

**L'accès à l'autonomie dans le travail,
un objectif ;
Le travail en groupe des élèves,
une technique.**

Comment apprendre aux élèves à apprendre par des travaux de groupe?

Mémoire professionnel de Nathalie Andriot, PLC2 ALLEMAND

Directeur de mémoire : M. Fischer Roland

Assesseur : Mme Simon Michelle

Année de soutenance : 2002/2003

Résumé du mémoire

Le présent mémoire traite des travaux de groupes en cours de langue vivante. Il s'ouvre sur une présentation de ce qu'est un groupe. En effet, si la définition du terme est connue de la plupart, la réalité à laquelle il est associé est différente selon les contextes. On peut ainsi voir que la classe en tant que groupe d'élèves offre plusieurs configurations de groupe. Dans un second temps nous nous attacherons à comprendre pourquoi de nombreux enseignants hésitent encore à travailler en groupe et comment on peut palier ces problèmes divers. La troisième partie du mémoire présente les nombreux avantages qu'offre la forme sociale de travail «groupe», avantages qui convergent la plupart vers un seul objectif : l'acquisition d'une autonomie dans le travail. Enfin, les trois dernières parties abordent des aspects beaucoup plus concrets du travail en groupe : les rôles du professeur, les moments et les types d'exercices propices à un travail en groupe et la question de la mise en commun.

Je m'efforcerai donc tout au long de cette présentation des différents aspects que revêt le travail en groupe de dégager en quoi il est facteur d'«autonomisation» des élèves.

Zusammenfassung :

Die vorliegende Arbeit besteht in einer Studieneinheit über die verschiedenen Sozialformen im Fremdsprachunterricht. Sie fängt mit einer Erklärung des Begriffs „Gruppe“ an. In einem zweiten Teil werden wir uns damit befassen, warum viele Lehrer heute noch keine Gruppenarbeit in ihrem Unterricht einführen. Der dritte Teil behandelt das Thema der Vorteile so einer Sozialform, im Sinne einer „Autonomisierung“ der Schüler. Die drei schließenden Teile befassen sich mit besonderen Aspekten der Gruppenarbeit: den Rollen des Lehrers, den für Gruppenarbeiten passenden Momenten und Aufgabentypen und der Frage der Auswertung der Arbeiten.

Ich werde mich also damit beschäftigen, zu zeigen, inwiefern diese Sozialform der Arbeit zu einer Autonomisierung der Schüler führen kann.

Mots clés

Langues vivantes – allemand – travail de groupe – autonomie – formes sociales de travail

Notes du Jury

Mention et opinion motivée du Jury

Les travaux de groupes en cours de langue vivante

Sommaire

1. Introduction à la notion de groupe	4
1.1 Qu'est-ce qu'un groupe ?.....	5
1.2 Quels groupes trouve-t-on dans une classe ?	6
1.3 Comment constitue-t-on ces groupes ?.....	7
1.3.1 La répartition aléatoire.....	7
1.3.2 La répartition imposée par le professeur	8
1.3.3 La répartition au libre choix des élèves.....	9
2. Obstacles à la mise en place de travaux de groupe	10
2.1 Raisons de la prédominance du cours magistral	10
2.2 Barrières psychologiques et sociales entre les élèves	12
2.3 Emploi de la langue maternelle	13
2.4 Problèmes matériels	13
3. Avantages du travail en groupe.....	15
3.1 Multiplication du temps de parole	15
3.2 Disparition de la « peur de se tromper ».....	16
3.3 Apprentissage de la citoyenneté	17
3.4 Possibilités de différenciation entre les groupes	18
4. Rôles du professeur	19
4.1 Avant le travail de groupe	19
4.2 Pendant le travail de groupe	20
4.3 Après le travail de groupe	22
5. Quand travailler en groupe ?.....	23
5.1 Types d'exercices propices à un travail de groupe	23
5.1.1 Exercices de recherche d'informations.....	24
5.1.2 Exercices impliquant la prise d'une décision.....	25
5.2 Moments du cours propices à un travail de groupe.....	26
6. Mise en commun	28
6.1 Pourquoi ?	28
6.2 Quand ?	29
6.3 Comment ?	29
7. Conclusion	31
8. Bibliographie	32

1. Introduction à la notion de groupe

Depuis de nombreuses années déjà, les programmes et instructions relatifs au collège voient dans le travail de groupe un moyen efficace pour «accéder à l'autonomie et à la responsabilité », pour parvenir à un «savoir » et à un «savoir-travailler ». ¹ Il met en effet l'apprenant en situation d'*auto-apprentissage*. Ainsi, en 1984, Meirieu écrivait : «*Pour l'instituteur ou le professeur qui veulent s'engager dans une entreprise de rénovation pédagogique, le premier objectif est de briser le fonctionnement impositif et abstrait du cours magistral pour mettre les élèves en situation d'agir et d'opérer eux-mêmes leurs propres découvertes.* » L'élève ne se contente plus de «boire » les paroles du professeur comme il l'a (trop) longtemps fait mais il devient acteur de son propre apprentissage. De plus il y apprend l'écoute des autres, il prend la responsabilité de ses dires, et ainsi fait l'apprentissage de la citoyenneté et de l'argumentation, seuls moyens dont il dispose pour faire valoir la pertinence de son opinion. Cette forme sociale de travail offre aussi de nombreuses possibilités à l'enseignant de diversifier ses enseignements permettant ainsi la mise en place d'une pédagogie différenciée, d'autant plus facilement que les élèves germanistes sont de moins en moins nombreux. Vu sous cet angle, le travail de groupe semble être la forme sociale de travail répondant le mieux aux instructions officielles et aux besoins de l'apprenant. Pourtant, force est de constater qu'il n'est pas aussi fréquent dans les cours actuels (toutes matières confondues) qu'on le souhaiterait. Pourquoi ? Avant d'enseigner moi-même je me le demandais. Aujourd'hui, avec l'expérience que m'a apportée mon (début d') année de stage, je sais les difficultés que peut poser ce genre d'activité, tant au niveau matériel qu'au niveau psychologique (du professeur comme de l'élève). C'est en voulant mettre en place des travaux de groupe que j'ai été confrontée à tous ces problèmes et que j'ai pu avec un peu de recul en analyser l'origine. Dans ce mémoire je m'efforcerai ainsi de présenter les obstacles que j'ai rencontrés, mais aussi les avantages que nous (professeur et élève) avons pu tirer de ce genre de travaux ainsi que le rôle que j'ai été amenée à jouer dans ces phases d'apprentissage d'où le professeur doit être absent et présent à la fois. Avant toute chose, il me semble utile de définir dans un premier temps ce que l'on appelle «un groupe », quels types de groupes existent dans une classe et comment ils se constituent.

¹ Barlow, Michel, P. 5

1.1 Qu'est-ce qu'un groupe ?

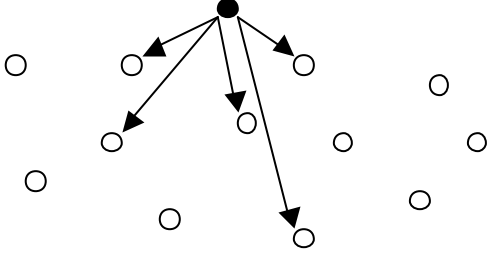
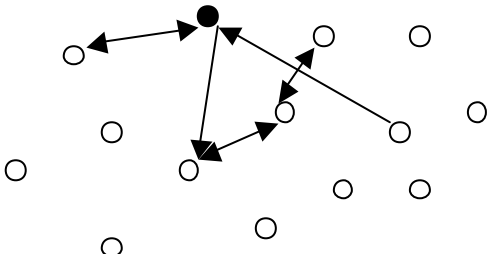
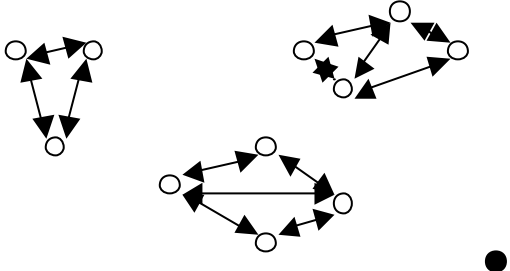
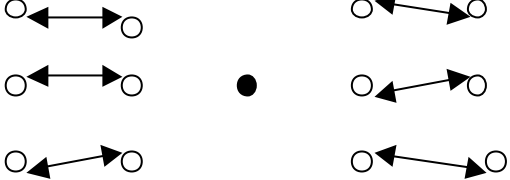
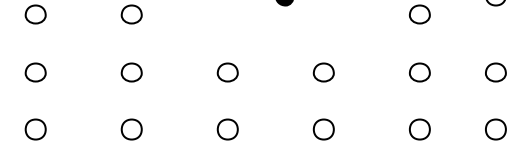
Si on se fie à la définition du «Robert », un groupe est avant tout une réunion de personnes en un même lieu, un ensemble de personnes ayant quelque chose en commun. La classe d'allemand s'apparente donc bien à un groupe, dans la mesure où elle réunit en un même lieu, la salle de classe, des personnes qui ont au moins un intérêt commun, le désir (voire pour certains l'obligation) d'apprendre l'allemand.

