



HAL
open science

Le miroir de l'autre : l'incidence du travail de groupe sur la participation individuelle en classe

Alix Viossat

► To cite this version:

Alix Viossat. Le miroir de l'autre : l'incidence du travail de groupe sur la participation individuelle en classe. Education. 2018. dumas-01978503

HAL Id: dumas-01978503

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01978503>

Submitted on 18 Mar 2019

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

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



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Paris



Année universitaire 2017-2018

Master MEEF

Mention 2nd degré – parcours « anglais »

2^{ème} année

LE MIROIR DE L'AUTRE:

L'incidence du travail de groupe sur la participation individuelle en classe

Mots Clefs : interaction, individu, groupe de travail, intelligences multiples

Présenté par : Alix Viossat

Encadré par : Cécile Millot, formatrice à l'ESPE de Paris

SOMMAIRE

1. Introduction	1
2. Cadre théorique de référence	2
2.1. La dimension collective de la perspective actionnelle	2
2.1.1. L'approche actionnelle: d'un apprentissage traditionnel de la langue à un usage social	2
2.1.2. L'expression orale en interaction (EOI) en cours de langue.....	3
2.1.3. Le processus interactionnel	4
2.2. La place de l'Autre dans l'apprentissage d'une langue.....	5
2.2.1. Le modèle socio-constructiviste	5
2.2.2. La Zone Proximale de Développement	5
2.2.3. Le conflit socio-cognitif	6
2.3. Apports individuels du travail de groupe	6
2.3.1. Améliorer sa compétence d'écoute	6
2.3.2. Accéder à l'autonomie	7
2.3.3. Progresser par la différenciation.....	7
2.4. Construction et organisation du travail de groupe en classe	8
2.4.1. Groupes arbitraires	8
2.4.2. La dimension affective et la méthode de Moreno	8
2.4.3. La méthode Jigsaw	9
2.4.4. Les intelligences multiples	10
2.4.4.1. Présentation de la théorie des intelligences multiples.....	10
2.4.4.2. Les différents types d'intelligence.....	11
3. Problématique.....	13
4. Méthodologie de recueil des données.....	14
4.1. Contexte et participants	14
4.2. Expérimentations préalables.....	14
4.2.1. Elaboration de profils selon les intelligences multiples.....	14
4.2.1.1. Procédure.....	14
4.2.1.2. Limites.....	15
4.2.2. Etude statistique de la participation individuelle en classe hors travaux de groupes.....	15

4.3.	Expérimentations en classe.....	15
4.4.	Réalisation d'un questionnaire.....	16
4.5.	Recueil des données et évaluation.....	16
5.	Analyse des données et résultats	17
5.1.	Participation individuelle hors travaux de groupes	17
5.1.	Incidence du profil sur la participation individuelle hors travaux de groupes	19
5.2.	Résultats des expérimentations en classe	21
5.3.	Incidence du profil des intelligences multiples sur la participation individuelle en travaux de groupes	22
5.4.	Résultats des questionnaires	25
5.4.1.	Parler anglais avec ses camarades	26
5.4.1.	Intégration au sein du groupe	26
5.4.2.	Les avantages des travaux de groupe	27
5.4.3.	Les inconvénients des travaux de groupe.....	28
6.	Discussion.....	30
7.	Conclusion.....	31
8.	Références bibliographiques :	32
8.1.	Ouvrage	32
8.2.	Article dans une revue	32
8.3.	Page sur internet	32
8.4.	Site internet.....	33
9.	Annexes	34
9.1.	Annexe 1: Test d'intelligences multiples (Pinel, 2013), modifié.....	34
9.2.	Annexe 2: Descriptif des intelligences multiples fourni aux élèves (Bruat, 2013).....	36
9.3.	Annexe 3: Questionnaire donné aux élèves relatif à leur ressenti sur les travaux de groupes.....	37
10.	Table des illustrations	38

1. Introduction

“De l’identique, on n’apprend rien: on se conforte dans ses certitudes et on s’admire comme Narcisse dans le miroir de l’autre” - Philippe Meirieu, 2004, *Faire l’école, faire la classe*.

L’oral a une place centrale dans l’apprentissage d’une langue vivante. C’est pourquoi, l’approche pédagogique en vigueur aujourd’hui, l’approche actionnelle, se centre sur l’interaction et le travail en collaboration des élèves. Cependant, étant donné les effectifs de classe et le peu d’heures de cours que nous avons, il est parfois difficile de permettre à tous les élèves de s’exprimer et d’ainsi pratiquer la langue.

