexe

« Les travaux en petits groupes- Questionnaire pour les enseignants »

* Required

1. Âge *

2. Nombre d'années d'expérience *

3. Diplôme *

4. Nationalité *

5. Selon vous, qu'est-ce qu'un travail de groupe ? *

6. Avez-vous déjà utilisé le travail de groupe pour mener certaines séances ? Si oui, l'utilisez-vous régulièrement (merci d'indiquer la fréquence) ? *

7. Si non, merci d'indiquer les raisons pour lesquelles vous ne l'utilisez pas. *

8. Dans votre classe, est-ce que vos élèves font des activités en petit groupe ? *

Mark only one oval.

- Oui
 Non

9. Comment formez-vous les groupes des élèves ? *

Mark only one oval.

- Par affinité entre les élèves
 Autour d'un projet particulier
 Au hasard
 En mélangeant les bons élèves avec les moins forts
 Des groupes de besoin (homogènes ou hétérogènes)
 Des groupes géographiques : on constitue les groupes par rapport à la disposition des élèves dans la classe
 Other: _____

10. Combien d'élèves mettez-vous dans un groupe ? *

11. Selon vous, qu'apporte le travail en groupe aux élèves ? *

12. Comment dirigez-vous le travail en groupe dans la classe ? Quel est votre rôle ? *

13. Selon vous, l'évaluation du travail en groupe doit-elle être individuelle ou collective ? *

Mark only one oval.

Individuelle

Collective

14. En cas d'évaluation individuelle, comment doit-elle être faite ? *

15. Selon vous, quand le travail de groupe est-il plus efficace pour l'apprentissage des élèves que le travail individuel ? *

16. Pour quelle(s) raison(s) ? *

17. Quels types de travaux sont de préférence proposés en petits groupes ? *

18. Quelles sont les réactions des élèves face à ce travail ? *

Mark only one oval.

- Ils sont motivés et réceptifs
- Ils préfèrent travailler seuls
- Ils préfèrent travailler en groupe car ils n'arrivent pas à travailler seul
- Ils font beaucoup de bruit et n'écoutent pas les instructions et les conseils de l'enseignant

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

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

« Les travaux en petits groupes- Questionnaire pour les élèves »

* Required

1. Niveau de classe *

2. D'après moi, le travail en groupe est *

3. Je préfère travailler en groupe plutôt que travailler seul. *

Mark only one oval.

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis d'accord
- Je ne suis pas d'accord
- Je préfère travailler seul(e)

4. Je suis plus content(e) quand je fais mes devoirs seul(e). *

Mark only one oval.

- Je suis tout à fait d'accord □
- Je suis d'accord
- Je ne suis pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

5. Quand je travaille en groupe, chaque membre du groupe aide et participe à la réalisation du travail demandé. *

Mark only one oval.

- Je suis tout à fait d'accord
 Je suis d'accord
 Je ne suis pas d'accord
 Je ne suis pas du tout d'accord

6. Quand je travaille en groupe, je trouve que c'est utile et efficace pour moi. *

Mark only one oval.

- Je suis tout à fait d'accord
 Je suis d'accord
 Je ne suis pas d'accord
 Je ne suis pas du tout d'accord

7. Je fais des efforts pour travailler avec tous les membres du groupe. *

Mark only one oval.

- Je suis tout à fait d'accord
 Je suis d'accord
 Je ne suis pas d'accord
 Je ne suis pas du tout d'accord

8. Je me sens confiant(e) lorsque je travaille en groupe. *

Mark only one oval.

- Je suis tout à fait d'accord
 Je suis d'accord
 Je ne suis pas d'accord
 Je ne suis pas du tout d'accord

9. Je trouve que c'est plus facile de travailler en groupe parce qu'on peut réfléchir ensemble. *

Mark only one oval.

- Je suis tout à fait d'accord
 Je suis d'accord
 Je ne suis pas d'accord
 Je ne suis pas du tout d'accord

10. Je trouve qu'on fait tous de notre mieux en groupe. *

Mark only one oval.

- Je suis tout à fait d'accord
 Je suis d'accord
 Je ne suis pas d'accord
 Je ne suis pas du tout d'accord

11. Je me concentre moins quand je travaille en groupe. *

Mark only one oval.

- Je suis tout à fait d'accord
 Je suis d'accord
 Je ne suis pas d'accord
 Je ne suis pas du tout d'accord

12. Je pense que le travail de groupe est une bonne méthode pour apprendre dans la classe. *

Mark only one oval.

- Je suis tout à fait d'accord
- Je suis d'accord
- Je ne suis pas d'accord
- Je ne suis pas du tout d'accord

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

Les réponses des élèves en Iran et France :

Niveau de Classe	D'après moi, le travail en groupe est	Je préfère travailler en groupe plutôt que travailler seul.	Je suis plus content(e) quand je fais mes devoirs seul(e).	Quand je travaille en groupe, chaque membre du groupe aide et participe à la réalisation du travail demandé.	Quand je travaille en groupe, je trouve que c'est utile et efficace pour moi.	Je fais des efforts pour travailler avec tous les membres du groupe.	Je me sens confiant(e) lorsque je travaille en groupe	Je trouve que c'est plus facile de travailler en groupe parce qu'on peut réfléchir ensemble	Je trouve qu'on fait tous de notre mieux en groupe	Je me concentre moins quand je travaille en groupe	Je pense que le travail de groupe est une bonne méthode pour apprendre dans la classe
CM1	C'est quand on travaille à plusieurs, faut se mettre d'accord et c'est bien car on peut se partager des idées.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	Je trouve ça bien.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	C'est bien.	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord
CM2	C'est bien.	Je préfère travailler seul(e)	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord
CM2	bien et intéressant	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	très bien	Je suis d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	intéressant	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis d'accord

CM2	intéressant et efficace	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	très amusant	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	effiace	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	efficace car ça nous apprend comment apprendre des choses en partageant ce que nous apprenons.	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	plus facile que quand on n'est pas tout seul car on va plus vite.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord
CM2	plus facile et efficace	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	divertissant et intéressant car on peut partager des idées.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	bien normale mais cela dépend de chaque élève	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord

CM2	amusant car on a plus d'idées et on va vite.	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord
CM2	plus simple car tu as l'aide de ton camarade.	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord
CM2	amusant et sympa	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord
CM2	plus sympa et plus amusant	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
CM1	très bien parce qu'on pense ensemble	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM1	pour apprendre plus vite	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis d'accord
CM1	partager le travail, les activités ensemble, apprendre plus de choses.	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord
CM1	être avec les autres et apprendre d'eux	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord
CM1	apprendre ce que tu sais pas et quelqu'un de ton groupe sait. Aider les autres	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord

CM1	C'est quand on travaille ensemble, on regroupe nos idées.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
CM1	C'est pour nous apprendre à être à plusieurs.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis d'accord
CM1	C'est de faire un travail mais pas faire rien et ni faire tout seul.	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM1	Un travail en groupe est quand on réfléchit et travaille ensemble.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
CM1	C'est des personnes qui travaillent de leur mieux.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
CM1	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis d'accord
CM1	Travailler ensemble	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord

	e, s'entraider et penser ensemble.	fait d'accord		fait d'accord	fait d'accord	fait d'accord					
CM1	C'est un exercice pour avoir l'habitude de travailler en groupe.	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord
CM1	C'est un travail qu'on fait avec des amis.	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord
CM1	quand on réfléchit ensemble	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM1	quand on fait les devoirs ensemble avec des amis	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	quand on réfléchit ensemble	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM1	de réfléchir ensemble	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
CM1	quand on travaille ensemble	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
CM1	est efficace	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
CM2	quand on travaille avec nos amis	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					

	avec les autres										
Au niveau de CM2	faire des activités en groupe	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM2	penser et faire des exercices ensemble	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	quand on aide les autres pour faire des activités	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM1	s'entraider	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM1	efficace pour moi et pour mes amis	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM2	faire des exercices avec des amis	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM2	travailler et penser avec les amis	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM1	intéressant et sympa	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM1	C'est pour nous apprendre à être à plusieurs.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
CM2	C'est des personnes qui travaillent de leur mieux.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM1	C'est quand on	Je suis tout à	Je suis d'accord	Je suis tout à	Je suis tout à	Je suis tout à	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à	Je ne suis pas du	Je suis tout à fait d'accord

	travaille ensemble, on regroupe nos idées.	fait d'accord		fait d'accord	fait d'accord	fait d'accord			fait d'accord	tout d'accord	
Au niveau de CM1	C'est pour nous apprendre à être à plusieurs.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
CM2	C'est un travail qu'on fait avec des amis.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	C'est un travail qu'on fait avec des amis.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM2	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM2	C'est des personnes qui travaillent de leur mieux.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM1	intéressant pour les élèves parce qu'on apprend ensemble	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM1	quand on fait des activités	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord

	ensembl e										
CM2	qu'on fait tous de notre mieux en groupe	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM2	quand on fait tous de notre mieux	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM1	faire des activités avec des amis	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM1	réfléchir ensembl e	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM2	travailler et réfléchir ensembl e	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM2	être avec les autres et travailler ensembl e	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	C'est des personn es qui travaille nt de leur mieux.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM1	C'est pour nous apprend re à être à plusieurs .	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM1	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord

CM1	C'est un travail qu'on fait avec des amis.	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord
Au niveau de CM1	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM1	C'est quand on travaille ensemble, on regroupe nos idées.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	C'est quand on travaille ensemble, on regroupe nos idées.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM1	C'est un exercice pour avoir l'habitude de travailler en groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	Travailler ensemble, s'entraider et penser ensemble.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM1	Travailler ensemble, s'entraider et	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord

	penser ensemble.										
CM2	C'est pour nous apprendre à être à plusieurs.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
CM1	C'est quand on travaille ensemble, on regroupe nos idées.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
CM1	C'est de faire un travail mais pas faire rien et ni faire tout seul.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
CM2	C'est un exercice pour avoir l'habitude de travailler en groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
CM2	C'est un exercice pour avoir l'habitude de travailler en groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
Au niveau de CM2	Travailler ensemble, s'entraider et penser ensemble.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
CM2	Travailler ensemble	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					

	e, s'entraider et penser ensemble.	fait d'accord		fait d'accord	fait d'accord	fait d'accord			fait d'accord	tout d'accord	
Au niveau de CM2	C'est quand on travaille ensemble, on regroupe nos idées.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
Au niveau de CM2	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
CM1	C'est pour nous apprendre à être à plusieurs.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
Au niveau de CM1	C'est pour nous apprendre à être à plusieurs.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
CM2	C'est un exercice pour avoir l'habitude de travailler en groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
CM2	C'est pour nous apprendre à être à	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord					

	plusieurs .										
Au niveau de CM1	efficace pour apprendre avec les amis	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM1	quand on réfléchit ensemble	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM1	regrouper nos idées et trouver la solution ensemble	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM1	intéressant pour les élèves	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM1	quand on fait de notre mieux avec les amis	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	C'est pour nous apprendre à être à plusieurs .	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM1	penser avec les amis	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM1	quand on aide et participe à la réalisation du travail	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
Au niveau de CM1	intéressant pour les amis	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
Au niveau de CM1	important pour	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord

de CM1	les élèves	fait d'accord		fait d'accord	fait d'accord	fait d'accord			fait d'accord	tout d'accord	
Au niveau de CM1	S'entraider et penser ensemble.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM1	Travailler ensemble, s'entraider et penser ensemble.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM2	s'entraider	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord							
Au niveau de CM2	C'est un travail qu'on fait avec des amis	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM2	C'est un travail qu'on fait avec des amis.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM2	C'est pour nous apprendre à être à plusieurs.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM1	S'entraider et penser ensemble.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM2	C'est un exercice pour avoir l'habitude de travailler en groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM2	travailler ensemble	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord

Au niveau de CM2	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM2	partager le travail, les activités ensemble, apprendre plus de choses.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM2	C'est de faire un travail mais pas faire rien et ni faire tout seul.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM2	quand on fait des activités ensemble	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	penser et faire des exercices ensemble	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	C'est un travail qu'on fait avec des amis	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	C'est quand on travaille ensemble, on regroupe nos idées.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	C'est quand on	Je suis tout à	Je suis d'accord	Je suis tout à	Je suis tout à	Je suis tout à	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord

	travaille ensemble, on regroupe nos idées.	fait d'accord		fait d'accord	fait d'accord	fait d'accord			fait d'accord		
CM2	partager le travail, les activités ensemble, apprendre plus de choses.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord			
CM2	intéressant pour les élèves parce qu'on apprendre ensemble	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	Travailler ensemble, s'entraider et penser ensemble.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
CM2	C'est des personnes qui travaillent de leur mieux.	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord
CM1	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	intéressant pour les élèves parce	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord

	qu'on apprend re ensemble											
CM2	Travailler ensemble, s'entraider et penser ensemble.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord						
CM2	C'est des personnes qui travaillent de leur mieux.	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord
CM1	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM1	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord						
CM1	C'est un exercice pour avoir l'habitude de travailler en groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord			
CM1	C'est pour nous apprendre à être	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord				

	à plusieurs .										
CM1	penser avec les amis	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM1	C'est des personnes qui travaillent de leur mieux.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM1	travailler ensemble	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
CM1	partager le travail, les activités ensemble, apprendre plus de choses.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM1	partager le travail, les activités ensemble, apprendre plus de choses.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM1	être avec les autres et apprendre d'eux	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM1	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM1	s'entraider	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord

		fait d'accord		fait d'accord	fait d'accord	fait d'accord			fait d'accord			
CM1	s'entraider	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
CM1	quand on trouve une solution ensemble	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord						
CM1	travailler et penser avec les amis	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM1	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord						
CM1	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord			
CM1	C'est pour nous apprendre à être à plusieurs.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM1	C'est quand on travaille ensemble, on regroupe nos idées.	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord

CM1	C'est de faire un travail mais pas faire rien et ni faire tout seul.	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord
CM2	Un travail en groupe est quand on réfléchit et travaille ensemble.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	C'est un exercice pour avoir l'habitude de travailler en groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	C'est des personnes qui travaillent de	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord					

	leur mieux.										
CM2	C'est pour nous apprendre à être à plusieurs.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	C'est quand on travaille ensemble, on regroupe nos idées.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	Un travail en groupe est quand on réfléchit et travaille ensemble.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
CM2	C'est un travail qu'on fait avec des amis.	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je suis d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis d'accord
CM2	C'est de faire un travail mais pas faire rien et ni faire tout seul.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM2	Un travail en groupe est quand on réfléchit et travaille ensemble.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord					

Au niveau de CM2	Travailler ensemble, s'entraider et penser ensemble.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
Au niveau de CM2	C'est un exercice pour avoir l'habitude de travailler en groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM2	C'est de faire un travail mais pas faire rien et ni faire tout seul.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
Au niveau de CM1	C'est un travail qu'on fait avec des amis.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM1	C'est un exercice pour avoir l'habitude de travailler en groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM1	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
Au niveau de CM1	C'est quand on travaille ensemble, on regroupe	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord					

	nos idées.										
Au niveau de CM1	C'est pour nous apprendre à être à plusieurs .	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
Au niveau de CM2	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
Au niveau de CM1	C'est pour nous apprendre à être à plusieurs .	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
Au niveau de CM2	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM1	C'est de faire un travail mais pas faire rien et ni faire tout seul.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
Au niveau de CM2	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord

	autres du groupe.										
Au niveau de CM1	réfléchir ensemble	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM1	C'est quand on travaille ensemble, on regroupe nos idées.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
Au niveau de CM1	C'est pour nous apprendre à être à plusieurs.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
Au niveau de CM2	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
Au niveau de CM1	C'est pour nous apprendre à être à plusieurs.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
Au niveau de CM2	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord

Au niveau de CM1	C'est de faire un travail mais pas faire rien et ni faire tout seul.	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord					
Au niveau de CM2	C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas du tout d'accord	Je suis tout à fait d'accord
Au niveau de CM1	réfléchir ensemble	Je suis tout à fait d'accord	Je suis d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je suis tout à fait d'accord	Je ne suis pas d'accord	Je suis tout à fait d'accord

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe? Un travail en groupe c'est quand on travail ensemble et quand on fait la même chose.

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe?

C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe? C'est des personnes qui travaille de leur méiu

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe? Un travail en groupe c'est un travail ensemble.

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe? On réfléchit ensemble

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe? c'est quand il y a quelques ~~personne~~ personne.

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe?

C'est un travail ensemble.

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe?

En groupe on réfléchit on s'aide et c'est rigolo.

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe? C'est un travail en collectif.

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe? Je pense que c'est pour faire plus facile mais je déteste.

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe? En réfléchit ensemble parfois

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe? Un travail en groupe c'est de travailler collectif

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe?

Je préfère travail en groupe parce qu'il ya des amis.

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe?

C'est un travaille en collectif.

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe?

D'après moi travailler en groupe c'est de réfléchir et donner ses avis.

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe?

Un travail en groupe est quand on unie nos cerveaux pour mieux faire est il faut que tous le monde participe.

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe?

réfléchir en tout d'ensemble et dire dire tout ce qu'on pense.

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe?

C'est quand on travail ensemble, on regroupe nos idées,

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe?

Seu Quan on à ses meier amis avec nous.

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe?

pour nous apprendre à être à plusieurs.

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe?

When you work in a group you can
combin are ideas and you get one big
idea in total. So you make thing better.


D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe?

C'est de faire un travail mais pas faire rien et ni faire
tout seul.

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe?

Un travail de groupe s'est de
n'en pas se disputé et de s'entendre

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe?

C'est de travailler en
s'amuser et d'apprendre de nouveaux mots avec nos
amis

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe?

travaille tous ensemble.

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail en groupe?

Working together,
helping each other,
thinking together,

به نظر شما، کار گروهی یعنی چه؟ یعنی قباله

به نظر شما، کار گروهی یعنی چه؟ با هم کار کنیم

به نظر شما، کار گروهی یعنی چه؟ همکاری با هم

به نظر شما، کار گروهی یعنی چه؟ یعنی کمک کردن به دوستان

به نظر شما، کار گروهی یعنی چه؟ با هم کار کنیم

به نظر شما، کار گروهی یعنی چه؟ کار گروهی یعنی کمک کردن با هم

به نظر شما، کار گروهی یعنی چه؟ با هم کار کردن

به نظر شما، کار گروهی یعنی چه؟ کار گروهی یعنی همکاری

Exemples des réponses des enseignants en Iran

1. « Questionnaire pour les enseignants »

Âge	56 ans
Nombre d'années d'expérience	17 ans
Diplôme	Master en Littérature française
Nationalité	Iranienne

1. Selon vous, qu'est-ce qu'un travail de groupe ?

Un travail de groupe est une réunion regroupant des personnes afin de réaliser un projet ou résoudre un problème. L'idée est d'associer des compétences pour produire mieux et plus que ne le ferait chaque personne prise individuellement.

Lors du travail de groupe, les élèves travaillent sur une tâche, de façon responsable et collaborative. Ce type de travail développe les compétences sociales et émotionnelles des élèves. Un travail de groupe, c'est travailler en équipe, se partager les tâches et se confronter sur les avis de chacun.

2. Avez-vous déjà utilisé le travail de groupe pour mener certaines séances ?

Si oui, l'utilisez-vous régulièrement (merci d'indiquer la fréquence) ?

Oui, environ une fois sur deux.

Si non, merci d'indiquer les raisons pour lesquelles vous ne l'utilisez pas.

3. Dans votre classe, est-ce que vos élèves font des activités en petit groupe ?

Oui	<input checked="" type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

4. Comment formez-vous les groupes des élèves ?

	Oui	Non
Par affinité entre les élèves		x
Autour d'un projet particulier		x
Au hasard		x
En mélangeant les bons élèves avec les moins forts	x	
Des groupes de besoin (homogènes ou hétérogènes)		x

Des groupes géographiques : on constitue les groupes par rapport à la disposition des élèves dans la classe		x

Autre (précisez) ...

5. Combien d'élèves mettez-vous dans un groupe ?

Quatre élèves au maximum

6. Selon vous, qu'apporte le travail en groupe aux élèves ?

Le partage des tâches, le développement des compétences, le partage de connaissances, d'opinions, d'expériences personnelles. La participation l'échange entre les élèves en difficultés au sein d'un groupe plus restreint, et donc plus rassurant. » Faire travailler les élèves en groupe leur permet de gagner confiance en eux, c'est-à-dire, chaque élève partage et développe ses capacités, ce qui lui permet de gagner en assurance.

7. Comment dirigez-vous le travail en groupe dans la classe ? Quel est votre rôle ?

La pédagogie de groupe modifie le statut pédagogique de l'enseignant : je ne suis plus celle qui transmet le savoir mais celle qui permet aux élèves de le découvrir. Pour cela, j'organise les apprentissages des élèves et reste maître de la gestion de ceux-ci.

En effet, si je veux voir si le travail s'est bien passé, je dois faire acte de présence dans la classe en circulant au milieu de tous les groupes, j'observe ainsi les enfants et écoute les discussions pour suivre l'évolution de l'apprentissage. J'interviens au début du cours lors des annonces des consignes, puis à la fin du cours pour vérifier les acquis. Je réponds ponctuellement aux interrogations des groupes, sans jamais donner la réponse mais en mettant les élèves sur des pistes. Bref, Je suis guide et observateur.