Pourtant elle reste un «agglomérat d'individus », c'est-à-dire, une juxtaposition d'individualités avec toutes les contraintes que cela peut entraîner. Ce groupe n'est pas un individu, on ne peut pas agir avec lui comme avec une personne. Si nous avons tendance à l'oublier, nos élèves n'hésitent pas à nous le rappeler par des refus de travailler en même temps ou même ensemble. Pourtant, si nos élèves sont conscients de leurs différences, ils en oublient parfois ce qui les a réunis, cet intérêt commun pour l'apprentissage de l'allemand qui pendant l'année à venir (ou plus) va les amener à vivre, apprendre et travailler ensemble. Les membres du groupe se voient donc très vite contraints d'apprendre à se connaître, à se comprendre et surtout à s'écouter. Le groupe devient ainsi un lieu d'échange par excellence, un lieu où les actions de chacun influent sur l'action de tous, où les idées de chacun influent sur celle de tous. Un lieu où le respect est seule loi, comme dans la vie de tous les jours.

Le groupe, peu importe le nombre de membres qu'il comprend, devient donc tel une *micro-société*, où chacun a son rôle à jouer. Nous verrons plus loin les rôles que chacun doit tenir dans ce groupe, mais nous pouvons d'ores et déjà parler du rôle de porte-parole, de celui de garant de l'ordre et du respect, l'agent de police de notre *micro-société*. Cette société que le temps, le lieu ou le hasard a créée doit comme toute autre société s'organiser, prendre ses marques. Il ne faut donc pas s'attendre à ce que tout fonctionne parfaitement tout de suite. Ainsi ai-je été surprise par le manque d'entrain de mes élèves les premières fois où je leur ai demandé de travailler ensemble et non plus avec moi comme intermédiaire. Ils n'avaient pas l'habitude de ce genre de travail, ils ne se connaissaient parfois pas depuis longtemps mais pourtant ils ont vite appris et pris goût à ce genre d'activité où ils se sentent plus libres. Mais nous reviendrons sur ce point plus loin.

1.2 Quels groupes trouve-t-on dans une classe ?

Si la classe est à elle seule un groupe, elle est aussi créatrice de sous-groupes que nous pouvons représenter par les schémas ci-dessous².

<p><u>Cours magistral</u> :</p> <p>Dans ce schéma de classe, le plus commun, le professeur est seul à prendre la parole pour s'adresser à tous et être écouté par tous. On a ici à faire au groupe-classe.</p>	
<p><u>Discussion</u> :</p> <p>Dans ce schéma, le professeur est intermédiaire dans les conversations entre les élèves. Il anime les débats, y participe mais il n'existe pas d'autre groupe que le groupe-classe déjà présent dans le schéma précédent.</p>	
<p><u>Travail de groupe</u> :</p> <p>Dans ce schéma, le professeur est hors-construction, les élèves travaillent ensemble, par petits groupes, sans faire référence au professeur. Il s'agit de groupes réduits d'élèves.</p>	
<p><u>Travail en binôme</u> :</p> <p>Dans ce schéma les élèves travaillent en groupe de deux, sans l'intervention du professeur.</p>	
<p><u>Travail individuel</u> :</p> <p>Dans ce dernier schéma, le groupe se réduit à l'individu, et le professeur n'intervient que comme consultant.</p>	

² Arnsdorf, Barbara, p. 15

Ces différentes situations de classe schématisées nous présentent quatre grands types de groupes : le **groupe-classe**, le petit **groupe de trois ou quatre** élèves, le groupe de deux élèves ou **binôme** et le **groupe-individu**, dans lequel l'élève travaille avec lui-même. Afin de varier au maximum les activités en cours et ainsi de susciter le plus possible l'intérêt et l'attention des élèves, il est du devoir de l'enseignant de «jongler» le plus souvent avec ces quatre formes sociales de travail où l'élève s'implique plus ou moins selon son caractère. Mais avant de faire travailler un groupe il faut le constituer. Pour cela, il existe plusieurs procédés.

1.3 Comment constitue-t-on ces groupes ?

Il existe trois méthodes de répartition des élèves dans les groupes, chacune présentant ses avantages et aussi ses inconvénients³.

1.3.1 La répartition aléatoire.

C'est la méthode qui implique le moins l'enseignant et les élèves, ce qui évite toute contestation du genre «*Mais, Madame, pourquoi Pierre est avec Paul et pas avec moi ? C'est pas juste !*» ou bien «*ah, non pas lui !*» si fréquentes dans nos classes. Les élèves ne peuvent s'en prendre qu'aux lois du hasard. Cette répartition aléatoire peut se faire de manière géographique, selon la disposition de la classe. C'est la méthode la plus habituelle et aussi celle que j'emploie le plus car elle me permet de réunir les élèves en petits groupes sans avoir les faire se déplacer. On y gagne du temps et on évite le bruit, ce qui n'est pas négligeable, surtout pour les salles voisines. On peut aussi avoir recours à l'alphabet, dans un sens, dans l'autre, en prenant un élève sur deux... On peut aussi procéder à un tirage au sort et ainsi s'en remettre totalement au hasard. En effet, dans les deux premiers cas, le professeur sait à l'avance, selon la méthode qu'il va employer, comment seront constitués les groupes et peut ainsi déjà prévoir des activités différentes selon les groupes. Une dernière possibilité reste une répartition selon des critères plus farfelus : selon la couleur des vêtements, des cheveux, l'ordre d'entrée en classe ...

³ Barlow, Michel, p. 34 -36

La répartition aléatoire des élèves a pour avantage de ne pas présenter les risques de déviation liés à des amitiés ou inimitiés dans les groupes qui existent dans des groupes imposés ou créés par les élèves eux-mêmes.

Elle peut cependant créer des blocages dus à des antipathies dans les groupes. Le hasard comme le professeur peuvent amener des élèves qui ne s'aiment pas à travailler ensemble, ce qui entraîne dans la plupart des cas un refus de travailler voire pire.

1.3.2 La répartition imposée par le professeur.

Selon le travail qu'il attend, le professeur peut aussi constituer lui-même les groupes et ceci selon différents critères : selon le niveau, que ce soit pour équilibrer le niveau entre les groupes ou pour différencier le travail en fonction du niveau des élèves. Il peut aussi répartir les élèves selon le sexe pour un débat sur les droits de la femme par exemple, mais aussi selon l'âge pour un débat sur les devoirs civiques... Il est parfois utile de répartir les élèves selon qu'ils sont plus auditifs, visuels et leur donner un travail qu'ils auront plus de facilité à faire selon leur profil. Un dernier critère à prendre en compte dans ce genre de répartition et aussi le plus difficile à appréhender est sans doute les (in)compatibilités de caractère. Il faut avoir travaillé ensemble pendant assez longtemps pour savoir quels élèves pourront travailler ensemble et lesquels ne le pourront pas.

C'est d'ailleurs en cela que cette méthode de répartition présente les mêmes risques que la méthode de répartition aléatoire, surtout au début de l'année quand le professeur ne connaît pas trop les élèves.

Comme je l'ai déjà souligné, cette répartition offre le gros avantage de permettre au professeur de constituer les groupes en fonction du travail qu'il attend d'eux. Ainsi quand j'ai voulu que mes élèves de 5^{ème} travaillent en groupe sur la correction de leur premier contrôle, j'ai formé les groupes en fonction des exercices qui avaient posé problème à certains et pas aux autres. Cela a permis à ceux qui avaient bien compris un exercice de l'expliquer aux autres et ainsi de se sentir encore plus en réussite, le motivant pour continuer à travailler. J'ai pourtant été confrontée au classique problème d'incompatibilité d'humeur entre deux élèves, problème sur lequel je reviendrai dans la deuxième partie.

