

TEYSSON SANDRA

I.U.F. M. DE MONTPELLIER

P.L.C. 2 LETTRES CLASSIQUES

1999 – 2000

FRANÇAIS NIVEAU 5<sup>e</sup>

COLLEGE JOFFRE

MONTPELLIER

**COHESION DU GROUPE – CLASSE**

**Comment favoriser la coopération et la tolérance à travers le  
travail de groupe et l'élaboration d'exposés ?**

Directeur de mémoire :

**Mme F. FOURNIL**

Assesseur :

**Mme N. DEJEAN**

Soutenance le 10 avril 2000

## **RESUME**

Face à divers problèmes de relations entre les élèves d'une classe de 5<sup>e</sup>, l'approche du travail de groupe m'a semblé pertinente pour améliorer leurs comportements et leur travail qui en subissait les conséquences. Le premier travail de groupe se révéla insatisfaisant à cause de la mauvaise constitution des groupes. Après différentes lectures et l'établissement d'un sociogramme, une réorganisation des groupes a permis une deuxième approche plus bénéfique tant pour les exposés obtenus que pour les répercussions constatées sur la vie de classe.

Facing several relationship problems among the pupils of a second year class, group-work seemed obvious in order to improve their intolerant behavior as well as their work. The first group-work wasn't satisfactory because of a bad constitution of the groups. After different readings and the set of a "sociogram", a new deal of the groups allowed a second approach which was much more benefic for the exposés and the consequences on the class-life.

## **MOTS – CLES**

COHESION

CONSTITUTION DE GROUPES DE TRAVAIL

EXPOSE

GROUPE – CLASSE

SOCIOGRAMME

TOLERANCE

TRAVAIL DE GROUPE

## **INTRODUCTION**

Comment s'assurer que l'ensemble des élèves comprendra et profitera au mieux des cours ? Il s'agit là d'une des principales préoccupations d'un enseignant qui débute face à vingt-huit élèves. Même si une impression d'ensemble se dégage assez rapidement en ce qui concerne le niveau de la classe, il reste difficile de savoir comment chacun perçoit les activités proposées et ce qu'il en retient. La classe de cinquième qui m'a été confiée semble d'un assez bon niveau mais une moyenne générale implique forcément qu'à côté de certaines réussites, certains élèves se trouvent dans des situations plus délicates. Différents entretiens avec les collègues des autres disciplines ainsi que le premier conseil de classe ont confirmé mes observations.

Or, bien au-delà des résultats, la classe se révèle hétérogène à plusieurs égards. Leur classe d'origine en premier lieu : trois doublants, plusieurs élèves issus d'un autre collège et ceux qui même issus de ce collège, viennent de différentes sixièmes. Ce point se révèle d'autant plus important que certains liens ont été créés ou détruits. Les origines socioculturelles participent de cette hétérogénéité de la classe. Outre la diversité de milieux sociaux, différentes cultures et religions sont représentées au sein de cette classe. Tous ces facteurs expliquent les mésententes qui régnaient au sein de ma classe dès le mois de septembre. Il m'a alors semblé nécessaire d'instaurer un esprit de collaboration et de tolérance pour faciliter les échanges et le travail mais comment créer une cohésion parmi ces adolescents peu enclins aux concessions ? Sans parler de l'étiquette d'élèves de cinquième six qui les réunit, nous pouvons bel et bien les considérer comme un groupe et non pas seulement comme un assemblage d'individus : en effet un système d'interactions peut s'établir entre eux tout au long de l'année grâce à différents buts communs et une certaine standardisation des comportements fréquente à leur âge.

Dès lors il m'est apparu clairement que ma tâche la plus urgente était de créer les conditions propres à susciter l'esprit de groupe et l'intelligence de travail dans une

atmosphère de tolérance. Le travail en groupes m'a paru une réponse pertinente pour leur permettre de mieux se connaître et d'apprendre à coopérer. J'ai pensé faire réaliser aux élèves des exposés en groupes parce que ce travail nécessite un partage de tâches et implique une pratique de l'oral fondamentale dans le respect mutuel et la compréhension. Il s'agit aussi d'une pratique indispensable dans tout enseignement au collège : l'éducation à la citoyenneté. Les différentes lectures que j'ai pu effectuer ont confirmé mes impressions. Je ne citerai ici que M. Barlow dont l'ouvrage *le Travail en groupe des élèves* a été le principal guide de ma réflexion :

"Une réalisation commune, au sein d'un groupe restreint, amène en effet les élèves à confronter entre eux leurs connaissances en voie d'élaboration ou leurs méthodes de travail, et par-là même, à progresser de façon plus consciente, donc plus efficace."<sup>1</sup>

J'ai donc mis en place dès la deuxième séquence différentes activités de travail d'équipe, des exposés, autour de l'étude d'une œuvre intégrale, *l'Œil du Loup* de D. Pennac. Les nombreux problèmes qui ont surgi immédiatement m'ont obligée à mener cette étude sur l'homogénéisation du groupe - classe à travers le travail de groupes puisque la mise en place et la réalisation de cette séquence ne se sont pas avérées concluantes.

Ainsi, après l'exposé des différents problèmes et comportements que j'ai pu observer dès le début de l'année, nous examinerons le déroulement de la deuxième séquence que j'ai réalisée en octobre et les difficultés suscitées par ce premier travail de groupe. Finalement, nous verrons à travers la sixième séquence la deuxième approche du travail d'exposé en groupes proposée en février avec ses résultats.

---

<sup>1</sup> M. BARLOW, *Le travail en groupe des élèves*, p.5.

## **PREMIERE PARTIE**

### **PREMIERES OBSERVATIONS DES ELEVES**

#### **1) CONSTATS PREALABLES :**

Pour commencer l'année, j'ai mis en place une première séquence de révision des constituants du récit et en particulier du schéma narratif. S'agissant d'un groupement de textes, la lecture et les questionnaires m'ont permis de constater différents comportements problématiques. Plusieurs élèves ont été exclus du groupe - classe par leurs camarades à cause de leurs difficultés d'élocution : Romain notamment en raison de son appareil dentaire et Hayat autre en raison de sa surdité. De telles attitudes intolérantes m'ont immédiatement poussée à réagir par des avertissements et des réprimandes faites à l'ensemble de la classe et à quelques élèves en particulier.