J’ai pu rapidement en faire l’expérience lors de mon stage de deuxième année de master MEEF. En effet, les cours avaient tendance à être dirigés seulement par un groupe restreint d’élèves, les autres ne prenant la parole que rarement. Rapidement dans l’année, j’ai essayé d’adopter diverses stratégies pour remédier à ce problème, par exemple mettre en place des activités ludiques, changer l’approche de mes activités, varier les *warm up* entre autres. Mais celle qui m’a paru la plus efficace était le travail en groupe. J’ai donc décidé de centrer ce mémoire sur l’influence du travail de groupe sur la participation individuelle des élèves afin de déterminer dans quelles mesures le travail de groupe pourrait la favoriser.

Afin de répondre à cette question, j’ai pris comme point de départ l’approche actionnelle en me focalisant sur les textes officiels et sur la dimension collective qu’elle comprend. Mais si l’on considère le groupe, le collectif, il était pour moi nécessaire de m’intéresser aux travaux portant sur la place de l’Autre dans l’apprentissage. De nombreuses études se sont basées sur ce mouvement du groupe vers l’individu, notamment les travaux socio-constructivistes. Les écrits sur les travaux de groupes mêlent également beaucoup de différenciation. La base même de la différenciation est d’intégrer l’individu au groupe et de permettre ainsi à tout le monde de progresser. Les intelligences multiples ont ainsi attiré mon attention.

C’est forte de ces pistes de recherche que je vais tenter de répondre à ma question de départ qui sera la suivante: le travail de groupe permet-il réellement d’obtenir une amélioration significative de la participation individuelle?

2. Cadre théorique de référence

2.1. La dimension collective de la perspective actionnelle

2.1.1. L'approche actionnelle: d'un apprentissage traditionnel de la langue à un usage social

L'approche actionnelle est depuis 2001 l'approche éducative préconisée faisant suite à l'approche communicative. Selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), « l'approche actionnelle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] [s'inscrivant] elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social. » (CECRL, p15).

Afin de pleinement comprendre les spécificités de l'approche actionnelle, il convient dans un premier temps de l'opposer à l'approche communicative. Nous allons tout d'abord nous intéresser au terme "d'utilisateur de la langue". L'approche communicative repose sur la communication, donc sur des échanges oraux ou écrits en contexte, en opposition à l'apprentissage traditionnel d'une langue étrangère qui reposait sur l'automatisation de faits grammaticaux par le biais d'exercices réalisés hors contexte.

Néanmoins, bien que la mise en situation réelle soit un trait marquant des approches communicative et actionnelle, Claire Bourguignon souligne que l'approche communicative avait tendance à répertorier, lister des situations-types pouvant être simulées en classe menant à la mémorisation "d'énoncés stéréotypés"; quand l'approche actionnelle va plutôt permettre d'apporter des outils et des compétences à l'apprenant afin qu'il s'adapte lui-même aux situations de communication (Bourguignon, 2010, p59). De là, l'approche actionnelle apparaît comme une approche ancrée dans l'apprentissage de l'usage réel de la langue, d'où l'apparition du terme "d'utilisateur" en plus de celui "d'apprenant".

L'usage d'une langue implique une situation sociale comme il est énoncé dans la définition donnée par le CECRL: « Les actes de paroles n'ont de sens que dans le cadre d'actions sociales » (CECRL, p14). Le terme "social" apporte donc une dimension collective à l'apprentissage de la langue étrangère qui est aussi traduit par la différence entre "tâche", qui est « ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage » et "action", qui est « ce que fait l'utilisateur dans la société » (Puren, 2004, p17). L'enjeu de l'utilisation de l'approche actionnelle est donc de comprendre comment l'apprenant va pouvoir, par la tâche, réaliser une action en société. En situation d'apprentissage, on pourra alors soit considérer la classe comme une micro-société à part entière soit restreindre l'action collective à des groupes plus

petits. Dans le cadre de ce mémoire nous allons préférentiellement nous intéresser à cette dernière idée.

2.1.2. L'expression orale en interaction (EOI) en cours de langue

Tous travaux collectifs impliquent communication entre les différents acteurs. En cours de langue nous allons plutôt parler d'interaction.

Selon la définition du CECRL, l'interaction ou expression orale en interaction (EOI) implique l'alternance de moments de production et de réception (CECRL, p18). Le discours est également dit cumulatif: « Au fur et à mesure que l'interaction progresse, les participants convergent dans la lecture de la situation, élaborent des attentes et se concentrent sur les points pertinents. » (CECRL, p75). Elle implique donc l'utilisation de deux compétences langagières qui sont la compréhension orale et la production orale, ce qui en fait la seule compétence langagière transversale. L'apprenant doit être capable de prendre en compte ce qui a été dit par le co-énonciateur afin d'adapter et de faire avancer son discours. Il devra donc être capable de raconter, expliquer, décrire, argumenter mais aussi de développer, reformuler et s'auto-corriger.