1.3.3 La répartition laissée au libre choix des élèves.

Cette troisième solution est la préférée des élèves mais ne présente pas moins d'inconvénient que les deux autres bien que ce ne soient pas les mêmes. Dans ce cas, les élèves choisissent eux-mêmes leur groupe de travail, en fonction de leurs affinités ou bien du thème de travail proposé (dans le cas où on proposerait aux élèves de se répartir en plusieurs groupes dont chacun traitera d'un thème précis). La répartition peut se faire en s'inscrivant sur une liste, par choix du sujet ou par regroupement spontané. L'avantage de cette méthode de répartition est que les élèves sont beaucoup plus motivés pour travailler quand ils le font avec des gens qu'ils apprécient ou sur des thèmes qui les intéressent.

Le risque le plus évident de cette méthode est le risque de bavardages : si les élèves travaillent avec leurs amis, ils seront plus enclins à se raconter leur soirée de la veille que s'ils ne s'apprécient pas trop. Un autre risque présenté par cette méthode est la mise à l'écart de certains élèves, nouveaux ou plus timides. J'ai par exemple dû à plusieurs reprises insister pour que certains élèves soient intégrés à des groupes, sans quoi ils auraient dû travailler seuls. Ce genre de situations, assez fréquentes en début d'année, se raréfie assez rapidement, une fois que les élèves ont appris à se connaître. Il existe toutefois des élèves qui ne s'intègrent jamais vraiment au groupe et qui nous imposent parfois de jouer des pieds et des mains pour que les autres acceptent, si ce n'est d'être leurs amis, du moins de travailler avec eux.

La première fois que j'ai voulu faire travailler mes élèves en groupe, je pensais que le plus difficile serait de constituer les groupes mais j'ai vite pris conscience que ce n'était qu'un des nombreux obstacles que j'allais devoir franchir avant que mes élèves sachent travailler «convenablement » en groupe. Le premier pas dans cette direction a été pour moi d'essayer de comprendre pourquoi les élèves semblaient si perturbés par ce genre d'activité nouvelle. La réponse était dans la question elle-même : c'est une activité nouvelle pour eux. En effet, plus de 90% des cours qu'ils avaient eus dans leur scolarisation avaient été donnés sous la forme de cours magistraux. Pourquoi ceux-ci restent-ils prédominants encore à l'heure actuelle ? C'est ce que nous allons essayer de voir pour commencer la deuxième partie du mémoire consacrée aux obstacles à la mise en place de travaux de groupe.

2. Obstacles à la mise en place de travaux de groupe

2.1 Raisons de la prédominance du cours magistral

Il semble en effet que le cours magistral ait la préférence de la majorité des enseignants et même de certains élèves, notamment les meilleurs qui éprouvent parfois pendant les travaux de groupe un sentiment de perte de temps et de rendement qu'ils expriment avec des interventions dans le cours du genre : « *Je perds mon temps à essayer de lui expliquer. Tout seul j'irais plus vite !* » Il faut parfois prendre le temps de leur expliquer que le travail en équipe est souvent meilleur que le travail individuel. Le panel musical de l'époque peut très bien leur faire comprendre que si tel chanteur a du mal à lancer sa carrière solo c'est peut-être parce qu'il a besoin des autres membres de son ex groupe pour réussir sa musique. Ce n'est là qu'un exemple mais la plupart du temps il marche. Il existe aussi des tests à faire individuellement, puis en groupe de deux, puis de quatre et dont on peut confronter les résultats en groupe-classe pour se rendre compte que les résultats sont bien meilleurs quand on a réfléchi à plusieurs que seul.⁴ Pour ce qui est des élèves plus faibles, le cours magistral apparaît plutôt comme un bon moyen de faire semblant d'écouter tout en étant perdu dans ses rêves, chose plus délicate quand on doit travailler avec deux ou trois autres camarades.

Pourtant il n'y a pas que les élèves à convaincre de l'utilité de ce genre d'exercices. Il nous faut nous convaincre nous-mêmes que nos réticences sont parfois infondées.

Comme première explication de la prédominance du cours magistral Philippe Meirieu parle du modèle que le professeur suit depuis toujours.⁵ Tel le prêtre qui prêche du haut de sa chaire, tel l'avocat qui plaide devant le prétoire, tel le député ou le ministre qui défend sa cause devant le Parlement, l'enseignant est un homme de parole ayant la capacité de subjuguier son auditoire. Comme eux il se tient donc seul face à la classe, comme il y a cinquante ans. Les salles de classe ont évolué, les estrades ont disparu, mais l'attitude du professeur est restée la même.

⁴ Test de la N.A.S.A., cité par Michel Barlow : classer dans l'ordre du plus utile au moins utile dix objets dont disposent trois astronautes qui, perdus à la surface de la lune, doivent rejoindre leur fusée. (oxygène, pansements, allumettes, lait concentré, parachute...)

⁵ Meirieu, Philippe, Faut-il supprimer le cours magistral ? , p. 10

Mais ce n'est pas là la seule raison qui fait que la plupart des professeurs préfèrent le cours magistral aux travaux de groupe. Le cours magistral est tout d'abord utile à l'enseignant qui souhaite rester «maître de son savoir et jouir du plaisir de cette maîtrise »⁶. Il est en effet tellement plus simple et rassurant de dicter un cours préparé, sans vraiment laisser aux élèves l'occasion de nous poser une question piège qui nous mettrait dans une situation d'embarras. Il m'est arrivé plusieurs fois, lors de travaux de groupe, de me voir interpellée par des élèves désirant connaître un mot de vocabulaire que j'étais incapable sur le moment de leur donner. J'ai alors eu la désagréable sensation de perdre la face ce qui ne serait pas arrivé si je m'étais contentée de rester seule à prendre la parole. On reste persuadé que si on fait un cours magistral, préparé dans les moindres détails, on ne risque pas ce genre d'embarras mais personne n'est à l'abri d'un trou de mémoire, même lors d'un cours où on reste le seul à prendre la parole.

Certains professeurs défendent leurs positions en affirmant craindre de perdre le contrôle de leur cours s'ils laissent travailler les élèves entre eux sans leur imposer une marche à suivre bien précise. Or, ce n'est pas parce que les élèves ont travaillé de la façon qu'on souhaitait que leur travail aura été plus productif. J'ai assez rapidement pris conscience qu'il vaut parfois mieux s'adapter aux élèves, à leur façon d'appréhender les problèmes, plutôt que de leur demander de s'adapter à notre rythme, ou du moins au rythme qu'on voudrait leur imposer. Quand il s'est agi de faire une leçon sur les déterminants possessifs, j'avais certes prévu une démarche, à l'aide de différents objets collectés dans la classe mais j'ai été prise de court par les élèves qui d'eux même m'ont demandé comment on disait «*son, sa, mon, ...*» et, si le cours n'a pas du tout pris la tournure que j'avais prévue, il n'en a pas pour autant été moins efficace. Cette sensation de perte de contrôle du cours existe certes mais dans la mesure où à la fin du cours, l'objectif qu'on s'était fixé est atteint, peu importe les moyens employés.

Il est enfin beaucoup plus simple de préparer un cours magistral qu'un cours fait de travaux de groupes. Ceux-ci imposent en effet au professeur de préparer non pas un cours mais plusieurs cours. La préparation exige donc plus de temps qu'on n'a parfois pas.

⁶ Meirieu, Philippe, ib. 5

En résumé, ce qui explique de nos jours la prédominance du cours magistral semble être le confort qu'il offre au professeur, assuré de faire le cours qu'il souhaite, qui n'a pas besoin de passer des heures à préparer plusieurs activités différentes pour un même cours, mais aussi, le confort qu'il offre à certains élèves, que ce soit pour travailler plus vite qu'en groupe ou pour ne pas travailler sans que le professeur s'en rende compte (ce qui est rare).

2.2 Barrières psychologiques et sociales entre élèves

C'est sûrement l'élément le plus difficile à appréhender pour un jeune professeur. C'est d'ailleurs celui qui m'a posé et me pose encore aujourd'hui le plus de problèmes. La première fois que j'ai demandé à mes élèves de se mettre par deux pour faire un exercice, j'ai pu facilement observer les « couples » qui se formaient mais ceux-ci ne me satisfaisaient généralement pas : les élèves les plus faibles ayant tendance à se mettre ensemble, ce qui compromettait leur travail. Pour autant je ne les ai pas séparés. Par contre, quand j'ai voulu faire travailler les élèves par groupe de deux ou trois élèves sur la correction de leurs contrôles, j'ai procédé moi-même à la répartition des élèves en trois groupes, ne tenant compte que des erreurs qu'ils avaient pu faire. J'avais alors oublié que j'avais à faire non seulement à des élèves qui font des erreurs mais surtout à des adolescents, parfois un peu bêtes mais surtout très extrêmes dans leurs réactions. En effet, si nous, en tant qu'adultes, sommes amenés à travailler avec des gens avec qui nous ne nous entendons pas, nous sommes assez mûrs pour prendre sur nous et mettre de côté nos problèmes personnels. Ce genre de réaction n'est pas à attendre d'un adolescent de 13 ans.