Lors de la première séquence consacrée au récit d'aventure, un incident a attiré mon attention sur le manque de cohésion de la classe. L'étude du deuxième texte nous a amené à définir différents mots de vocabulaire et à propos d'étymologie nous avons examiné quelques adjectifs qualificatifs. Face à l'intérêt des élèves pour certains termes techniques, je leur ai proposé une recherche : « Comment appelle-t-on les adjectifs qualificatifs qui ont la même forme au masculin et au féminin ? ». Mus par l'attrait d'une note bonus, les élèves se sont montrés enthousiastes et je leur ai spécifié comme consigne qu'ils pouvaient rechercher cette information auprès de n'importe quelle personne dans le collège ou chez eux. Ils devaient m'écrire la réponse sur une feuille que je relèverais le lendemain. Dès la fin du cours, certains se sont précipités en groupes au CDI où ils ont rapidement obtenu l'information.

Le lendemain, j'ai relevé les feuilles et j'ai constaté que sur les vingt-huit élèves, cinq ne m'avaient rien rendu. J'ai d'abord demandé comment certains avaient trouvé "épicène". David a pris la parole pour m'expliquer que la documentaliste lui avait donné la réponse et que les autres l'avaient imité ou obtenu la réponse par son entremise. Je me suis alors étonnée que l'information n'ait pas circulé dans toute la

classe. Ils ont alors admis qu'ils avaient "oublié" certains de leurs camarades. Hayat faisait à nouveau partie de ces exclus et Sophie, de façon plus surprenante puisque bien intégrée dans la classe mais d'un caractère assez indépendant. Gauthier s'est exclamé que ces personnes auraient dû leur demander. Sophie a signalé qu'elle "ne savait pas qu'ils savaient". Dialogue de sourds !

J'ai donc refusé d'accorder la note bonus en leur expliquant qu'il ne m'était pas possible de favoriser une attitude aussi individualiste. Ils ont difficilement accepté cette mesure à leurs yeux injustes puisqu'ils avaient respecté les consignes. J'ai donc énoncé une nouvelle fois la règle que j'avais érigée en principe depuis le début de l'année : «Vous êtes une classe, vous formez un groupe, il faut donc vous entraider, tous, sans exception. »

## **2) REGLES INSTAUREES :**

Ces premières interventions en classe m'ont amenée à énoncer quelques règles de communication élémentaires : silence d'écoute et droit de réponse accordé à condition de demander la parole. Je ne doute pas qu'ils ont réellement compris la nécessité d'un respect mutuel. Ils seront les premiers à me rappeler ces règles si je les leur demande. Cependant il reste difficile de réfréner l'enthousiasme et la spontanéité de leurs interventions, d'où la nécessité de revenir fréquemment et sous formes diverses aux règles énoncées.

L'autre mesure qui a contribué à améliorer l'esprit de tolérance dans la classe a été de favoriser les interventions orales des élèves mis en cause pour valoriser leurs qualités plutôt que leurs difficultés. J'ai ainsi sollicité à plusieurs reprises Antoine qui était rejeté à cause de son attitude timide et réservée. Surnommé "l'extra-terrestre" par ses camarades, il devait en plus surmonter de nombreuses difficultés de compréhension. Son faible niveau participait de sa difficile intégration. Valoriser ses interventions à des questions accessibles a été déterminant non pas par rapport aux autres mais pour lui qui a commencé à prendre confiance en lui.

Dès le début de l'année, j'ai ainsi pratiqué le rappel à l'ordre systématique des élèves lorsqu'ils se montraient d'une façon quelconque intolérants. Ils ont rapidement compris que les moqueries sur les noms de famille et les problèmes d'élocution n'avaient aucune raison d'être au sein de cette classe, et ce pas seulement durant le cours de français. J'allais d'ailleurs pouvoir vérifier cette prise de conscience dès la troisième séquence consacrée à la poésie. Or, ces mesures concernaient la vie de classe complète. J'ai estimé qu'un travail de groupe dès la deuxième séquence s'imposait pour qu'ils apprennent à se connaître au plus tôt dans l'année. En toute logique, je pensais que des règles de coopération instaurées lors d'une activité en groupes restreints s'étendraient facilement à l'ensemble du groupe – classe pour les séquences ultérieures.

## **DEUXIEME PARTIE**

### **ANALYSE DE LA DEUXIEME SEQUENCE**

#### **1) PRESENTATION DE LA SEQUENCE :**

Durant la période du 23 septembre au 29 octobre, la deuxième séquence fut consacrée à l'étude d'une œuvre intégrale, *l'œil du loup* de Daniel Pennac. L'approche d'une œuvre intégrale par le travail de groupe présentait un caractère original susceptible d'éveiller l'intérêt des élèves. En collaboration avec la documentaliste, nous avons projeté de mener une double activité autour de ce roman. D'une part, l'étude en classe de l'œuvre et en particulier la chronologie des événements et d'autre part, l'élaboration d'exposés à partir des personnages. Nous avons donc dû scinder la classe en deux groupes pour réaliser ces activités. Le premier groupe en classe travaillait sur un résumé succinct des chapitres de la première partie, à savoir "l'œil du loup", tandis que le deuxième groupe commençait des recherches sur les thèmes concernant le loup. Dernière phase de travail, en classe complète : les élèves qui avaient travaillé sur la chronologie des événements présentaient aux autres le résumé qu'ils avaient établi.

Le mardi 19 octobre, les groupes furent inversés : les membres du premier groupe au CDI firent leurs recherches sur le thème de l'enfant alors que le deuxième groupe en classe faisait le résumé des chapitres de la deuxième partie du roman, "l'œil de l'enfant".

Cette alternance présentait l'avantage de varier les activités autour d'une même œuvre évitant l'écueil de l'étude d'une œuvre intégrale par de successives lectures méthodiques. De plus, le partage de la classe en deux groupes signifiait pour nous la possibilité de gérer plus facilement une demi-classe lors d'activités qui sortaient du cadre scolaire traditionnel. Les centres d'intérêts ont été répartis de façon à ce que chaque groupe travaille sur l'intégralité de l'œuvre. Les élèves ont pu ainsi s'exercer à une activité qu'ils auraient pu mener en classe mais en effectif réduit, ce qui a facilité une plus grande participation de chacun. La mise en commun a également permis aux élèves de s'exercer à l'intervention orale et les auditeurs à la prise de notes.