8. Selon vous, l'évaluation du travail en groupe doit-elle être individuelle ou collective ?

Individuelle	<input checked="" type="checkbox"/>
Collective	<input checked="" type="checkbox"/>

9. En cas d'évaluation individuelle, comment doit-elle être faite ?

Lors de la notation du travail de groupe, nous pouvons justifier une note de groupe de façon individuelle. Si un groupe n'a obtenu qu'une note moyenne à sa présentation, nous devons pouvoir expliquer à chaque membre pourquoi sa contribution n'a pas été suffisante.

10. Selon vous, quand le travail de groupe est-il plus efficace pour l'apprentissage des élèves que le travail individuel ?

Avant de faire travailler les élèves en groupe, il faut tout d'abord se poser cette question : cette tâche n'est-elle pas réalisable seule ? En effet, si une activité ne nécessite pas un travail collectif, il ne faut pas imposer aux élèves de travailler en groupe. Quand il permet de confronter les différents points de vue des élèves.

Pour quelle(s) raison(s) ?

Besoin de travailler avec les autres.

11. Quels types de travaux sont de préférences proposées en petits groupes ?

Grille, compréhension du texte, jeu de rôle, maths, sciences, bricolage.

12. Quelles sont les réactions des élèves face à ce travail ?

Ils sont motivés et réceptifs

Ils préfèrent travailler seuls

Ils préfèrent travailler en groupe car ils n'arrivent pas à travailler seul

Ils font beaucoup de bruit et n'écoutent pas les instructions et les conseils de l'enseignant

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

Un moment réservé au travail individuel au début d'une activité permet à chaque élève de s'approprier, à son rythme, le problème, par la lecture ou un premier écrit. Cette phase ne doit ni être trop longue.

2. « Questionnaire pour les enseignants »

Âge	40 ans
Nombre d'années d'expérience	20 ans
Diplôme	Maitrise des sciences sociales
Nationalité	Iranienne

1. Selon vous, qu'est-ce qu'un travail de groupe ?

L'idée d'un travail de groupe c'est d'associer des compétences et énergies pour produire mieux et résoudre facilement des problèmes afin de réaliser un projet beaucoup plus productif.

2. Avez-vous déjà utilisé le travail de groupe pour mener certaines séances ?

Si oui, l'utilisez-vous régulièrement (merci d'indiquer la fréquence) ?

OUI, j'ai déjà utilisé dans mon programme. Pas régulièrement.

La fréquence dépend de mon objectif dans mon travail ; si c'est pour une évaluation à la fin de chaque leçon

Si non, merci d'indiquer les raisons pour lesquelles vous ne l'utilisez pas.

.....

3. Dans votre classe, est-ce que vos élèves font des activités en petit groupe ?

Oui	<input checked="" type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

4. Comment formez-vous les groupes des élèves ?

	Oui	Non
Par affinité entre les élèves		
Autour d'un projet particulier		
Au hasard		

En mélangeant les bons élèves avec les moins forts	oui	
Des groupes de besoin (homogènes ou hétérogènes)		
Des groupes géographiques : on constitue les groupes par rapport à la disposition des élèves dans la classe		

Autre (précisez)

5. Combien d'élèves mettez-vous dans un groupe ?

5 à 6 élèves

6. Selon vous, qu'apporte le travail en groupe aux élèves ?

Le travail en groupe favorise les compétences sociales de l'élève, intensifie leurs apprentissages disciplinaires, donne de l'autonomie, permet une auto-évaluation aussi l'auto-correction à l'élève. Faire travailler les élèves en groupe leur permet de gagner confiance en eux, c'est-à-dire, chaque élève partage et développe ses capacités, ce qui lui permet de gagner en assurance.

7. Comment dirigez-vous le travail en groupe dans la classe ? Quel est votre rôle ?

J'observe le travail des élèves, je prodigue des conseils, j'oriente le travail et j'évalue la qualité de leur travail. Moi je définie les règles, je signale avant tout que la participation de toutes les élèves est obligatoire, le respect et le travail soigné sont à la base de notre activité. Ensuite je reste à l'écart et je ne suis qu'une observatrice. Je leur donne qq moments pour réfléchir et se mettre au travail et j'interviens si mon intervention est nécessaire pour les guider vers les bonnes réponses et les objectifs visés.

8. Selon vous, l'évaluation du travail en groupe doit-elle être individuelle ou collective ?

Individuelle	<input type="checkbox"/>
Collective	<input checked="" type="checkbox"/>

9. En cas d'évaluation individuelle, comment doit-elle être faite ?

10. Selon vous, quand le travail de groupe est-il plus efficace pour l'apprentissage des élèves que le travail individuel ?

Ceci varie dans chaque discipline et dépend de l'objectif de la maitresse. Le travail de groupe est plus efficace soit dans la phase de la découverte ; soit pour la synthèse dans la classe en CE1. Il est efficace pour le réinvestissement, quand les élèves ont acquis la compétence.

Pour quelle(s) raison(s) ?

En situation de synthèse, l'élève s'autoévalue et s'autocorrige. Cela permet aux élèves de mieux préciser oralement ce qu'ils ont compris et de quelle manière. Cela peut débloquent ou bien mieux comprendre pour d'autres. Quand on explique cela permet d'être sûr de soi. En situation de découverte l'élève s'affronte à ses questions particulières

11. Quels types de travaux sont de préférences proposées en petits groupes ?

Les activités en rapport avec la lecture des mots de leur texte de lecture.

Les activités en rapport avec la compréhension de la langue.

Les activités en rapport avec la production écrite.

Les activités en rapport avec l'oralisation du texte

12. Quelles sont les réactions des élèves face à ce travail ?

Ils sont motivés et réceptifs

Ils préfèrent travailler seuls

Ils préfèrent travailler en groupe car ils n'arrivent pas à travailler seul

Ils font beaucoup de bruit et n'écoutent pas les instructions et les conseils de l'enseignant

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

OUI, à condition que l'objectif soit donné par la maitresse., le travail peut être précédé d'un travail individuel.

3. « Questionnaire pour les enseignants »

Âge	35
Nombre d'années d'expérience	9
Diplôme	Doctorat en didactique de FLE
Nationalité	Iranienne

1. Selon vous, qu'est-ce qu'un travail de groupe ?

C'est la réalisation d'un objectif commun par plusieurs personnes en respect des règles préétablies pour résoudre facilement les problèmes.

2. Avez-vous déjà utilisé le travail de groupe pour mener certaines séances ?

Si oui, l'utilisez-vous régulièrement (merci d'indiquer la fréquence) ?

Évidemment. Pour faire des enseignements à partir des projets définis pour les élèves comme préparer une affiche. Découvrir les nouveaux mots d'un texte et la compréhension globale du texte. Écrire une histoire pour une image entre groupe en s'appuyant sur leur connaissance lexicale et ...

S'il y a la possibilité des cours présentiels, deux fois par semaine.

Si non, merci d'indiquer les raisons pour lesquelles vous ne l'utilisez pas.

.....