Quand j'ai demandé à Maxime et Gwenaëlle de travailler ensemble sur la correction de leur contrôle, j'étais loin de penser déclencher une telle crise. Quand Maxime m'a dit ne pas vouloir travailler avec elle, j'ai tout d'abord cru à une petite rébellion de principe ; mais le cas était bien plus grave et malgré des menaces de sanction et un mot informant ses parents de son refus de travailler, je n'ai réussi qu'à les faire travailler côte à côte mais chacun pour soi. Je ne sais toujours pas où est le problème avec cette élève, mais j'ai pu constater que seule une autre élève acceptait de travailler avec elle et depuis, je suis obligée de les faire travailler toutes les deux ensemble même si elles sont aussi faibles l'une que l'autre. Cette situation que j'ai

vécue cette année m'a permis de prendre conscience de l'importance de bien observer ses élèves avant de leur demander de travailler ensemble. En effet, si nous ne voulons pas que des antipathies les empêchent de s'impliquer dans leur travail, il nous faut savoir quels élèves vont être aptes à travailler dans le même groupe et lesquels en seront incapables.

Un autre risque que présente la psychologie des enfants, est le risque d'avoir une trop forte personnalité dans un groupe. Celle-ci prendrait alors un rôle de leadership au risque d'écraser les autres, ce qui est loin de l'objectif de travail en commun que se fixe le professeur quand il met ses élèves en groupe.

2.3 Emploi de la langue maternelle

De nombreux professeurs de langues expriment aussi leurs réticences quant au travail de groupe sous prétexte que les élèves, une fois réunis entre eux, n'utilisent plus que leur langue maternelle, réduisant à néant les efforts fournis jusqu'alors pour faire parler les élèves un maximum dans la langue enseignée. C'est un fait qu'on ne peut pas nier. Pourtant, on est en droit de se demander si l'usage de la langue maternelle n'est pas parfois justifié. En effet, si nous avons tendance à nous battre pour que nos élèves oublient le français pendant nos cours, il est parfois utile pour certains que quelqu'un leur ré-explique les consignes. Ce passage au français pour redonner des explications est d'autant moins gênant dans les travaux de groupe que le processus d'apprentissage en est raccourci.⁷ L'ensemble du groupe perd ainsi moins de temps que s'il devait attendre que tout le monde ait compris les consignes en allemand. Par ailleurs, le travail attendu devant être produit en allemand, il semble difficile d'interdire l'usage du français s'il permet d'obtenir un meilleur résultat.

2.4 Problèmes matériels

Pour en finir avec cette série d'inconvénients, il ne faut pas oublier de citer le problème du bruit, le premier évoqué dès qu'on parle de travail de groupe. Il faut reconnaître que le volume sonore augmente de façon certaine dès que les élèves se

⁷ Schwerdtfeger, Inge C., p.57

réunissent et se sentent libérés du carcan que représente la présence du professeur face à l'ensemble de la classe. Mais un cours de langues vivantes, surtout dans les petites classes ne peut pas rester silencieux. Comme son nom l'indique, il faut que ce cours soit vivant et tant pis si parfois on finit la journée avec les oreilles qui bourdonnent un peu. Il ne faut d'ailleurs pas laisser la situation dérapier en démontrant aux élèves qu'ils ne peuvent travailler correctement que s'ils peuvent s'entendre et que ce n'est pas en parlant toujours plus fort qu'ils s'entendront mieux. J'ai pu observer le comportement de mes élèves évoluer avec l'expérience acquise du travail de groupe. En effet si au début ils avaient tendance à oublier qu'ils étaient dans une salle de classe et à parler plus fort les uns que les autres, ils ont maintenant l'habitude et se disposent dans la pièce de façon à ne pas se gêner les uns les autres et parlent à voix basse entre eux. Ils se font d'autant plus discrets s'il s'agit de faire une sorte de compétition avec les autres groupes. Il peut aussi être utile de désigner dans chaque groupe un responsable du bruit.

Je parlais à l'instant de leur disposition dans la pièce. C'est là aussi un problème majeur pour certains. En effet, les salles de classe françaises ne sont pas forcément adaptées pour des travaux de groupe et le fait de changer la disposition de la salle peut gêner les autres utilisateurs de la salle. Il n'est pourtant pas difficile de tourner deux chaises pour travailler à quatre sur un bureau double. Il s'agit bien sûr d'avoir appris aux élèves à changer de place rapidement et le moins bruyamment possible. Comme pour le problème de bruit, tout est une question d'habitude. Si dès le départ nous nous convainquons que ce sera trop bruyant et trop contraignant, nous ne changerons pas notre façon d'enseigner. Si par contre on prend le temps de mettre en place toutes ces petites choses qui font que le cours se déroulera sans trop de flottement et de dérive, avec un peu de patience on arrive à un résultat probant. Je ne pense pas en être encore à ce point avec mes élèves mais petit à petit on avance dans ce sens et avec un peu d'expérience le temps d'adaptation sera plus court.

3. Avantages du travail en groupe

Une fois dépassées les barrières sociales et matérielles, le travail en groupe s'avère être une forme sociale de travail présentant de nombreux avantages et permettant de répondre assez facilement aux objectifs fixés dans les instructions officielles : apprentissage de l'autonomie, de la citoyenneté et aussi mise en place de pédagogies différenciées. Il a aussi de nombreux avantages sur le plan purement didactique de l'apprentissage des langues dans un objectif communicationnel. Il augmente en effet le temps de parole des élèves, diminue leur peur de se tromper.

3.1 Multiplication du temps de parole

Cela semble sûrement être une lapalissade que de dire que le travail en groupe augmente le temps de parole des élèves mais je n'en ai pris conscience que dans l'application. En effet, dans tout cours, qu'il se fasse en groupe-classe ou en petits groupes, le temps de parole est divisé par le nombre de participants. Ainsi, si notre classe se compose de 20 élèves, il sera difficile d'obtenir plus de 3 minutes de temps de parole par personne, si tant est que tout le monde participe, ce qui est purement utopique. Lors d'un travail en groupe, le nombre de participant à chaque discussion se voit alors réduit à environ 4 ou 5, ce qui fait passer le temps de parole de chacun de 2 à environ 15 minutes. Or, l'objectif ultime de tout cours de langue vivante est de mettre l'apprenant en situation de communication et ce le plus souvent possible. En lui demandant de communiquer non plus avec 19 autres élèves mais avec seulement 4 autres, il se voit obliger de parler plus souvent ; Qui dit plus de prise de parole, dit aussi un meilleur apprentissage de la langue qui devient courante, le débit augmente, les fautes se raréfient ou du moins ne mettent plus les élèves dans une situation de blocage. Nous y reviendrons. Il faut tout de même faire attention à ce que le temps de parole en français dont j'ai parlé plus tôt soit le plus court possible et dans ce but, il semble utile de désigner dans chaque groupe un responsable du temps de parole qui veillera à ce que le temps accordé aux explications en français reste limité et surtout à ce que chacun parle et qu'il n'y ait pas de déséquilibre dans le groupe.

3.2 Disparition de la peur de se tromper

Comme je l'ai dit précédemment, on remarque souvent que certains élèves qui prennent très rarement la parole en cours, quand il s'agit de parler au professeur ou devant tout le groupe-classe, sont beaucoup plus actifs quand ils se retrouvent en petits groupes. Pour leur avoir demandé ce qui les bloquait face au grand groupe, je sais que ces élèves ont tout simplement peur de se tromper, peur d'être ridicule devant tout le monde ou devant le professeur. Ils n'osent donc pas essayer de s'exprimer devant les autres. Par contre dès qu'ils se retrouvent dans un plus petit groupe, ils sont plus à l'aise. Pour certains, le fait que le professeur «ne soit pas derrière» pour corriger les *desinhibe* de façon spectaculaire. Ils sont faciles à reconnaître : ce sont ceux qui s'interrompent dès qu'on s'approche du groupe pour écouter comment ils travaillent. Pour eux, la correction du professeur est quelque chose d'humiliant. Par contre, ils accepteront facilement d'être repris par leurs camarades voire de se faire ré-expliquer certaines choses et verront petit à petit le nombre de leurs fautes diminuer considérablement. Le passage à la prise de parole sans craindre de se tromper est quelque chose de très difficile car il sous-entend que l'adolescent, dont la psychologie est très complexe, s'accepte en tant qu'être humain capable de faire des erreurs. Il faut parfois très longtemps pour parvenir à ce stade d'aisance dans une langue étrangère.