## **2) DIFFICULTES RENCONTREES :**

Le problème majeur qui s'est tout de suite posé à nous était la répartition des groupes. Elle a finalement résulté en grande partie du hasard et des considérations sur les sujets proposés et leur niveau de difficulté. Nous avons conclu que des groupes de niveaux présentaient les plus grands avantages puisque certains thèmes s'avéraient plus ou moins faciles à traiter. Le deuxième groupe qui devait donc travailler le premier au CDI fut désigné comme le groupe des éléments les plus "faibles" : le thème du loup pour les exposés semblait plus facile à traiter par rapport au thème de l'enfant et de ses droits<sup>2</sup>.

Après le corrigé d'un contrôle en classe entière, nous avons entamé les séances en groupes. Le travail s'est donc déroulé en deux temps bien distincts : le premier cours en classe se déroula normalement avec la prise de parole prédominante de la part des mêmes protagonistes que lors d'un cours normal. Par contre, la séance au CDI s'est déroulée dans un climat plus tendu dans la mesure où les groupes n'étaient pas du tout constitués en fonction des relations affectives. Des problèmes de bavardages se répétant pendant les cours, nous avons cru bon de séparer quelques-uns des élèves les plus agités. Par la même occasion, comme ils faisaient partie du groupe le plus faible, ils ont alors fait preuve d'agressivité et une atmosphère malsaine s'est mise en place empêchant tout travail. La documentaliste a dû faire preuve de fermeté face à plusieurs élèves récalcitrants mais n'a pas voulu changer la composition des groupes. Les conflits ont dégénéré jusqu'aux limites de la violence : entre Marianne et Dalila notamment parce qu'elles s'étaient disputées la semaine précédente. La querelle qui opposait Sophie et Alexandra semblait, elle, plus prévisible au vu de leurs différences. Hayat de nouveau s'est trouvée confrontée à des problèmes d'intégration : Sokhen et Martin ont refusé toute participation au travail proposé.

A l'évidence, la solution des groupes de niveaux n'en était pas une et nous avons fonctionné selon d'anciennes méthodes de discrimination avec les résultats attendus :

---

<sup>2</sup> Voir le tableau de la séquence en annexe p. 30-31.

les bons élèves ont fourni un très bon travail alors que les élèves en difficulté n'ont pas su s'organiser en groupes efficaces.

L'objectif principal de la séquence était pourtant de leur permettre de se connaître grâce à un travail avec des individus qu'ils ne fréquentaient pas en temps normal. Cependant ce type de regroupement leur a semblé une punition plutôt qu'une occasion de nouer d'autres liens dans la classe.

Aucune véritable réussite donc n'a pu être constatée lors de l'élaboration de ces exposés. Le panneau le plus réfléchi et le mieux organisé fut celui d'élèves d'un bon niveau qui s'appréciaient bien.

Au cours de la dernière séance de présentation des exposés au CDI, la prise de parole devant le reste de la classe fut l'occasion pour certains d'occuper le devant de la scène au détriment de leurs camarades<sup>3</sup>. Fait surprenant, certains comme David et Romain firent preuve d'un enthousiasme manifeste pour leur travail et montrèrent de réelles aptitudes oratoires. Certes ces interventions intéressèrent les auditeurs mais le groupe n'était pas représenté : c'était un élève et son travail personnel qui nous étaient présentés et non le fruit d'une collaboration. Inversement, d'autres se cantonnèrent dans le mutisme le plus total refusant catégoriquement de prendre la parole devant la classe.

Il est donc devenu évident que le travail de groupe devait être possible dans cette classe qui commençait à manifester quelque intérêt pour ce type d'activité : quelques groupes avaient apparemment pris plaisir dans l'élaboration des panneaux. Cependant, il restait à redéfinir les modalités d'une nouvelle séquence et surtout la constitution des groupes.

---

<sup>3</sup> Voir la trace écrite de cette séance en annexe p. 28.

### **3) BILAN :**

#### **A – Répercussions lors des séquences suivantes :**

La troisième séquence intitulée "A mon ami" avait pour objectif de faire composer aux élèves des poèmes sur l'amitié après avoir découvert divers jeux poétiques. La classe a donc repris sa configuration habituelle avec ses bavardages. Leur intérêt pour la poésie a redoublé leur spontanéité de réaction et j'ai eu beaucoup de mal à canaliser cette vivacité.

L'un des objectifs principaux de cette troisième séquence étant le plaisir de la découverte du genre poétique, j'ai valorisé les choix personnels et originaux de textes à réciter. En début de séances, l'interrogation orale de récitations choisies par les élèves a été instaurée. Les moqueries et les prises à partie lors des premières récitations ont permis de ranimer le débat sur l'écoute et le respect indispensable dans la classe.

J'ai alors pu constater que désormais leur attention se portait davantage sur les textes que sur la façon de réciter, ce en raison de leur curiosité pour les poèmes choisis par les autres. Les critères d'évaluation de l'oral avaient été définis dès le début de la séquence et c'est avec une grande application et un large esprit de justice qu'ils donnaient leur avis après la récitation de n'importe lequel d'entre eux. Leur intérêt a été vraiment appréciable si bien qu'au-delà des très bonnes notes qu'ils ont pu obtenir, ils m'ont avoué avoir pris grand plaisir lors de cette séquence. Leur attitude attentive et tolérante m'a encouragée à envisager une deuxième approche d'élaboration d'exposés.

Ma plus grande satisfaction fut celle que j'éprouvai lors de l'intervention de Romain qui suscitait nombre de moqueries à cause de son appareil dentaire et son élocution. Je l'appelai au tableau pour réciter son texte : une fable de La Fontaine. Seul Gauthier esquissa un sourire quand Romain commença à réciter, mais le sérieux et l'attention de tous les autres face à l'enjeu de cette prestation lui ont ôté toute envie de se moquer. Certes si Gauthier avait trouvé un autre comparse pour rire avec lui, je pense que cet oral aurait vite dégénéré. Cependant le cérémonial instauré a permis aux autres de soutenir Romain tremblant avec lui face à la moindre hésitation. Un esprit de groupe et de coopération certain était présent à ces moments. La réaction de Gauthier a été

dictée une fois de plus par l'ensemble de la classe par un pur phénomène d'imitation de comportement au sein du groupe comme l'explique M. A. Bany et L. V. Johnson :

"L'appartenance à une certaine classe détermine donc bien des choses qu'un enfant verra, pensera, apprendra et même fera. Lorsqu'il n'est pas certain de ses propres réactions face aux événements qui se produisent, il imite les autres élèves dont les interprétations lui semblent plus correctes. Il s'exerce également sur lui des pressions ouvertes ou déguisées qui l'amènent à penser comme les autres enfants du groupe."<sup>4</sup>

J'ai constaté que le groupe-classe faisait preuve d'une meilleure cohésion. Le travail de groupe de la séquence précédente ne peut expliquer à lui seul cette évolution : leur intérêt cristallisé autour d'un but commun en a été un facteur prépondérant. J'ai notamment apprécié leur motivation et leur sérieux pendant les auto-évaluations. Cette implication m'a incitée à intégrer ce même processus au terme de la prochaine séquence de travail de groupe.