3. Dans votre classe, est-ce que vos élèves font des activités en petit groupe ?

Oui	<input checked="" type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

4. Comment formez-vous les groupes des élèves ?

	Oui	Non
Par affinité entre les élèves		
Autour d'un projet particulier	oui	
Au hasard		

En mélangeant les bons élèves avec les moins forts		
Des groupes de besoin (homogènes ou hétérogènes)		
Des groupes géographiques : on constitue les groupes par rapport à la disposition des élèves dans la classe	oui	

Autre (précisez)

Parfois je prends en considération, les caractères des élèves également. Il y en a certaines qui ont l'esprit compétitif et bien motivées que les autres, ces élèves-là sont les éléments déclencheurs d'un travail collectif, je ne vais pas les mettre dans le même groupe. Avoir un membre de ce genre dans chaque groupe garantit l'énergie de l'équipe et peut même entrer dans le jeu les élèves qui sont moins engagées.

5. Combien d'élèves mettez-vous dans un groupe ?

Certainement ça dépend le nombre des élèves et le genre d'activité. Ça ne peut pas être un nombre fixe. Mais il faut ajouter qu'on fait toujours les corrections, du coup avoir trop de petits groupes n'est pas une bonne idée, l'activité dure plus qu'il faut et les élèves épuisées ne suivent plus la maîtresse.

6. Selon vous, qu'apporte le travail en groupe aux élèves ?

Bon, cette question, ce n'est pas très facile à répondre. Car selon moi c'est un sujet relié à la culture de chaque société plutôt. Cela devrait être pris en considération dès les premières étapes de la vie d'un enfant et c'est surtout la société qui le construit dans l'esprit d'une personne. Travailler en groupe est avant tout le respect, la compréhension et la collaboration. Si la société ne nous offre pas la possibilité de l'apprendre, l'école et son enseignement basé sur le travail collectif sera la solution. Mais une fois l'école terminée, nous devons transmettre cet esprit dans la vie de tous les jours. Bref l'enseignant qui aimerait bien le faire pour ses élèves devrait avant tout d'être capable de le comprendre de son côté et puis en installant cet esprit dans sa classe, il peut acquiescer à son objectif. Ce n'est pas une formule à mémoriser mais c'est une expérience à vivre. Un échange d'idées, la confiance les résultats ! Observation voire relance si besoin.

7. Comment dirigez-vous le travail en groupe dans la classe ? Quel est votre rôle ?

Moi je définis les règles, je signale avant tout que la participation de toutes les élèves est obligatoire, le respect et le travail soigné sont à la base de notre activité. Ensuite je reste à l'écart et je suis qu'une observatrice. Je leur donne qq moments pour réfléchir et se mettre au travail et j'interviens si mon intervention est nécessaire pour les guider vers les bonnes réponses et les objectifs visés.

8. Selon vous, l'évaluation du travail en groupe doit-elle être individuelle ou collective ?

Individuelle	<input type="checkbox"/>
Collective	<input checked="" type="checkbox"/>

9. En cas d'évaluation individuelle, comment doit-elle être faite ?

Je ne le fais pas d'une manière individuelle.

10. Selon vous, quand le travail de groupe est-il plus efficace pour l'apprentissage des élèves que le travail individuel ?

Quand on a l'intention d'animer l'esprit de la classe et qu'on veut faire une évaluation sur les éléments déjà appris ou bien déclencher un nouveau sujet.

Pour quelle(s) raison(s) ?

Pour avoir une méthode de travail plus varié, donner plus de motivation aux élèves, réviser les leçons et installer l'esprit d'équipe dans la classe et surtout donner un rôle plus important aux élèves.

14. Quels types de travaux sont de préférences proposées en petits groupes ?

La lecture – La production écrite

15. Quelles sont les réactions des élèves face à ce travail ?

Ils sont motivés et réceptifs

Ils préfèrent travailler seuls

Ils préfèrent travailler en groupe car ils n'arrivent pas à travailler seul

Ils font beaucoup de bruit et n'écoutent pas les instructions et les conseils de l'enseignant

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

Bien évidemment, c'est la formule magique qui travail, si l'enseignant se perfectionne dans ce domaine-là. Les élèves progressent sans se sentir coincés et obligés d'être dans la classe. Pourtant la question qui se pose ici, c'est l'évaluation individuel, pour moi ça restera toujours une question.

4. « Questionnaire pour les enseignants »

Âge	32 ans
Nombre d'années d'expérience	12 ans
Diplôme	Master en langue et littérature françaises
Nationalité	Iranienne

1. Selon vous, qu'est-ce qu'un travail de groupe ?

Un travail de groupe c'est un travail pour faire entrer les enfants dans la vie sociale et collective et améliorer leur savoir-faire.

2. Avez-vous déjà utilisé le travail de groupe pour mener certaines séances ?

Si oui, l'utilisez-vous régulièrement (merci d'indiquer la fréquence) ?

Oui, 2 ou 3 fois par semaine.

Si non, merci d'indiquer les raisons pour lesquelles vous ne l'utilisez pas.

.....

3. Dans votre classe, est-ce que vos élèves font des activités en petit groupe ?

Oui	<input checked="" type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

4. Comment formez-vous les groupes des élèves ?

	Oui	Non
Par affinité entre les élèves	✓	
Autour d'un projet particulier	✓	
Au hasard	✓	
En mélangeant les bons élèves avec les moins forts	✓	

Des groupes de besoin (homogènes ou hétérogènes)		
Des groupes géographiques : on constitue les groupes par rapport à la disposition des élèves dans la classe		

Autre (précisez) ...

5. Combien d'élèves mettez-vous dans un groupe ?

Ça dépend du nombre d'élèves.

6. Selon vous, qu'apporte le travail en groupe aux élèves ?

Le travail de groupe développe particulièrement les compétences sociales, et aussi facilite l'apprentissage disciplinaire. Capacité d'écoute (écouter les uns les autres), se relayer, partager des idées, se soutenir mutuellement, savoir s'organiser.

En effet, si je veux voir si le travail s'est bien passé, je dois faire acte de présence dans la classe en circulant au milieu de tous les groupes, j'observe ainsi les enfants et écoute les discussions pour suivre l'évolution de l'apprentissage.

7. Comment dirigez-vous le travail en groupe dans la classe ? Quel est votre rôle ?

Tout d'abord je planifie le travail et puis je deviens comme une médiatrice entre les élèves. Pendant le travail, j'observe, je prodigue des conseils et j'évalue la qualité du travail.

8. Selon vous, l'évaluation du travail en groupe doit-elle être individuelle ou collective ?

Individuelle	<input type="checkbox"/>
Collective	<input checked="" type="checkbox"/>

9. En cas d'évaluation individuelle, comment doit-elle être faite ?

.....

10. Selon vous, quand le travail de groupe est-il plus efficace pour l'apprentissage des élèves que le travail individuel ?

Le travail de groupe est plus efficace quand les groupes sont coopératifs et quand chaque élève sent de sa responsabilité et quand chacun des membres du groupe a de la compétence pour faire progresser le groupe, qui est une priorité sur les progrès individuels. Quand c'est un travail difficile.

Pour quelle(s) raison(s) ?

Il y a 4 avantages : 1- Le partage des tâches 2- La confrontation des avis 3- Le développement des compétences 4- La fédération des équipes.