Il en est d'autres que le nombre d'auditeurs inhibe. Ils n'osent pas parler quand l'ensemble de la classe les écoute mais sont très à l'aise quand ils s'adressent seulement à quelques personnes. Ceux-ci ne se rendront même pas compte de la présence du professeur dans leur dos, tellement ils sont pris par leur acte de parole. J'ai pu remarquer que ce genre d'élèves a tendance à évoluer avec le temps. Ces travaux en petits groupes leur font prendre de l'assurance et au bout de quelques temps on les voit même prendre la parole lors des phases de travail en groupe-classe. C'est donc là un autre aspect pédagogique du travail de groupe. Il permet aux élèves les plus timides (pour une raison ou une autre) de gagner en assurance et de pouvoir ainsi exprimer leurs opinions de façon libre, c'est à dire de devenir un individu à part entière et non plus un simple membre de groupe. Cependant qui dit individu dit respect d'autrui et c'est là qu'intervient la dimension civique du travail de groupe

3.3 Apprentissage de la citoyenneté

Comme déjà évoqué dans la partie précédente, l'apprentissage du travail en groupe comporte une grande part d'apprentissage de la vie en société et du civisme. La distribution de rôles dans les groupes en est la première illustration. En effet, pour garantir le bon fonctionnement du groupe, il en va comme dans toute société : il faut confier des responsabilités à chacun. Nous avons jusqu'à présent parlé du rôle de garant du temps de parole, de garant du bruit, mais il doit aussi y avoir dans chaque groupe un responsable du temps, celui qui s'assurera que le groupe travaille assez vite ou pas trop vite et qui rappellera à l'occasion à ses camarades le temps qu'il leur reste. Le groupe devra aussi nommer un responsable de la prise de notes et un rapporteur qui sera chargé de faire la restitution du travail de son groupe au groupe classe. La prise en charge d'un de ces rôles confie à l'élève une responsabilité comparable à celles qu'il sera amené à prendre dans son futur métier. C'est tout d'abord en cela que le travail de groupe fait de nos élèves des citoyens.

Par ailleurs, tout travail de groupe implique une écoute mutuelle, un partage des idées. L'écoute, nous le savons tous, est le premier pas vers le civisme. Si les gens ne s'écoutent pas, ils ne peuvent pas se respecter. Combien de fois doit-on répéter ou faire répéter ce qui vient d'être dit parce qu'un élève n'a pas écouté ? Quand les élèves travaillent en petit groupe, ils sont beaucoup plus attentifs à ce que disent leurs camarades, peut-être est-ce parce qu'ils sont moins nombreux ou bien parce qu'ils se sentent plus impliqués dans le travail qu'ils doivent fournir. Ils y apprennent aussi à confronter leurs opinions, leurs idées, c'est-à-dire à prendre en considération les idées des autres, à argumenter pour justifier de la pertinence des leurs, autant de choses qui font d'eux des futurs citoyens. Mais il leur faut aussi apprendre à avoir tort ou à ne pas attirer la majorité «des voix ».

Enfin, le travail en groupe peut parfois développer chez les élèves un esprit de compétition dans le bon sens du terme. Il fait ainsi de nos élèves des personnes qui s'impliqueront au maximum dans leur tâche, non pas pour leurs seuls bénéfices mais dans l'intérêt de leur groupe et plus tard dans l'intérêt de leur entreprise ou de leur pays. Il forme de futurs citoyens et de futurs salariés respectueux des autres et des règles.

3.4 Possibilité de différenciation entre les groupes

Le dernier avantage, et non le moindre, qu'offre cette forme sociale de travail est la possibilité de mettre facilement en place une pédagogie différenciée. La différenciation entre les groupes peut se faire à plusieurs niveaux.⁸

Elle peut tout d'abord se faire au niveau des thèmes de travail. Ainsi on peut choisir plusieurs sujets de recherche et répartir les élèves selon leurs intérêts. L'avantage de ce type de différenciation est que les élèves s'impliquent davantage dans un travail s'ils en ont choisi le thème.

Elle peut aussi se faire au niveau des consignes de travail : ainsi un même texte dont on voudrait élucider le sens pourrait être abordé de plusieurs manières différentes par différents groupes : un groupe répondant à une série de vrai-faux, un autre cherchant dans le texte les réponses à une série de questions, un troisième cherchant dans le texte des mots ou des expressions pour compléter un résumé... Cette différenciation permet aux élèves d'aborder différemment les travaux qu'on lui propose et aussi d'essayer plusieurs méthodes pour arriver à un même résultat.

Comme cela a déjà été évoqué dans la première partie, on peut aussi regrouper les élèves selon leur profil et ainsi les faire travailler de façon différente sur un même document. Par exemple on peut travailler sur un extrait de film en donnant à un groupe de «visuels » le script de la scène, et à un groupe d'«auditifs » l'enregistrement sonore de la même scène avec pour consigne commune de répondre à une série de questions sur cet extrait.

Enfin, et c'est sûrement le type de différenciation le plus commun, on peut répartir les élèves dans des groupes de niveau pour leur faire faire ensemble des exercices adaptés à leurs difficultés. C'est ce que j'ai eu l'occasion de faire plusieurs fois lors de corrections d'exercices où j'ai regroupé les élèves en fonction de leurs erreurs. Ainsi si un élève X avait fait beaucoup d'erreurs dans l'exercice 1, je l'ai fait travailler avec l'élève Y qui lui n'avait pas fait d'erreur à cet exercice mais avait besoin de l'aide de X pour résoudre l'exercice 2.

Dans tous les cas, il faut noter que si nous décidons de mettre à profit les travaux de groupe pour appliquer une pédagogie différenciée, cela nous prendra plus de temps pour la préparation de nos cours.

⁸ Schwerdtfeger, Inge C., p. 103 -115

4. Rôles du professeur

Si le bon fonctionnement du travail de groupe demande surtout de l'organisation et de la méthode, c'est par la mise en place de rôles qu'il sera assuré. Nous avons déjà vu les rôles que les différents membres du groupe sont amenés à jouer mais ce n'est pas pour autant que le professeur est entièrement déchargé de toute responsabilité. Sa présence et son engagement sont la base de toute activité en cours. Le professeur a plusieurs rôles à jouer pendant tout travail de groupe, que ce soit avant sa mise en place, pendant son déroulement ou à son issue. Nous nous intéresserons aussi à sa présence.⁹

4.1 Le rôle du professeur avant le travail de groupe

En tant qu'enseignants responsables du travail de nos élèves, nous sommes les initiateurs de tout travail qu'il soit individuel ou en groupe. Le rôle d'initiateur du travail de groupe comporte plusieurs tâches. Notre première tâche est de créer dans notre classe un climat de confiance nécessaire à tout travail en commun. Il est évident que si nos élèves ne se font pas confiance ou ne se respectent pas entre eux, ils seront incapables de communiquer ensemble et par conséquent, travailler en commun. Il est aussi du ressort du professeur de préparer les exercices qu'il va demander à ses élèves de réaliser en groupe. Ceci comporte en fait plusieurs étapes. Il lui faut non seulement créer les exercices mais aussi prévoir les problèmes que les élèves sont susceptibles de rencontrer afin de pouvoir les éviter ou d'aider les élèves à les résoudre. Il lui faut d'ailleurs se préparer à voir ses élèves ne pas travailler comme il l'avait prévu et à accepter qu'ils tâtonnent un peu avant de vraiment se mettre en route.

Une fois toutes ces étapes franchies, il lui faut réfléchir aux consignes qu'il va donner. Celles-ci doivent être les plus claires possibles, détaillant les rôles des élèves, le travail attendu, éventuellement la méthode de travail à suivre. En outre, pour que les élèves puissent travailler au mieux en groupe, le professeur devra pendant un certain temps «se faire oublier ». Il devra laisser les élèves trouver leurs marques, éventuellement discuter un peu entre eux avant de se mettre au travail. Ce n'est qu'au bout de quelques minutes que le professeur commencera à aller

⁹ Barlow, Michel, p. 26-27 et Schwerdtfeger, Inge C., p. 68-77

observer le travail des élèves, une fois qu'ils y seront vraiment plongés. Il est d'ailleurs plus efficace de donner les consignes avant la constitution des groupes, celle-ci créant dans la classe une inévitable effervescence.