## **B – Perspective d'un nouveau travail de groupe :**

Manifestement, une certaine partie des élèves semblait plutôt hostile à l'idée de travailler à nouveau en groupes, surtout dans la mesure où j'étais la seule à décider de la constitution des équipes.

La veille des vacances de Noël, j'ai organisé un questionnaire en vue de cette deuxième approche d'exposés en groupes. Les questions posées étaient les suivantes :

- 1) À côté de qui aimerais-tu être placé en classe ? Pourquoi ?
- 2) A quel rang ?
- 3) Avec qui aimerais-tu travailler en groupe ? (2-4 noms).
- 4) À côté de qui penses-tu que tu seras le plus attentif en cours ?

Ce questionnaire m'a été inspiré par un mémoire<sup>5</sup> que j'avais pu consulter à l'I.U.F.M. mais j'ai découvert par la suite qu'il s'agissait en définitive d'un test de sociométrie simplifié tel que J. L. Moreno<sup>6</sup> le conçoit. J'ai ainsi obtenu un sociogramme

---

<sup>4</sup> M. A. Bany & L. V. Johnson, *Dynamique des groupes et éducation*, p. 112.

<sup>5</sup> *Le travail en groupes : réflexion sur une démarche pédagogique et son efficacité.*

<sup>6</sup> J. L. MORENO, *Psychothérapie de groupe et psychodrame*, Presses Universitaires de France, Paris, 1965; *Fondements de la sociométrie*, Presses Universitaires de France, Paris, 1970. Ouvrages cités par P. MEIRIEU, *Outils pour apprendre en groupe, apprendre en groupe ?*, tome II, p. 30.

révélateur des relations amicales entre les élèves<sup>7</sup>. Les conclusions proposées par M.A. BANY et L.V. JOHNSON se sont vérifiées pour ma classe :

"[Ces sociogrammes] ne font, la plupart du temps, que révéler les individus qui constituent les petits sous-groupes et les enfants qui se manifestent une préférence et peuvent avoir davantage l'occasion d'interagir à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Cependant si ces groupes amicaux s'excluent mutuellement, il y a alors clivage dans le groupe pris dans son ensemble et le degré de cohésion est inférieur."<sup>8</sup>

Ainsi, outre le clivage évident entre filles et garçons, des associations sont apparues clairement. Certains élèves polarisent l'attention des autres même si ce n'est pas évident pendant le déroulement d'un cours. Les cas de Kéren ou de Gauthier ne m'ont guère surpris mais je n'avais pas vu la popularité de Jimmy et inversement les relations exclusives de Marianne, Saloua et Wendy. L'isolement d'Hayat m'a paru moins inquiétant puisque sa timidité ne l'empêchait apparemment pas de travailler avec certains autres camarades.

J'ai donc analysé les résultats obtenus pour organiser tout d'abord le placement des élèves dans la classe en tenant compte à la fois de leurs désirs et de leurs relations mais aussi de leurs attitudes et de leurs propensions aux bavardages. La plupart ont semblé satisfaits de cette nouvelle organisation mais certains se sont encore estimés lésés tout en convenant que je ne pouvais pas respecter leurs volontés : leur attention en classe dépendait essentiellement de l'absence de bavardages ; ils l'avaient d'ailleurs reconnu lors du questionnaire que je leur avais proposé.

Grâce à cette enquête j'ai donc pu envisager la constitution de groupes pour une nouvelle séquence d'exposés. Tout comme pour l'étude de *l'Œil du loup*, l'approche de textes du Moyen Age par des exposés me semblait plus attrayante qu'une succession de lectures méthodiques. Mais cette fois-ci, le travail de groupe et les techniques d'exposé ont été mis en avant comme objectifs premiers. J'ai choisi en conséquence un corpus de textes qui permettaient de construire des exposés autour de la figure du chevalier.

---

<sup>7</sup> Voir le sociogramme en annexe p. 26.

<sup>8</sup> M.A. BANY & L.V. JOHNSON, *Dynamique des groupes et éducation*, p.53.

## TROISIEME PARTIE

### ANALYSE DE LA SIXIEME SEQUENCE

#### 1) MISE EN PLACE D'UNE ACTIVITE INAUGURALE :

Pour souligner l'intérêt et l'utilité d'un travail de groupe, l'activité inaugurale de la sixième séquence fut un test de la Nasa que j'avais trouvé dans l'ouvrage de M. Barlow<sup>9</sup>. Au préalable, il souligne la nécessité d'une telle activité :

"Face aux réticences que suscite le travail de groupe, comme face à une absence de réticences non moins inquiétante, il apparaît indispensable de faire découvrir à nos élèves l'utilité du travail de groupe et ses règles de fonctionnement, préalablement à toute mise en pratique."<sup>10</sup>

Auprès de mes élèves, cette introduction me semblait d'autant plus indispensable après l'échec de la deuxième séquence. Après quelques mois et trois autres séquences, les élèves gardaient un souvenir mitigé des exposés sur *l'Œil du loup* malgré leur meilleure entente.

Le thème du test de la Nasa n'était certes pas en liaison directe avec le thème littéraire de la séquence mais plutôt en rapport avec l'objectif technique. De plus, l'aspect ludique et l'efficacité de ce travail m'ont paru prépondérants. Je me suis contentée de limiter la liste des objets à classer pour ne pas occuper plus d'une heure.

Le vendredi 28 janvier, j'ai donc expliqué aux élèves ce que le leur proposais et les raisons de mon choix. Passé l'étonnement, ils ont commencé à recopier les consignes et à effectuer la première phase de classement. J'ai éprouvé des difficultés à imposer le silence que requérait ce premier travail individuel. La seconde étape a posé également problème dans la mesure où certains refusaient de faire équipe avec leurs voisins. À nouveau, j'ai éprouvé un sentiment d'échec face à ces attitudes récalcitrantes. De plus, un problème de gestion du temps et de la parole m'ont fait commettre l'erreur de dicter

---

<sup>9</sup> Voir en annexe p. 24-25.