11. Quels types de travaux sont de préférences proposées en petits groupes ?

La lecture – La production écrite – La production Orale

12. Quelles sont les réactions des élèves face à ce travail ?

Ils sont motivés et réceptifs

Ils préfèrent travailler seuls

Ils préfèrent travailler en groupe car ils n'arrivent pas à travailler seul

Ils font beaucoup de bruit et n'écoutent pas les instructions et les conseils de l'enseignant

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

Il peut le précéder, mais il ne s'agit pas d'appliquer un dogme du type : confrontation individuelle à la notion, confrontation collective en petits groupes, puis recensement collectif des propositions en groupe classe. Tout dépend du domaine, de la notion abordée dans ce domaine, de la progression des élèves dans l'année, car un même effectif de classe évolue, et a fortiori, le choix de la constitution des groupes aussi

5. « Questionnaire pour les enseignants »

Âge	30ans
Nombre d'années d'expérience	7 ans
Diplôme	Master en traductologie du français
Nationalité	Iranienne

1. Selon vous, qu'est-ce qu'un travail de groupe ?

Ce qui se fait à l'aide des points de vu de tous les participants du groupe
 Mais il faut des conditions pour que ce groupe arrive à une bonne conclusion.

2. Avez-vous déjà utilisé le travail de groupe pour mener certaines séances ?

Si oui, l'utilisez-vous régulièrement (merci d'indiquer la fréquence) ?

Oui, j'aime bien le faire mais actuellement avec la covid c'est devenu difficile
 Surtout avec les petits, en ligne.

Si non, merci d'indiquer les raisons pour lesquelles vous ne l'utilisez pas.

3. Dans votre classe, est-ce que vos élèves font des activités en petit groupe?

Oui	<input checked="" type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

4. Comment formez-vous les groupes des élèves ?

	Oui	Non
Par affinité entre les élèves		
Autour d'un projet particulier		
Au hasard		

En mélangeant les bons élèves avec les moins forts		
Des groupes de besoin (homogènes ou hétérogènes)		
Des groupes géographiques : on constitue les groupes par rapport à la disposition des élèves dans la classe		

Autre (précisez)

Enfin, ce n'est pas possible de choisir un. Toutes ces formes arrivent dans la classe et je m'en sers selon la situation.

5. Combien d'élèves mettez-vous dans un groupe ?

Cela dépend de l'activité en question mais au maximum 5 ou 6.

6. Selon vous, qu'apporte le travail en groupe aux élèves ?

Ils trouvent la chance de participer dans leurs apprentissages. Et ils apprennent plus facilement.

7. Comment dirigez-vous le travail en groupe dans la classe ? Quel est votre rôle ?

En posant des questions pour donner une idée à partir de laquelle les élèves puissent arriver à une conclusion.

8. Selon vous, l'évaluation du travail en groupe doit-elle être individuelle ou collective ?

Individuelle	<input type="checkbox"/>
Collective	<input checked="" type="checkbox"/>

L'évaluation finale doit être collective mais l'enseignant observe aussi comment et combien chaque élève interagit dans l'équipe.

9. En cas d'évaluation individuelle, comment doit-elle être faite ?

..... Trouver des intérêts de chacun, ses points forts et faibles, son caractère et son point de vue.

10. Selon vous, quand le travail de groupe est-il plus efficace pour l'apprentissage des élèves que le travail individuel ?

Au début de l'apprentissage

.....
.....
Pour quelle(s) raison(s) ?

..... Pour motiver les élèves en montrant qu'ils sont acteurs de leur apprentissage .

.....
.....
11. Quels types de travaux sont de préférences proposés en petits groupes ?

.....
.....
12. Quelles sont les réactions des élèves face à ce travail ?

Ils sont motivés et réceptifs

Ils préfèrent travailler seuls

Ils préfèrent travailler en groupe car ils n'arrivent pas à travailler seul

Ils font beaucoup de bruit et n'écoutent pas les instructions et les conseils de l'enseignant

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

Oui c'est possible.

Exemples des réponses des enseignants en France

1. « Questionnaire pour les enseignants »

Âge	45 ans
Nombre d'années d'expérience	12 ans
Diplôme	Maîtrise
Nationalité	Française

1. Selon vous, qu'est-ce qu'un travail de groupe ?

Quand les élèves travaillent ensemble, partagent des idées et se soutiennent mutuellement.

2. Avez-vous déjà utilisé le travail de groupe pour mener certaines séances ?

Si oui, l'utilisez-vous régulièrement (merci d'indiquer la fréquence) ?

Oui, pour les activités de classe, on travaille en groupe : la correction, faire la grammaire. Et pour le concours de la francophonie.

Si non, merci d'indiquer les raisons pour lesquelles vous ne l'utilisez pas.

.....

3. Dans votre classe, est-ce que vos élèves font des activités en petit *groupe ?

Oui	<input checked="" type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

4. Comment formez-vous les groupes des élèves ?

Par affinité entre les élèves		
Autour d'un projet particulier	*	
Au hasard		
En mélangeant les bons élèves avec les moins forts	*	

Des groupes de besoin (homogènes ou hétérogènes)	*	
Des groupes géographiques : on constitue les groupes par rapport à la disposition des élèves dans la classe	*	

Autre (précisez)

5. Combien d'élèves mettez-vous dans un groupe ?

Pour les simples corrections on travaille par 2 ou 3 mais pour la francophonie 5 ou 6.

6. Selon vous, qu'apporte le travail en groupe aux élèves ?

Se connaître, se pardonner, s'entraider et la coopération. Il leur apporte de l'autonomie, ils apprennent par imitation ou de leurs échanges, certains gagnent en confiance. De plus, les apprentissages dépendent de leur restitution : ils ont donc une responsabilité.

7. Comment dirigez-vous le travail en groupe dans la classe ? Quel est votre rôle ?

Je lance l'idée principale et je les laisse à réfléchir. Pour les bricolages, je leur apporte des outils et elles expérimentent leur créativité. Mon rôle se résume à les guider pas à exercer de l'influence sur leurs propos. De loin je les écoute sans participer dans leur discussion et quand ils ont besoin de l'aide, je les dirige pour trouver de bonnes solutions sans leur donner des réponses directes.

8. Selon vous, l'évaluation du travail en groupe doit-elle être individuelle ou collective ?

Individuelle	<input checked="" type="checkbox"/>
Collective	<input checked="" type="checkbox"/>

9. En cas d'évaluation individuelle, comment doit-elle être faite ?

On doit apprécier les compétences de chaque élève. Par exemple un élève doit être récompensé par sa créativité, l'autre par son écriture, l'autre par son dessin etc.

10. Selon vous, quand le travail de groupe est-il plus efficace pour l'apprentissage des élèves que le travail individuel ?

Le travail de groupe sera efficace quand on cherche des idées et plutôt dans la phase de la découverte et d'observation du sujet.

Pour quelle(s) raison(s) ?

Pour comprendre mieux le sujet.

11. Quels types de travaux sont de préférences proposées en petits groupes ?

Ça dépend de l'objectif de notre discipline et aussi dépend de la variété des compétences et des activités chez l'enfant. Par exemple en grammaire, on travaille ensemble sur les exercices de la leçon. En dictée, on se corrige.