Après que les consignes auront été données, il sera donc temps de répartir les élèves dans les groupes, que cette répartition soit faite par le professeur ou par les élèves eux-mêmes. Il n'est par contre pas obligatoire de dire aux élèves où ils doivent s'installer, ils trouvent là aussi facilement leurs marques. Enfin, une fois tout le monde installé, le professeur distribuera le matériel nécessaire au travail et pourra retourner s'asseoir en attendant que les groupes se mettent en route. J'ai moi-même au début négligé cette étape en répondant immédiatement aux questions des élèves ou en vérifiant que ceux-ci s'étaient bien mis au travail. Je me suis vite rendue compte que ce comportement était pour eux un bon dérivatif au travail. Ils prenaient plaisir à me poser plein de questions pour retarder le moment où ils se mettraient au travail. La première fois que j'ai refusé de répondre à leurs questions pendant les 5 premières minutes et que j'ai attendu ces 5 minutes avant d'aller observer leur travail, j'ai constaté qu'ils s'étaient mis beaucoup plus vite au travail.

4.2 Le rôle du professeur pendant le travail de groupe

Comme cela a déjà été dit, le professeur doit être à la fois présent et absent lorsque ses élèves travaillent en groupe. Présent pour les guider mais aussi absent pour leur permettre d'apprendre l'autonomie dans le travail.

Sa présence auprès de ses élèves revêt plusieurs formes. Il doit tout d'abord être gardien du temps. J'entends par là, non pas celui qui se contente de regarder sa montre et de dire «il vous reste 5 minutes » (c'est un rôle à attribuer à un élève dans chaque groupe), mais plutôt un conseiller, qui indiquerait aux élèves de changer d'activité si le temps dont ils disposent ne semble pas suffire à finir l'exercice.

Il joue aussi le rôle de médiateur entre les élèves. Il est en effet vis à vis du groupe une tierce personne habilitée à régler d'éventuels conflits entre élèves, qui comme nous l'avons déjà dit ne sont pas toujours assez mûrs pour essayer de faire passer leurs idées de façon calme et posée.

De même qu'il peut être un médiateur entre deux élèves, il doit être un arbitre, soucieux de veiller au respect des règles. Par exemple, si la consigne interdit l'usage d'un dictionnaire ou d'un lexique, il est du ressort du professeur de veiller à ce que personne ne l'utilise.

Le professeur est par ailleurs un réfèrent pour les élèves. C'est en effet vers lui qu'ils vont se tourner en cas de problème, d'où l'utilité d'avoir prévu les problèmes. Il est de son devoir d'aider de façon égale les différents groupes à résoudre leurs problèmes, qu'il s'agisse de problèmes de méthode ou de problèmes de résolution des exercices.

Mais il se doit surtout d'être un observateur, discret mais efficace. Cette observation permet à la fois aux élèves de se sentir surveillés et donc de ne pas se laisser trop aller aux bavardages et autres distractions que peuvent offrir les travaux de groupe. Mais elle permet surtout au professeur et notamment aux jeunes professeurs de regarder les élèves travailler, d'observer leurs méthodes de travail afin de pouvoir à l'avenir adapter les consignes à la façon de travailler des élèves. Quand j'ai demandé pour la première fois à mes élèves de 6^{ème} de créer un dialogue d'imitation sur le sujet «les élections des délégués de classe », mon but était qu'ils utilisent les structures vues dans le dialogue du manuel dans un dialogue où ils parleraient en leur propre nom. Je les ai laissés travailler seuls pendant quelques minutes, puis, je suis allée voir ce qu'ils avaient écrit. J'ai été surprise de voir qu'ils cherchaient dans le lexique de leur livre les mots pour dire ce que je leur avais demandé de dire au lieu de se référer au dialogue qu'ils avaient pourtant appris par cœur. Je n'ai pu que constater que la phase de transfert n'avait pas réussi. Cet échec, même s'il n'a pas porté à conséquence, m'a fait réfléchir sur la manière dont j'aurais dû leur présenter la consigne de l'exercice et aussi sur le fait que j'aurais peut-être dû passer par une étape supplémentaire avant cet exercice en groupe. Le rôle d'observateur me semble donc être le cœur même du rôle du professeur, que ce soit pendant les travaux de groupes ou bien pendant les cours en groupe-classe. Ce rôle est d'ailleurs prolongé après le travail de groupe par l'observation de la mise en commun des résultats et l'évaluation du travail fait.

4.3 Le rôle du professeur après le travail de groupe

Comme il est l'initiateur du travail de groupe, le professeur en est aussi le « chef d'orchestre » qui indique aux élèves quand ils doivent cesser de travailler entre eux pour communiquer le fruit de leur travail au reste de la classe. Il doit donc veiller à la fois à ce que tous les groupes cessent le travail en même temps, de façon à ne désavantager personne, et aussi à ce que le passage de la configuration groupes de travail à celle groupe-classe se fasse sans perdre trop de temps et surtout de concentration, ce qui arrive le plus souvent. C'est à ce moment-là du cours que son rôle redevient prédominant. S'il avait abandonné le temps du travail en groupe son rôle d'animateur à certains de ses élèves, il le reprend au moment de la mise en commun des résultats. Il est alors celui qui guide les élèves pour le bon déroulement de cette phase finale du cours, distribuant la parole à tour de rôle, gérant le temps de parole accordé à chaque groupe... C'est d'ailleurs lui qui décide de la nécessité ou non de passer par cette étape. Nous reviendrons sur ce point dans la dernière partie du mémoire.

C'est aussi à ce moment du cours qu'il reprend sa cape d'évaluateur. En effet, s'il s'est jusqu'alors contenté d'observer ses élèves travailler, il peut désormais évaluer ce travail. Autant il semble peu opportun de noter les élèves sur leur façon de travailler, autant le fait d'attribuer une note au résultat de leur travail ne peut qu'être motivant. Ce n'est donc bien que le contenu qui peut être noté. Pour ce qui est de l'évaluation, je suis d'avis de la faire avec les élèves. Ceux-ci ayant travaillé sur un sujet d'égale difficulté, ils sont aussi à même que le professeur de donner leur avis sur la qualité du travail. Pour ce qui est de la note, ils sont parfois très sévères entre eux et plus rarement trop généreux. Il peut aussi être intéressant de noter la prestation du rapporteur du groupe, de façon à inciter les autres à jouer eux aussi un jour ce rôle. Cette note ne doit par contre pas être la note attribuée à tout le groupe car cela reviendrait à noter une seule personne et non pas un groupe, réduisant à néant les efforts fournis par les élèves pour rendre un travail fait en groupe. Le professeur peut aussi, à l'issue de la restitution en groupe procéder à l'évaluation des acquis afin de faire prendre conscience aux élèves que la phase de restitution mérite aussi leur attention.

5. Modalités des travaux de groupe

Nous nous sommes jusqu'à présent seulement intéressés aux aspects externes du travail de groupe mais il reste un point que nous n'avons pas encore abordé, à savoir, la question, «quand peut-on travailler en groupe ? ». Il en va en effet des travaux de groupe comme de toutes les activités de classe. Ils doivent être réfléchis, adaptés à nos objectifs et pas juste à nos envies. Souvent, dans les cours de langues, nous demandons à nos élèves de travailler en groupe sur des exercices qui, en fin de compte pourraient aussi bien être faits seuls ou en groupe-classe. Tous les exercices ne sont pas propices à une résolution en petit groupe. De même, toutes les phases du cours n'offrent pas les mêmes conditions pour un bon travail de groupe. Nous allons dans la partie suivante essayer de voir quels sont les exercices les plus propices à un travail de groupe, puis, quels sont les moments du cours où nous pouvons demander aux élèves de travailler en groupe et pour quelles raisons ces moments sont plus propices que d'autres.

5.1 Types d'exercices propices à un travail de groupe

Comme nous l'avons déjà vu, il y a de nombreux exercices que nous demandons à nos élèves de faire en groupe alors qu'ils auraient aussi bien pu les faire seuls. Ce sont par exemple des recherches simples, des descriptions d'images... L'avantage de faire travailler les élèves en groupe sur ce genre de travaux est que le résultat sera plus développé que si les élèves l'avaient fait seuls. Par exemple, si trois élèves décrivent une même image, ce seront trois «points de vue » qui seront proposés et la description ne pourra qu'être plus détaillée. Pourtant, si on y réfléchit bien, ce genre d'exercice n'est pas ce qu'on pourrait appeler un exercice destiné à un groupe. A la suite d'études faites dans des cours de langues, on a pu constater qu'il existait deux types d'exercices propices à être résolus en groupe.¹⁰ Ce sont d'une part des exercices où les informations sont incomplètes et d'autre part, des exercices qui demandent aux membres du groupe de se concerter pour prendre une décision.