<sup>10</sup> M. BARLOW, *Le travail en groupe des élèves*, p.9.

les règles de comportement en groupes pendant qu'ils travaillaient au lieu de les leur faire découvrir.

La phase finale de comparaison des résultats obtenus a corroboré les conclusions de M. Barlow :

" Dans l'ensemble (et malgré quelques résultats aberrants), les groupes obtiennent de meilleurs résultats que les individus. [...] Si les résultats obtenus démentent ce pronostic, on s'interrogera avec les élèves sur le pourquoi des échecs du groupe : il avait évidemment tous les éléments du succès, puisqu'il comportait tel ou tel individu qui a obtenu un meilleur score que lui ! Comment se fait-il que les idées de cette personne n'aient pas entraîné l'adhésion des autres ?"<sup>11</sup>

Un groupe seulement a obtenu moins de bonnes réponses ensemble qu'individuellement. Les raisons ont été évidentes : Loïc et Laure, le "garçon dissipé" et la "bonne petite élève", n'ont pas su s'entendre et imposer calmement leurs opinions.

Dans l'ensemble, malgré l'agitation et les bavardages, les élèves ont accepté et compris la leçon à tirer de ce travail mais il restait encore à la garder en mémoire et à l'appliquer.

## **2) PRESENTATION DE LA SEQUENCE :**

A partir du test de la fin décembre et de leurs affinités, j'ai donc formé les groupes qui devaient constituer les exposés autour de la figure du chevalier<sup>12</sup>. Le thème du Moyen Age constituant l'un des pôles majeurs du programme de 5<sup>e</sup>, la documentaliste et moi avons défini différents sujets autour de la figure du chevalier à travers plusieurs textes : "le chevalier, un être d'exception", "les devoirs du chevalier", "la courtoisie chevaleresque" et "le combat du chevalier".

Cette fois-ci la classe n'était plus scindée dans deux salles séparées. En revanche, les exposés étaient répartis en deux fois quatre exposés. Des groupes de trois ou quatre élèves donc se partageaient le travail qui consistait d'abord à analyser les textes ou documents proposés, à observer l'exposé que nous avons présenté la documentaliste et moi pour définir les critères d'évaluation, et finalement organiser les

---

<sup>11</sup> M. BARLOW, *Le travail en groupe des élèves*, p. 12.

<sup>12</sup> Voir l'annexe pour le tableau de la séquence VI, p. 32-34.

exposés après l'apprentissage des différents connecteurs logiques qui leur permettraient de structurer leurs propos avant de les présenter à l'ensemble de la classe.

Cette séquence a été une nouvelle occasion de travailler en collaboration avec la documentaliste, non seulement parce qu'elle avait été présente lors de la deuxième séquence et qu'il est plus facile de gérer à deux les groupes, mais surtout parce que nous pouvions ainsi montrer aux élèves que le travail d'équipe se révélait profitable à tout âge.

### **3) DEROULEMENT DE LA SEQUENCE :**

Une fois les tâches fixées, il est difficile de savoir quel rôle et quelle place doit occuper l'enseignant. Dans quelle mesure et jusqu'à quel point peut-on intervenir ou s'immiscer ? M. Barlow<sup>13</sup> distingue différents rôles possibles du professeur pendant le travail de groupe :

"Introducteur (celui qui fixe les consignes, les objectifs à atteindre, les dispositions matérielles et la constitution des groupes) ; Gardien du temps ; Gardien du rythme du travail ; Observateur de la tâche ; Arbitre du respect des consignes ; Observateur de la méthode ; Observateur du vécu affectif du groupe ; Modérateur de la vie affective du groupe ; Personne - ressource sur la méthode ; Personne - ressource sur la tâche ; Personne qui évalue."

Pour J.J. Besson, le professeur se doit d'occuper une place beaucoup plus restreinte lors du travail en groupes :

" Le professeur passe de groupe à groupe pour, selon les besoins, observer, stimuler ou calmer les échanger. Dans ce type d'échange, le professeur joue de préférence le rôle d'animateur impartial ; il veille à ce que les prises de parole soient équilibrées entre les interlocuteurs et il fait en ce sens les remarques qui s'imposent."<sup>14</sup>

J'aurais aimé que mon rôle se limite à arbitrer les prises de parole au sein de chaque équipe mais il a davantage ressemblé à un échange permanent de casquettes entre les différents statuts évoqués par M. Barlow. Je me suis en particulier trouvée dans

---

<sup>13</sup> M. BARLOW, *Le travail en groupe des élèves*, p. 26-27.

<sup>14</sup> J.J. BESSON, *L'oral au collège*, p. 50.

la situation de surveillante, rappelant sans cesse les élèves à l'ordre pour faire cesser les bavardages et répéter les consignes de travail.

Il semble toujours aussi difficile de gérer le travail des élèves lors d'une activité où ils ne sont plus dans la configuration d'une classe "normale". Je me suis notamment interrogée sur le problème de la discipline dans de telles circonstances. En effet, cette activité nécessite des échanges et il est inévitable que certaines conversations s'enveniment. Comment distinguer et réprimander les écarts de propos qui dépassent le cadre de la tâche requise ? Je rejoins ici l'analyse de J.J. Besson dans le rôle essentiel de médiateur que doit jouer le professeur. Cependant, il reste au professeur à savoir se cantonner dans ce seul rôle pour intervenir le moins possible dans les groupes et ainsi pouvoir répartir sa présence plus uniformément auprès de chaque équipe. C'est ainsi que s'explique, je pense, la difficulté que j'ai rencontrée à ne pas trop m'investir et à limiter mes interventions. Une présence moins insistante mais plus fréquente aurait sans doute amélioré le déroulement de ces séances.

La répartition des groupes a une nouvelle fois soulevé des objections mais elles ont été beaucoup plus rares. La perspective de travailler avec les partenaires de leur choix s'ils se comportaient correctement pendant ce travail a été bénéfique. Les groupes ont donc examiné les textes mis à leur disposition dans un premier temps et dégagé les thèmes principaux autour desquels ils pourraient structurer leurs exposés. Cette première heure m'a permis de constater que les liens affectifs permettaient un travail plus efficace même s'il était difficile de maintenir leur attention toute l'heure durant. Les bavardages resurgissaient de façon chronique dès qu'ils s'estimaient hors de portée de notre surveillance. Je n'ai pourtant pas voulu sanctionner le groupe qui bavardait le plus, celui de Saloua, Wendy et Eve. En effet, elles ont effectué ensemble un travail tout à fait pertinent avec une rapidité extrême. Or, je n'avais pas envisagé le problème de la gestion du temps face à des groupes travaillant à des vitesses différentes.