Une autre définition d'interaction est donnée par le Centre National des Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL): l'interaction est une « action réciproque qu'exercent entre eux des êtres, des personnes et des groupes. »

La littérature portant sur l'approche actionnelle insiste sur ce concept "d'action", qui est au centre du terme "actionnel", et introduit même l'idée de "co-action". Selon Christian Puren, l'approche actionnelle repose sur le passage « du concept d'interaction simple qui est un parler avec et un agir sur l'autre, au concept de co-action qui est un agir avec les autres. » (Puren, 2004, p20). L'idée derrière cette définition de co-action est l'idée que, par le biais de différentes tâches de communication, les apprenants vont ensemble arriver à l'élaboration d'une tâche complexe, une action sociale en collaboration. Cette tâche complexe apporte un but et un contexte aux situations de communication ce qui implique que les apprenants vont pouvoir devenir des usagers de la langue. L'approche actionnelle implique donc un travail commun autour d'un objectif commun à la classe qui peut être réalisé par le concours individuel de chaque élève, ou par le biais de travaux de groupes.

2.1.3. Le processus interactionnel

Laurent Filliettaz et Maria-Luisa Schubauer-Leoni définissent le processus interactionnel comme une combinaison de trois ordres de réalités qui entrent en jeu lors d'une interaction.

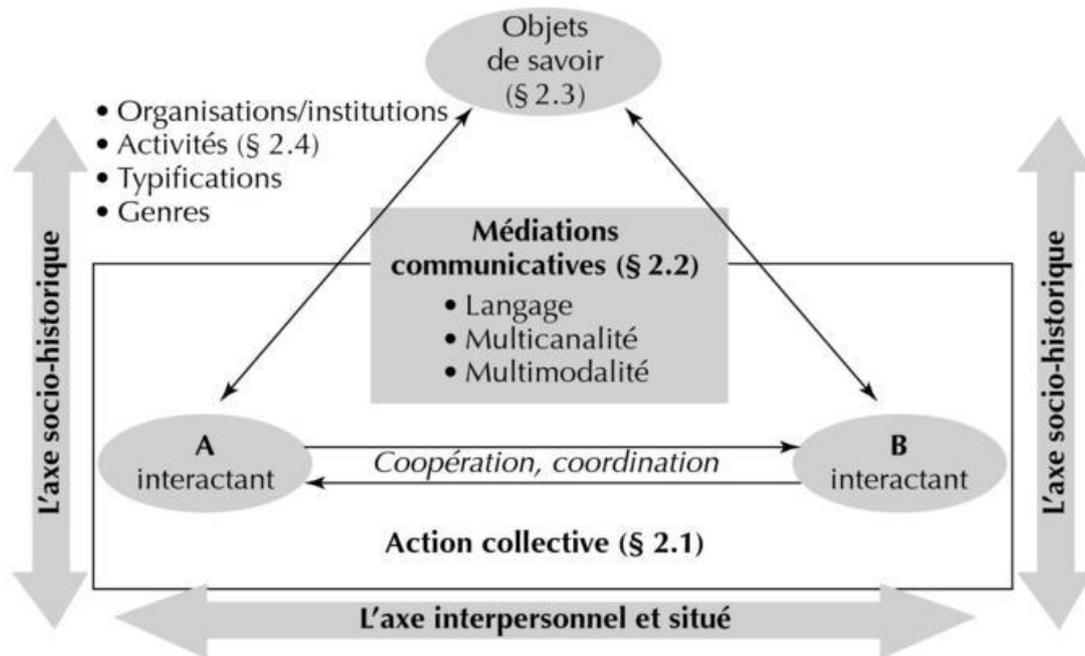


Figure 1: Schéma des axes définissant le processus interactionnel (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008, p10)

Les ordres décrits sur la figure sont:

- l'ordre interpersonnel, qui renvoie aux mécanismes mis en jeu dans les actions collectives, par exemple les capacités de compréhension, de production, d'adaptation, de reformulation comme cités précédemment.
- l'ordre socio-historique, qui renvoie à l'environnement institutionnel et culturel dans lequel a lieu l'interaction, par exemple si l'interaction a lieu dans un cadre formel comme un établissement scolaire ou dans un cadre personnel comme une sortie entre amis.
- l'ordre sémiotique qui représente les outils à disposition afin d'accomplir l'interaction et de s'adapter à l'environnement

Tous ces éléments sont importants lors de la mise en place d'une interaction entre apprenants au sein d'un travail de groupe par exemple car ils peuvent devenir des facilitateurs à l'interaction ou des entraves. Toute situation d'interaction est liée à un contexte précis.