¹⁰ Schwerdtfeger, Inge C., p. 119-128

5.1.1 Exercices de recherche d'informations

Ce sont les exercices les plus propices à un travail efficace et constructif en groupe, dans la mesure où ils demandent aux élèves de communiquer entre eux pour compléter les informations dont ils disposent grâce à celles dont leurs camarades disposent. Il existe de nombreux exercices de ce type. Par exemple, on peut partir d'une bande dessinée qu'on découpe et donne à une moitié du groupe avec une grille vide ; l'autre moitié dispose elle de l'histoire complète. Le but de l'exercice est que la première moitié reconstitue l'histoire en posant des questions aux autres comme par exemple de décrire la première image, puis la deuxième... Bien entendu, on aurait aussi pu travailler ce genre de BD en grand groupe. L'avantage de cette forme sociale est que les élèves sont appelés à beaucoup plus prendre la parole là où, en groupe-classe, seuls les élèves les plus motivés, les meilleurs ou les plus rapides participent. Le manuel que j'utilise propose un autre genre d'exercice à faire en binôme. Les élèves disposent chacun d'une grille contenant certaines informations sur des personnages et dont certaines cases sont vides. Chaque membre du binôme a dans sa grille les informations dont a besoin l'autre. Tout l'exercice va alors constituer en une série de questions posées de l'un à l'autre afin de compléter sa grille. Si ces deux exercices s'adressent plutôt à des binômes, il suffit d'un petit changement dans la disposition des informations pour en faire des exercices pour un plus grand groupe. En effet, si au lieu de partager les informations entre deux personnes, on les donne à une seule personne, les autres membres du groupe seront alors obligés de prendre tous la parole pour compléter leurs informations.

Il existe certes un risque que les élèves «ne jouent pas le jeu» des *questions-réponses* entre eux et se contentent de copier sur la grille des autres. Il faut alors prendre le temps d'expliquer aux élèves que l'objectif de cet exercice n'est pas qu'ils complètent bêtement leurs grilles de réponses mais qu'ils élaborent les questions ou les descriptions permettant aux autres de remplir leur grille. J'ai moi-même été confrontée à ce problème la première fois que j'ai fait travailler mes élèves sur ce type d'exercice et j'ai alors dû prendre le temps de bien en expliquer les objectifs afin que tous aient présentes à l'esprit les «règles du jeu ».

5.1.2 Exercices impliquant la prise d'une décision

Dans ce genre d'exercice, les membres du groupe doivent prendre une décision. Ces exercices peuvent être prévus ou non, fermés ou ouverts.

Dans le cas d'exercices prévus, les élèves ont la possibilité de préparer de façon individuelle ou non leurs interventions avant que le travail en groupe débute. On peut par exemple demander aux élèves de préparer une affiche présentant leur collège/lycée afin de l'envoyer à l'établissement avec lequel il est jumelé. Ce travail exige des élèves qu'ils aient préparé chez eux ce qu'ils souhaitent mettre sur cette affiche, les moyens linguistique à employer pour sa réalisation ainsi qu'une série de questions qu'ils devront poser aux autres pour savoir ce qu'eux veulent y mettre... Le travail de groupe en cours consistera alors en une présentation individuelle de ses «documents» suivie d'une discussion ayant pour but de décider quels sont les documents les plus propices à apparaître sur leur affiche. Ce sera alors l'occasion de l'apprentissage de l'argumentation déjà évoqué dans la troisième partie. Pour ce qui est des exercices non prévus, la démarche sera la même, mis à part la préparation à la maison.

Les exercices dits fermés sont en fait des exercices qui n'offrent qu'une seule possibilité de réponse comme cela peut être le cas pour des questions sur un texte. Ce genre d'exercice peut naturellement se faire en groupe-classe mais cela présente l'inconvénient qu'une étude de texte peut pour certains être ennuyeux car on passe plus de temps sur certaines questions qu'eux-mêmes n'y passeraient. En outre, certains élèves peu intéressés par le sujet pourraient facilement se laisser distraire. Ce genre de travail pourrait aussi être l'occasion de mettre en place une pédagogie différenciée, en demandant aux élèves les plus faibles de répondre à des questions «basiques», alors que des élèves plus à l'aise pourraient approfondir l'étude par une recherche de l'implicite. Les exercices dits ouverts laissent au contraire la possibilité aux élèves de donner plusieurs réponses toutes correctes. Les images, en raison de la multitude d'interprétations possibles qu'elles offrent, sont particulièrement appropriées à un travail en groupe. Dans un cas idéal, leur interprétation suscite dans un groupe une discussion animée. Il est alors essentiel de faire comprendre aux élèves qu'il n'y a pas d'interprétation fautive ou juste mais que l'intérêt de l'exercice réside dans cette multitude d'interprétations. Si en plus, on exige du groupe qu'il exprime, d'une seule et même voix, un avis commun sur l'image, le travail sera encore plus motivant pour les élèves.

Cette distinction entre les genres de travaux de groupe ne vaut bien entendu que dans la théorie, dans la mesure où, dans la pratique, des exercices peuvent être à la fois prévus et fermes ... L'essentiel dans le choix du travail que nous allons demander à nos élèves de faire en groupe est que celui-ci ne puisse pas être fait (du moins de manière optimale) par un élève seul, même par les plus forts.

5.2 Moments du cours propices à un travail de groupe

Si le choix de l'exercice doit se faire en fonction du résultat escompté, il en va de même pour le choix du moment où le travail se fera. Dans son ouvrage intitulé «Pédagogie différenciée», Halina Przesmycki divise le cours en trois phases, le début, le milieu et la fin du cours.¹¹ A chaque phase, elle propose de mettre en place un travail de groupe dont l'objectif est différent.

En début de cours

Un travail de groupe en début de cours peut avoir deux types d'avantages : d'une part il permet de donner de l'entrain aux élèves, parfois peu motivés en début d'heure surtout le matin ou en fin de journée, ou bien de débloquer certains conflits dont l'origine se trouve en dehors de notre cours mais qui pourrait influencer sur le déroulement de celui-ci. D'autre part, il peut être une introduction à la suite du cours, que ce soit sous la forme d'une collecte d'informations («*Que savez-vous de ... ?*») nécessaires à la suite du cours, ou sous la forme de devinettes quant à la suite du cours («*Que pensez-vous qu'il va arriver ... ?*»).

En milieu de cours

Un travail de groupe réalisé en milieu de cours, répondra plutôt à un objectif de mise en pratique de ce qui a été introduit dans le cours magistral. On peut ainsi demander à des élèves de sixièmes de s'interroger mutuellement sur leurs loisirs si le vocabulaire des activités de loisirs ainsi que les structures temporelles ont été introduites dans le cours.

¹¹ Przesmycki, Halina, p. 137.

En fin de cours

Enfin, le fait de lancer un travail de groupe dans les dernières minutes d'un cours se justifie par l'exigence d'un travail autonome qui serait réalisé en dehors du cours, comme une recherche sur un sujet d'histoire ou de civilisation...

6. Mise en commun

Nous avons déjà eu l'occasion d'aborder le problème de la mise en commun des travaux de groupe. Si celle-ci est importante pour les élèves, car elle leur permet de comparer leurs travaux, elle n'apporte parfois pas grand chose pour la suite du cours. C'est la raison pour laquelle il nous faut, lors de la préparation du travail de groupe nous poser la question de savoir si oui ou non les résultats de chaque groupe seront mis en commun et pourquoi, ainsi que la question de savoir quand aura lieu la mise en commun et comment. C'est ce à quoi nous allons nous intéresser dans cette partie.