Après trois séances de repérage et d'organisation des relevés effectués, j'ai interrompu le travail de groupe pour intercaler une leçon de grammaire sur les différents connecteurs logiques qu'ils seraient susceptibles d'utiliser pour structurer leurs exposés.

Pendant trois séances, la classe s'est trouvée à nouveau dans une conformation plus habituelle mais à ma grande satisfaction, ils me demandaient à chaque début d'heure si nous reprendrions le travail de groupe. Peut-être manifestaient-ils ainsi davantage leur impatience d'en finir avec ces notions abstraites de rapports logiques que leur enthousiasme à travailler de nouveau en équipes...

Le 11 février, la documentaliste et moi avons présenté un exposé sur le merveilleux dans *Yvain ou le chevalier au lion*. Notre objectif était de leur donner un exemple concret de ce que nous attendions. Les élèves avaient reçu pour consigne de repérer les éléments susceptibles d'entrer en compte lors de l'évaluation de l'exposé. Ils ont ainsi dégagé les critères formant la grille d'évaluation qu'ils pourraient appliquer eux-mêmes pour évaluer leurs exposés réciproques. Nous avons réuni ces différents critères dans un tableau<sup>15</sup>.

Les élèves ont ainsi repris leurs exposés en introduisant des connecteurs logiques dans leurs transitions. Nous avons programmé plusieurs séances de recherche de documents au CDI pour illustrer leurs exposés. L'absence de la documentaliste m'a contrainte à y renoncer. De plus, les latinistes de la classe se sont absentés pour une sortie. Je ne pouvais donc pas continuer puisque les groupes étaient démantelés. Il a fallu improviser une activité de rédaction toujours sur le thème du Moyen Age.

Le vendredi 17 février, veille des vacances, les élèves ont présenté leurs exposés.<sup>16</sup> Les mêmes phénomènes de timidité ou au contraire de monopolisation de la parole ont pu être observés. Je note cependant qu'ils ont eu à cœur de bien se répartir les tâches équitablement. Un problème a toutefois surgi à propos de Martin qui a été rejeté par son groupe car il n'avait participé à aucune activité et s'était contenté de copier les autres. Ses camarades refusaient alors en toute logique qu'il vienne au tableau avec eux. Martin a rapidement reconnu ses torts et je lui ai imposé un travail individuel supplémentaire puisqu'il ne s'était pas intégré au travail de groupe. De même Sokhen n'a

---

<sup>15</sup> Voir en annexe p. 27.

<sup>16</sup> Voir en annexe p. 29.

pas présenté d'exposé avec ses camarades à cause de ses absences et de son refus de collaborer.

Les auditeurs ont parfaitement rempli leur rôle d'observateurs pour l'évaluation. Dès qu'ils ont pour tâche de porter un jugement ou une appréciation, ils s'impliquent avec beaucoup de sérieux et de rigueur jusqu'à relever la moindre imperfection de langage. De même ils savent mettre en valeur les qualités inhérentes à certaines interventions. Nous avons établi les notes en parfait accord jusqu'à un dix-huit pour l'excellent travail présenté par Saloua, Eve et Wendy.

## CONCLUSION

L'objectif principal de cohésion de la classe que je m'étais fixé à travers ces deux séquences de travail de groupe reposait sur le postulat qu'apprendre à travailler ensemble leur permettrait une plus grande tolérance et une meilleure efficacité. Il s'agissait pour moi d'améliorer ces "seuils de tolérance" dont parle P. Poussière :

"Chacun fonde une bonne part de sa compréhension et de ses relations de groupe sur ses expériences, ses représentations et sur ses seuils de tolérance à l'altérité"<sup>17</sup>

Mon erreur lors de la deuxième séquence fut de croire que ces liens pouvaient être forgés entre n'importe quels élèves de la classe. Mais en raison même de leur hétérogénéité je n'ai pas accordé assez d'importance aux relations préexistantes. J'avais regroupé les élèves sur des critères erronés. En effet, ces équipes ne pouvaient pas fonctionner surtout au début de l'année où ils ne se connaissaient pas encore suffisamment. Il faut bien en déduire qu'une classe n'a pas besoin de voir des liens solides d'amitié entre tous ses membres pour bien fonctionner. Toutefois il serait faux de conclure que ce premier travail de groupe a détérioré l'ambiance de la classe. Il n'a fait que révélé les distensions latentes.

La sixième séquence m'a permis ainsi de constater que les collaborations se sont avérées beaucoup plus prolifiques grâce à cette meilleure répartition des groupes mais aussi grâce à plusieurs mois de vie commune écoulés au sein d'une même classe. Leur application et leur implication dans la phase d'évaluation m'amènent à penser que ce travail a porté ses fruits là où je ne m'y attendais pas, à savoir l'aspect le plus contraignant : l'évaluation mutuelle.

La question de la pertinence des exposés pour ces travaux de groupe reste en suspens. Il existe d'autres buts qui permettent un travail de groupe. Je pense notamment à l'écriture d'un conte ou d'une nouvelle ou à des enquêtes à mener sur des thèmes spécifiques. Cependant, les exposés présentent l'avantage certain de recourir à la

---

<sup>17</sup> P. POUSSIÈRE, "La gestion du groupe et les communications dans la classe", p. 153.

communication orale entre les membres d'un même groupe puis face à l'ensemble du groupe – classe. La pratique de ces deux types de communication me semble indispensable pour former les élèves à la vie en société et doivent être à la base de leurs connaissances. Favoriser les échanges et le partage reste un objectif majeur quelle que soit la discipline enseignée. Cette formation est d'autant plus importante en français dans la mesure où elle constitue un des pôles majeurs de la classe de 5<sup>e</sup> : les instructions officielles précisent qu'en fin d'année les élèves devront être capables d'exposer une recherche à l'oral.

En ce qui concerne la cohésion du groupe-classe, les résultats obtenus s'avèrent à demi concluants. Les élèves certes font preuve d'un peu plus de tolérance les uns envers les autres. Ils ont appris à se répartir le travail et savent mieux s'accepter. Le bénéfice qu'ils peuvent retirer d'une collaboration semble bien perçu mais ils n'appliquent pas ces règles de partage et de coopération dans toutes les activités du cours de français. Bertrand, le délégué, me le rappelait mardi dernier encore, après avoir invectivé une de ses camarades : "Vous savez Madame, c'est comme ça l'ambiance dans la classe !"