12. Quelles sont les réactions des élèves face à ce travail ?

Ils sont motivés et réceptifs

Ils préfèrent travailler seuls

Ils préfèrent travailler en groupe car ils n'arrivent pas à travailler seul

Ils font beaucoup de bruit et n'écoutent pas les instructions et les conseils de l'enseignant

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

Un travail individuel peut être avant de travail de groupe.

2. « Questionnaire pour les enseignants »

Âge	48
Nombre d'années d'expérience	19
Diplôme	La maîtrise de la langue française
Nationalité	Française

1. Selon vous, qu'est-ce qu'un travail de groupe ?

Partager ses réflexions, soumettre des idées, prendre des décisions ensemble, évaluer ses compétences ensemble, mettre son travail ensemble, s'aider.

2. Avez-vous déjà utilisé le travail de groupe pour mener certaines séances ? Si oui, l'utilisez-vous régulièrement (merci d'indiquer la fréquence) ?

Oui, deux fois par mois

Si non, merci d'indiquer les raisons pour lesquelles vous ne l'utilisez pas.

.....

.....

3. Dans votre classe, est-ce que vos élèves font des activités en petit groupe ?

Oui	<input checked="" type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

4. Comment formez-vous les groupes des élèves ?

	Oui	Non
Par affinité entre les élèves	oui	
Autour d'un projet particulier		
Au hasard	oui	
En mélangeant les bons élèves avec les moins forts		
Des groupes de besoin (homogènes ou hétérogènes)		

Des groupes géographiques : on constitue les groupes par rapport à la disposition des élèves dans la classe		

Autre (précisez) ...

5. Combien d'élèves mettez-vous dans un groupe ?

4-5 élèves

6. Selon vous, qu'apporte le travail en groupe aux élèves ?

On se challenge, on apprend à se connaître, c'est la solidarité. Lors des échanges de réflexions nourrissent chacun d'une autre forme de réflexion, d'effort ou d'informations supplémentaires. Chacun peut aussi se faire expliquer différemment les choses.

7. Comment dirigez-vous le travail en groupe dans la classe ? Quel est votre rôle ?

J'accompagne mes élèves. Je suis observateur et médiateur. J'observe le travail des élèves, je prodigue des conseils, j'oriente le travail et j'évalue la qualité de leur travail.

8. Selon vous, l'évaluation du travail en groupe doit-elle être individuelle ou collective ?

Individuelle	<input type="checkbox"/>
Collective	<input checked="" type="checkbox"/>

9. En cas d'évaluation individuelle, comment doit-elle être faite ?

.....

10. Selon vous, quand le travail de groupe est-il plus efficace pour l'apprentissage des élèves que le travail individuel ?

Pour quelle(s) raison(s) ?

Le travail de l'équipe sera plus efficace si les membres se manifestent du respect, de la compréhension et de la sympathie malgré les différences de personnalité et les divergences d'opinions pour mener le travail.

11. Quels types de travaux sont de préférences proposées en petits groupes ?

La lecture

12. Quelles sont les réactions des élèves face à ce travail ?

Ils sont motivés et réceptifs

Ils préfèrent travailler seuls

Ils préfèrent travailler en groupe car ils n'arrivent pas à travailler seul

Ils font beaucoup de bruit et n'écoutent pas les instructions et les conseils de l'enseignant

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

Il doit précéder un travail individuel

3. « Questionnaire pour les enseignants »

Âge	39
Nombre d'années d'expérience	14 ans
Diplôme	Master MEEF
Nationalité	Francise

1. Selon vous, qu'est-ce qu'un travail de groupe ?

Un travail de groupe consiste à favoriser les compétences sociales par l'organisation du travail établi, à élargir les apprentissages dans chaque discipline.

2. Avez-vous déjà utilisé le travail de groupe pour mener certaines séances ? Si oui, l'utilisez-vous régulièrement (merci d'indiquer la fréquence) ?

Oui, chaque semaine si on arrive à notre but d'enseignement (quel que soit la matière) on essaie d'avoir une activité en groupe afin de trouver d'abord les points forts et faibles de mes élèves dans les domaines différents et puis de trouver des problèmes pour qu'on puisse les résoudre à l'aide des élèves elles-mêmes.

Si non, merci d'indiquer les raisons pour lesquelles vous ne l'utilisez pas.

.....

3. Dans votre classe, est-ce que vos élèves font des activités en petit groupe ?

Oui	<input checked="" type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

4. Comment formez-vous les groupes des élèves ?

Par affinité entre les élèves	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Autour d'un projet particulier		<input checked="" type="checkbox"/>
Au hasard		<input checked="" type="checkbox"/>
En mélangeant les bons élèves avec les moins forts	<input checked="" type="checkbox"/>	

Des groupes de besoin (homogènes ou hétérogènes)	<input checked="" type="checkbox"/>	
Des groupes géographiques : on constitue les groupes par rapport à la disposition des élèves dans la classe		

Autre (précisez) : Au fait tous ces critères seront envisagés selon le besoin du jour et de mes cours, à chaque séance cette forme peut se changer.

5. Combien d'élèves mettez-vous dans un groupe ?

Ça dépend de travail, de nombre d'élèves et de notre besoin. Mais normalement 3 ou 4 élèves dans un groupe et pas plus que cela.

6. Selon vous, qu'apporte le travail en groupe aux élèves ?

En fait le travail de groupe permet aux élèves de constater mais aussi de confronter leurs différents points de vue sur un problème donné. Difficile travail que d'apprendre à négocier, convaincre, se justifier et expliquer clairement.

7. Comment dirigez-vous le travail en groupe dans la classe ? Quel est votre rôle ?

Au départ j'explique la consigne et je planifie le travail mais ensuite je laisse aux élèves de partager les différentes tâches entre elles et de bien résoudre des problèmes pour arriver en fin à un bon résultat, mais entre-temps je leur donne mes conseils et je les guide là où c'est nécessaire afin de ne pas tomber dans hors-sujet. Je serai comme Facilitateur, fournir des ressources et des conseils.

8. Selon vous, l'évaluation du travail en groupe doit-elle être individuelle ou collective ?

Individuelle	<input type="checkbox"/>
Collective	<input checked="" type="checkbox"/>

9. En cas d'évaluation individuelle, comment doit-elle être faite ?

Ça doit être faite encore au sein de groupe en demandant chaque élève de dire son idée personnelle et l'influence de son rôle et sa parole et sa responsabilité dans le résultat de ce travail de groupe.

10. Selon vous, quand le travail de groupe est-il plus efficace pour l'apprentissage des élèves que le travail individuel ?

Quand le travail de groupe porte ce côté compétitif entre eux. Il est plus efficace quand la notion à acquérir est complexe, quand il y a plusieurs pistes à explorer comme en Questionner le monde.

Pour quelle(s) raison(s) ?

Parce que dans une compétition chaque individu essaie de son mieux de réussir et gagner alors ce terme « victoire » lui donne un courage à bosser et avancer les autres et alors ce courage, soi-disant, l'aide de mieux réfléchir et creuser les petits coins sombres de son cerveau et de sa mémoire pour atteindre au résultat désiré. Cela permet à chacun d'exprimer ses idées, ses interrogations et de les confronter directement à ses pairs.