6.1 Pourquoi ?

Il est des cas où la mise en commun des résultats n'a aucune utilité. C'est le cas de travaux de groupe où, les groupes ayant tous reçu la même consigne, ils donnent tous la même réponse. J'ai ainsi demandé une fois à mes élèves de 5^{ème} d'émettre des hypothèses quant aux moyens de venir en aide à une élève ayant des problèmes financiers. En faisant le tour des tables je me suis rendue compte qu'ils avaient tous proposé les mêmes solutions mais j'ai pourtant procédé à une mise en commun à l'issue de ce travail. Il va de soi que cette mise en commun était inutile pour les élèves car ils ont entendu trois fois la même chose. Ils l'ont d'ailleurs montré en se désintéressant assez rapidement de ce que rapportaient les autres. C'est en outre un problème récurant lors de la phase de mise en commun. En effet, il n'est pas rare que les élèves, une fois que leur rapporteur a pris la parole, cessent d'écouter ce que les autres ont à rapporter. Pour remédier à ce problème, il semble intéressant de demander aux élèves de co-évaluer le travail des autres groupes ou de prendre des notes en vue d'une évaluation des acquis, ce qui les oblige à écouter.

D'un autre côté, nous avons vu qu'il était possible de lancer des travaux de groupe en vue d'introduire la suite du cours ou le cours suivant. Ce genre de travaux de groupe ne peut par contre que difficilement fonctionner s'il n'est pas suivi d'une mise en commun des résultats ou idées trouvés par le groupe. Il peut aussi être intéressant de demander aux groupes de rapporter ce qu'ils ont dit sur une description d'image afin de confronter les points de vue en groupe-classe. Il ne faut

par ailleurs pas oublier de prévenir les élèves au début du travail de groupe qu'ils devront à la fin en faire un rapport et qu'il leur faut donc désigner un rapporteur de groupe. Il faut aussi penser à leur indiquer le temps dont ils disposeront pour leur présentation.

6.2 Quand ?

Il va de soi que la mise en commun doit se faire à l'issue du travail de groupe mais cela ne signifie pas qu'elle doive avoir lieu pendant la même heure de cours que le travail de groupe lui-même.

L'objectif d'une mise en commun immédiatement après le travail de groupe est de faire un point sur ce qui a été fait, que ce soit pour mettre fin à une leçon, si le travail de groupe était une application de la leçon, ou bien pour que tous les élèves disposent des mêmes informations au moment de démarrer une autre activité dont le travail de groupe aurait été l'introduction.

Par contre, la mise en commun peut aussi bien être faite au cours suivant, avec pour objectif de récapituler le travail fait au cours précédent et servir ainsi de rebrassage ou de remédiation.

6.3 Comment ?

La forme que prendra la mise en commun des résultats dépend des résultats escomptés et ne met pas forcément en valeur la qualité du travail effectué par les élèves. La communication des résultats peut se faire de quatre manières différentes : elle peut être orale, écrite, iconographique ou théâtrale.¹⁴

La communication orale consiste en un simple rapport oral réalisé par un des membres du groupe. Ainsi, si on a demandé aux élèves de décrire une image, le rapporteur se contentera de lire ce qui a été écrit avec le groupe ou mieux, de décrire l'image à partir des éléments mis en relief avec l'ensemble du groupe. Cette méthode de communication, très classique, a pour inconvénient qu'elle est assez

¹⁴ Barlow, Michel, p. 38-41.

lassante pour les élèves comme pour le professeur même si elle est efficace pour juger du travail du groupe.

La méthode de communication écrite, plus rare, se fait plutôt sous la forme d'un tract ou d'un polycopié. Elle est la méthode idéale de présentation d'un travail de groupe dont la consigne serait de créer un tract annonçant la tenue d'une représentation théâtrale dans le collège, dont l'objectif serait de faire utiliser les structures de temps, de lieu ainsi que les techniques de résumé.

La méthode dite iconographique est un grand classique de la communication de travaux de groupe. Elle consiste en une présentation sous forme d'affiche, de tableau de donnée, de graphique... des résultats. Elle est la méthode la plus appropriée pour la communication d'un travail dont le sujet serait de présenter son établissement à la classe jumelée. L'affiche présenterait alors des éléments iconographiques, tels des photos ou des dessins, ainsi que des petits textes rédigés.

Enfin, on peut demander aux élèves de communiquer les résultats de leur travail sous forme de représentation théâtrale. C'est la méthode pour laquelle j'ai opté lorsque j'ai demandé à mes élèves de 6^{ème} de créer un dialogue, qu'ils ont ensuite appris puis joué au cours suivant devant le reste de la classe. Cette méthode permet de rendre plus vivant le cours de langue et de remettre en contexte les faits de langue appris et de les utiliser à des fins de Communication.

Il existe donc plusieurs types de communication des résultats de chaque groupe au grand groupe, chacun répondant à des objectifs et à des exigences de travail différents. Et même si parfois cette mise en commun de résultats est inutile, il ne faut surtout pas négliger d'en informer les élèves dès le départ. Cela n'empêchera sûrement pas les dérives inévitables que provoque le passage de la configuration de travail en groupe à celui en séance plénière, mais après tout, nos élèves ont humains et ont droit eux aussi à quelques minutes de répit entre deux activités, tant que ces minutes ne se prolongent pas.

7. Conclusion

Pour conclure ce mémoire, je tiens à préciser que j'ai moi-même eu, en tant qu'apprenante, peu d'expérience de travail en groupe. Ceci explique peut être aussi en partie mes hésitations à faire travailler mes élèves en groupe et aussi celles de nombreux autres professeurs. Ce n'est pas nouveau que pour les élèves. Par ailleurs, le travail de groupe est plus qu'une méthode de travail, c'est une technique au service d'un objectif éternel : l'autonomie de l'élève. Je l'ai à plusieurs reprises signalé mais cela me semble bien être le point central du problème. Outre tous les avantages déjà cités qu'offre cette méthode de travail, elle permet surtout de mettre l'apprenant dans des situations de travail où le professeur n'est qu'un référent et non plus celui qui dit quoi faire et quand le faire. Il apprend ainsi à gérer lui-même (avec l'aide des autres membres du groupe), son travail, son temps, sa méthode... Et c'est bien là notre objectif d'enseignant : faire en sorte que nos élèves deviennent autonomes dans le travail et dans la vie de tous les jours. La route vers cette autonomie est longue, il suffit de voir à quel point les élèves de 6^{ème} ont besoin d'être encadrés au début de l'année. (Il faut sans cesse leur dire quoi souligner, quoi encadrer, quoi étudier...) Mais petit à petit on les voit évoluer et déjà en 5^{ème} ils réclament moins d'encadrement dans le travail même s'il leur reste encore de nombreuses années d'expériences à acquérir avant de savoir ce qu'ils doivent faire, sans qu'on le leur dise. Dans les travaux de groupe, ils prennent des responsabilités, de l'assurance, font l'apprentissage de la citoyenneté et du respect...

Nous voilà arrivés à la fin de ce mémoire dans lequel je me suis efforcée de rendre compte à la fois de mes recherches sur le sujet «le travail de groupe» et aussi des expériences que j'ai faites cette année, lors de mon stage en responsabilité. La plupart des problèmes cités dans ce mémoire je les ai rencontrés à un moment ou à un autre sans pour autant pouvoir me les expliquer. Ce n'est que quand j'ai commencé mes recherches bibliographiques pour le mémoire professionnel que j'ai trouvé des explications à mes échecs. Je peux donc dire que la rédaction de ce mémoire m'a permis de prendre du recul sur ma pratique d'enseignante. Je prendrai à présent plus de temps pour bien observer mes élèves avant de les faire travailler ensemble, je me demanderai toujours si le travail demandé est vraiment approprié à un travail de groupe et si oui ou non, une communication finale est utile à tous.

8. Bibliographie

MANUELS SCOLAIRES :

† *Aufwind* allemand 6^{ème}, Editions Didier, 2000.

† livre de l'élève

† livre du professeur

† cahier d'activité de l'élève

† *Aufwind* allemand 5^{ème}, Editions Didier, 2000.

† livre de l'élève

† livre du professeur

† cahier d'activité de l'élève

Ouvrages consultés

† **ARNSDORF** Barbara :

SEMINAR FÜR AUSBILDER UND FORTBILDER (25.-26.03.1994), *Unterricht : Beobachtung, Planung, Vorbereitung*. Paris, Goethe Institut.

† **BARLOW** Michel. *Le travail en groupe des élèves*. Formation des enseignants, Paris, 1993. (coll. Enseigner) .

† **MEIRIEUX** Philippe. Faut-il supprimer le cours magistral ? *Cahiers pédagogiques*, septembre 1997, n° 356, pp.10.

† **PRZESMYCKI** Halina. *Pédagogie différenciée*. Paris : Hachette éducation, 1991. Coll. *Pédagogies pour demain – Nouvelles approches*.

† **SCHWERDTFEGER** Inge C.. *Gruppenarbeit und innere Differenzierung ; Fernstudienprojekt Goethe-Institut*. Munich : Inter Nationes, 2001.