## ANNEXES

### BIBLIOGRAPHIE

#### OUVRAGES THEORIQUES :

- ❖ M. BANU & L.V. JOHNSON, *Dynamique des groupes et éducation de groupe-classe*, Dunod, Paris, 1969.
- ❖ M. BARLOW, *Le Travail en groupe des élèves*, Armand Colin, 1993.
- ❖ J.J. BESSON, *L'oral au collège*, CRDP Grenoble, Delagrave, 1999.
- ❖ R. CHARLES & Ch. WILLIAME, *la Communication orale*, Nathan, 1994.
- ❖ P. MEIRIEU, *Outils pour apprendre en groupe*, Tome 2, Collection «formation », Chronique sociale, Lyon, 1993, 5<sup>e</sup> édition.
- ❖ Ph POUSSIERE, «la gestion du groupe et les communications dans la classe » in *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, sous la direction de J. HOUSSAYE, E.S.F. éditeur, 1994, 2<sup>e</sup> édition (1993 pour la première édition).
- ❖ *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, sous la direction de J. HOUSSAYE, E.S.F. éditeur, 1994, 2<sup>e</sup> édition (1993 pour la première édition).

 MANUELS ET SUPPORTS DE SEQUENCES

- ❖ *Grammaire et communication 5<sup>e</sup>*, sous la direction de G. MOLINIE, Magnard, Paris, 1997. [pour le travail sur les connecteurs logiques]
  
- ❖ *L'enseignement du français au collège*, K. WEINLAND & J. PUYGRENIER-RENAULT, Bertrand Lacoste, Paris, 1998. [pour le départ de la séquence sur la poésie]
  
- ❖ *Littérature et méthode, français 5e*, E. AMON & Y. BOMATI, Hatier, Paris, 1991. [pour le départ de la sixième séquence d'exposés]
  
- ❖ *L'œil du loup*, D. PENNAC, Nathan, Paris, 1994. [support de la deuxième séquence]

## "TEST DIT DE LA N.A.S.A<sup>18</sup>"

Cet exercice – effectivement proposé autrefois aux futurs astronautes de l'agence spatiale américaine – a pour but de contrôler moins leur connaissance de l'espace que leur intelligence pratique et leur faculté de prendre des décisions. [...]

L'exercice consiste à imaginer que des astronautes se sont perdus sur la face éclairée de la Lune, à plus de trois cents kilomètres de leur fusée. Une grande partie du matériel contenu dans le véhicule d'exploration lunaire a été endommagée. Il ne reste que quinze objets qui doivent permettre de suivre et de rejoindre la fusée à pied. (Les astronautes sont évidemment revêtus de leur combinaison spatiale.) La tâche proposée consiste à classer les quinze objets, du plus indispensable (coté 1) au moins utile (coté 15) :

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
- une boîte d'allumettes				15	
- des aliments concentrés				4	
- 50 mètres de corde en nylon				6	
- un parachute				8	
- un appareil de chauffage				13	
- deux pistolets				11	
- une caisse de lait en poudre				12	
- deux réservoirs d'oxygène				1	
- une carte céleste				3	
- un canot de sauvetage				9	
- une boussole				14	
- 25 litres d'eau				2	
- une trousse médicale et des seringues				7	
- des signaux lumineux				10	
- un émetteur radio (portée : 20 km)				5	

---

<sup>18</sup> Pour sa formulation, nous nous inspirons du numéro de septembre 1974 des *Cahiers de l'I.N.A.S.* (Institut National d'Administration Scolaire) : *Exercices et dispositifs de groupe*. (Note de M. Barlow).

Dans la colonne A, chaque élève établit son classement *individuellement*. Il ne devra pas le modifier dans la suite de l'expérience. Ensuite, les élèves se répartissent *en groupe de 6 à 10*, avec pour tâche de réaliser un classement collectif (qui sera inscrit dans la colonne C). On leur propose les règles de fonctionnement suivantes. [...]

1. Ne pas imposer autoritairement son avis ; présenter son point de vue de manière aussi logique que possible. Écouter les avis divergeants et argumenter avec leurs auteurs.
2. S'efforcer de chercher la solution qui à tous paraît la plus logique.
3. Ne pas prendre une décision par vote ou tirage au sort : quand on est incertain, essayer de se convaincre.
4. Ne pas marchander (je t'accorde ceci, accorde-moi cela) : seuls les arguments doivent entraîner un choix.
5. Ne pas avoir peur des divergences d'opinion : elles permettent de trouver de nouveaux arguments !