11. Quels types de travaux sont de préférences proposées en petits groupes ?

-résumer un texte déjà lu

- écrire une histoire

Et surtout les activités qui peuvent porter cette idée de compétence entre eux.

12. Quelles sont les réactions des élèves face à ce travail ?

Ils sont motivés et réceptifs

Ils préfèrent travailler seuls

Ils préfèrent travailler en groupe car ils n'arrivent pas à travailler seul

Ils font beaucoup de bruit et n'écoutent pas les instructions et les conseils de l'enseignant

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

Ça dépend encore de notre matière d'enseignement. Cela veut dire qu'on ne peut pas dire que le travail de groupe ça marche toujours bien dans tous les cas. Alors je crois personnellement qu'il faut d'abord tenir en compte du besoin de notre cours et puis choisir un travail de groupe ou individuel afin de mieux arriver à notre but d'apprentissage dans l'enseignement de chaque matière scolaire.

4. « Questionnaire pour les enseignants »

Âge	41 ans
Nombre d'années d'expérience	12 ans
Diplôme	Master MEEF
Nationalité	Française

1. Selon vous, qu'est-ce qu'un travail de groupe ?

Partager ses réflexions, soumettre des idées, prendre des décisions ensemble, évaluer ses compétences ensemble, mettre son travail ensemble, s'aider.

2. Avez-vous déjà utilisé le travail de groupe pour mener certaines séances ? Si oui, l'utilisez-vous régulièrement (merci d'indiquer la fréquence) ?

Oui, 2 ou 3 fois par semaine.

Si non, merci d'indiquer les raisons pour lesquelles vous ne l'utilisez pas.

.....

.....

3. Dans votre classe, est-ce que vos élèves font des activités en petit groupe ?

Oui	<input checked="" type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

4. Comment formez-vous les groupes des élèves ?

	Oui	Non
Par affinité entre les élèves	✓	
Autour d'un projet particulier		
Au hasard		

En mélangeant les bons élèves avec les moins forts		
Des groupes de besoin (homogènes ou hétérogènes)		
Des groupes géographiques : on constitue les groupes par rapport à la disposition des élèves dans la classe		

Autre (précisez)

5. Combien d'élèves mettez-vous dans un groupe ?

De 3 à 5 élèves.

6. Selon vous, qu'apporte le travail en groupe aux élèves ?

Apprendre à donner des idées, à s'exprimer, à respecter et écouter les avis des autres, à coopérer avec les autres.

7. Comment dirigez-vous le travail en groupe dans la classe ? Quel est votre rôle ?

En posant des questions pour donner une idée à partir de laquelle les élèves puissent arriver à une conclusion.

8. Selon vous, l'évaluation du travail en groupe doit-elle être individuelle ou collective ?

Individuelle	<input type="checkbox"/>
Collective	<input checked="" type="checkbox"/>

9. En cas d'évaluation individuelle, comment doit-elle être faite ?

.....

10. Selon vous, quand le travail de groupe est-il plus efficace pour l'apprentissage des élèves que le travail individuel ?

Quand on a l'intention d'animer l'esprit de la classe et qu'on veut faire une évaluation sur les éléments déjà appris ou bien déclencher un nouveau sujet.

Pour quelle(s) raison(s) ?

Pour avoir une méthode de travail plus variée, donner plus de motivation aux élèves, réviser les leçons et installer l'esprit d'équipe dans la classe et surtout donner un rôle plus important aux élèves.

11. Quels types de travaux sont de préférences proposées en petits groupes ?

La lecture

La production écrite

La production Orale

12. Quelles sont les réactions des élèves face à ce travail ?

Ils sont motivés et réceptifs

Ils préfèrent travailler seuls

Ils préfèrent travailler en groupe car ils n'arrivent pas à travailler seul

Ils font beaucoup de bruit et n'écoutent pas les instructions et les conseils de l'enseignant

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

5. « Questionnaire pour les enseignants »

Âge	49 ans
Nombre d'années d'expérience	18 ans
Diplôme	Master MEEF
Nationalité	Française

1. Selon vous, qu'est-ce qu'un travail de groupe ?

L'idée d'un travail de groupe c'est d'associer des compétences et énergies pour produire mieux et résoudre facilement des problèmes afin de réaliser un projet beaucoup plus productif.

2. Avez-vous déjà utilisé le travail de groupe pour mener certaines séances ?

Si oui, l'utilisez-vous régulièrement (merci d'indiquer la fréquence) ?

Oui, 2 ou 3 fois par semaine.

Si non, merci d'indiquer les raisons pour lesquelles vous ne l'utilisez pas.

3. Dans votre classe, est-ce que vos élèves font des activités en petit groupe ?

Oui	<input checked="" type="checkbox"/>
Non	<input type="checkbox"/>

4. Comment formez-vous les groupes des élèves ?

	Oui	Non
Par affinité entre les élèves	✓	
Autour d'un projet particulier		
Au hasard		
En mélangeant les bons élèves avec les moins forts		

Des groupes de besoin (homogènes ou hétérogènes)		
Des groupes géographiques : on constitue les groupes par rapport à la disposition des élèves dans la classe		

Autre (précisez)

5. Combien d'élèves mettez-vous dans un groupe ?

3-5 élèves

6. Selon vous, qu'apporte le travail en groupe aux élèves ?

Un sentiment d'appartenance à un groupe, moins de compétition et plus de collaboration.

7. Comment dirigez-vous le travail en groupe dans la classe ? Quel est votre rôle ?

Rôles d'observateur, de régulateur des échanges, d'étayage pour lancer les propositions dans le groupe si besoin.

8. Selon vous, l'évaluation du travail en groupe doit-elle être individuelle ou collective ?

Individuelle	<input type="checkbox"/>
Collective	<input checked="" type="checkbox"/>

9. En cas d'évaluation individuelle, comment doit-elle être faite ?

.....

10. Selon vous, quand le travail de groupe est-il plus efficace pour l'apprentissage des élèves que le travail individuel ?

Le travail de groupe est particulièrement efficace quand les membres du groupe ont travaillé auparavant sur des documents qui se complètent. Le travail de groupe commence alors par un compte-rendu des participants.

Pour quelle(s) raison(s) ?

Le travail en groupe doit être raisonnable pour l'élève. Sinon, les élèves pourraient remettre en cause cette organisation en groupe : pourquoi le professeur me demande-t-il de me mettre avec mon camarade alors que je peux aussi bien le faire tout seul ?

11. Quels types de travaux sont de préférences proposées en petits groupes ?

La lecture

La production écrite

La production Orale

12. Quelles sont les réactions des élèves face à ce travail ?

Ils sont motivés et réceptifs

Ils préfèrent travailler seuls

Ils préfèrent travailler en groupe car ils n'arrivent pas à travailler seul

Ils font beaucoup de bruit et n'écoutent pas les instructions et les conseils de l'enseignant

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

La réussite des élèves repose entièrement sur eux-mêmes, plutôt que sur un groupe de pairs qui peuvent ou non contribuer à un projet. Les élèves ont plus de liberté pour faire un projet sur n'importe quel sujet (dans les limites du devoir) car ils n'ont pas à sélectionner un sujet en groupe.