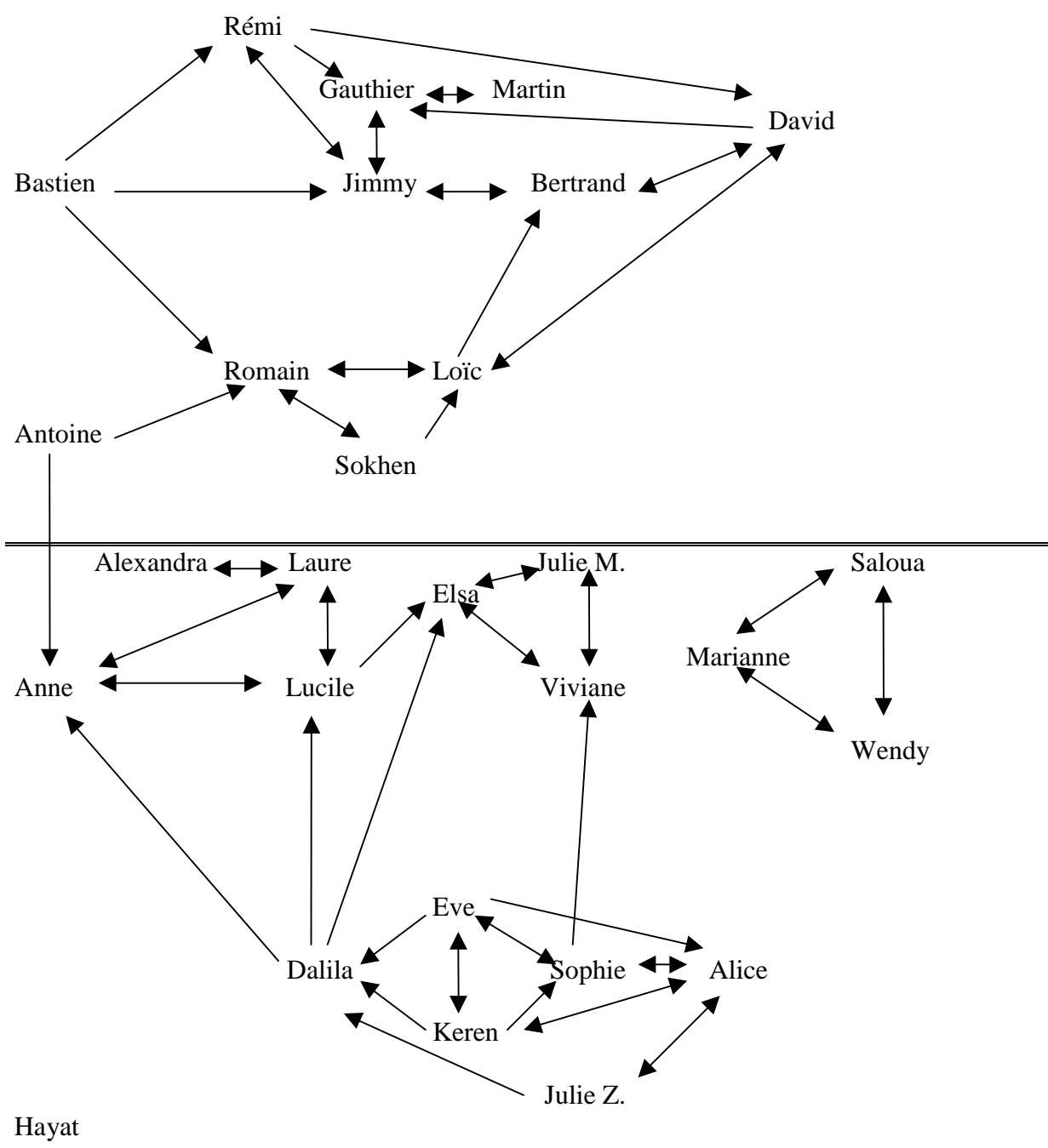
Lorsque chaque équipe a terminé son classement et que chacun l'a noté dans la colonne C, on communique au groupe le classement – type effectué par les experts de la N.A.S.A., et qui peut être considéré comme le plus "juste". On le fait inscrire dans la colonne E (pour la suite du travail, les élèves restent au sein de leur petit groupe).

Les élèves calculent ensuite les *écarts*, pour chaque objet, entre leur classement individuel et le classement – type. Ils porteront ces indications dans la colonne B. Ils calculeront de même les écarts entre le classement du groupe et le classement – type et les porteront dans la colonne D. Par exemple : "J'ai mis les aliments concentrés en 6<sup>e</sup> position et mon groupe les a placés en 3<sup>e</sup>, alors que la N.A.S.A. leur a donné le 4<sup>e</sup> rang. J'inscris donc dans la colonne B : 2 (6-4) et dans la colonne D : 1 (4-3)."

Enfin, on fait la somme des écarts individuels et collectifs (en bas des colonnes B et D) et l'on compare la moyenne des écarts (somme des nombres qui figurent en bas de la colonne B pour chaque élève, divisée par le nombre de participants dans le groupe) et le résultat obtenu collectivement. Dans l'ensemble (et malgré quelques résultats aberrants), les groupes obtiennent de meilleurs résultats que les individus. [...]

Si les résultats obtenus démentent ce pronostic, on s'interrogera avec les élèves sur le pourquoi des échecs du groupe : il avait évidemment tous les éléments du succès, puisqu'il comportait tel ou tel individu qui a obtenu un meilleur score que lui ! Comment se fait-il que les idées de cette personne n'aient pas entraîné l'adhésion des autres ?

**M. BARLOW, *Le travail en groupe des élèves*, p.9-12.**



**SOCIOGRAMME DE LA CLASSE DE 5<sup>E</sup> 6 (17/12/1999)**

**GRILLE D'EVALUATION ETABLIE AVEC LES ELEVES POUR LES**

**EXPOSES DE LA SEQUENCE VI :**

<b>CONTENU</b>	<b>Plan</b>	Annonce du plan	
		Respect de l'annonce	
		Structure (emploi de connecteurs logiques)	
	<b>Développement</b>	Exemples/citations	
		Documentation supplémentaire	
		Aucun oubli	
<b>FORME</b>	<b>Attitude</b>	Exposer sans lire sa feuille	
	<b>Voix</b>	Volume	
		Débit	
		Intonation	
	<b>Langage</b>	Registre de langue courante	
		Absence d'hésitations ou de mot parasite	
		Phrases complètes et compréhensibles	

**TRACE ECRITE DES EXPOSES DE LA DEUXIEME SEQUENCE :**

**TRACE ECRITE D'UN EXPOSE DE LA SIXIEME SEQUENCE :**

## **DEUXIEME SEQUENCE**



## SIXIEME SEQUENCE







## TABLE DES MATIERES

<b><u>INTRODUCTION</u></b>	<b>3</b>
<b><u>PREMIÈRE PARTIE : PREMIÈRES OBSERVATIONS DES ÉLÈVES</u></b>	<b>5</b>
<b><u>1) CONSTATS PRÉALABLES</u></b>	<b>5</b>
<b><u>2) RÈGLES INSTAURÉES</u></b>	<b>6</b>
<b><u>DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE DE LA DEUXIÈME SÉQUENCE</u></b>	<b>8</b>
<b><u>1) PRÉSENTATION DE LA SÉQUENCE</u></b>	<b>8</b>
<b><u>2) DIFFICULTÉS RENCONTRÉES</u></b>	<b>9</b>
<b><u>3) BILAN :</u></b>	<b>11</b>
<b><u>A – RÉPERCUSSIONS LORS DES SÉQUENCES SUIVANTES</u></b>	<b>11</b>
<b><u>B – PERSPECTIVE D'UN NOUVEAU TRAVAIL DE GROUPE</u></b>	<b>12</b>
<b><u>TROISIÈME PARTIE : ANALYSE DE LA SIXIÈME SÉQUENCE</u></b>	<b>14</b>
<b><u>1) MISE EN PLACE D'UNE ACTIVITÉ INAUGURALE</u></b>	<b>14</b>
<b><u>2) PRÉSENTATION DE LA SÉQUENCE</u></b>	<b>15</b>
<b><u>3) DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE</u></b>	<b>16</b>
<b><u>CONCLUSION</u></b>	<b>20</b>
<b><u>ANNEXES</u></b>	<b>22</b>