2.2. La place de l'Autre dans l'apprentissage d'une langue

2.2.1. Le modèle socio-constructiviste

Le terme de modèle socio-constructiviste renvoie à l'idée d'une construction, personnelle, culturelle et de connaissances à travers le social, c'est à dire à travers les individus et la société qui nous entourent. Que ce soient des langages corporels ou verbaux, les langages et les langues existent tous à but communicatif. De même, l'enfant acquiert une langue donnée car il se trouve dans le besoin de communiquer. Au début de l'acquisition d'une langue, l'enfant se trouve essentiellement dans une démarche mimétique. Il va donc réutiliser les formes sonores qu'il a déjà entendu et les adapter en fonction de la réaction de son entourage. Stephen Krashen et Tracy Terrell, à travers le concept d'approche naturelle (*natural approach*), expliquent que les phénomènes d'acquisition d'une langue maternelle peuvent être transposables à l'acquisition d'une langue étrangère. (Krashen, Terrell, 1995) En effet les apprenants d'une langue étrangère vont, comme pour leur langue maternelle, être soumis à une série de formes sonores et de schémas grammaticaux qu'ils vont tenter de reproduire. La compréhension ou non de l'énoncé par le co-énonciateur va permettre l'auto-correction afin d'atteindre le but recherché qui est de communiquer une idée. Pour Piaget, l'intelligence est un équilibre résultant d'une interaction entre l'enfant et son milieu. L'acquisition de la langue ne peut donc se faire sans interaction avec l'Autre.

2.2.2. La Zone Proximale de Développement

Vygotski insiste également sur l'importance de l'Autre dans l'apprentissage. Les travaux de Vygotski montrent que la présence d'un "expert", un individu ayant un écart de connaissances ou de compétences avec l'apprenant lui permettra de progresser plus vite que seul. Vygotski définit la Zone Proximale de Développement (ZPD) comme « l'écart entre la capacité de résolution de problèmes en collaboration avec un expert et celle atteinte par l'enfant seul » (Vygotski, 1985). À terme, l'apprenant sera capable de réaliser seul les tâches qui lui sont demandées. En effet, comme explicité par Margaret Bento, « le développement de l'élève irait du social à l'individuel » (Bento, 2013, p91). En situation de classe, le rôle d'expert pourrait être endossé par le professeur mais, si on considère plutôt le groupe de classe ainsi que des groupes plus restreints au sein de la classe, le rôle d'expert pourrait revenir à n'importe quel élève qui aurait un écart de connaissances ou de compétence avec l'apprenant considéré.

2.2.3. Le conflit socio-cognitif

D'abord défini par Piaget, le conflit socio-cognitif est décrit par Margaret Bento de la façon suivante: « il s'agit de faire émerger une situation problème entre les élèves qu'ils seront ensuite amenés à résoudre ensemble » (Bento, 2013, p91). Les élèves vont être amenés à construire une réponse commune à leur problème de départ en prenant en compte le point de vue de chacun et en respectant l'autre. Encore une fois, on retrouve cette idée de passage d'une action sociale, collective, qui est la résolution du problème, à une action individuelle qui va être de comprendre le point de vue de l'autre et prendre en compte les nouveaux paramètres à intégrer à ses connaissances de départ. On obtient ainsi un apport par rapport à la situation initiale. Willem Doise et Gabriel Mugny décrivent ce mouvement comme « un processus interpersonnel [qui] se transforme en un processus intrapersonnel » (Doise, Mugny, 1981)

Le concept de conflit socio-cognitif est en parfaite adéquation avec le modèle actionnel puisqu'il implique la résolution commune d'un problème commun.

La réalisation d'un travail de groupe implique inévitablement qu'il y ait une place importante de l'Autre dans sa réalisation. Un travail de groupe ne peut être réalisé indépendamment des autres. Nous allons voir ce qu'apporte la présence de l'Autre dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

2.3. Apports individuels du travail de groupe

2.3.1. Améliorer sa compétence d'écoute

En tenant compte de ce qui a été mentionné précédemment, on voit que paradoxalement le travail de groupe a un aspect individuel certain. Le groupe va servir un apprentissage personnel. En effet, l'apprenant, au contact des autres, améliore son apprentissage tout au long des interactions lors du travail de groupe.

De plus, devant l'image du professeur, détenteur du savoir, certains élèves peuvent perdre confiance en eux mais puisque le travail de groupe implique de l'interaction, le cours devient alors moins frontal. En effet, la place magistrale du professeur laisse place à un échange constant avec les élèves et entre les élèves.

Ainsi, le travail de groupe peut développer les compétences d'écoute et les relations entre élèves mais aussi entre élèves et enseignant.

2.3.2. Accéder à l'autonomie

La présence de l'Autre et de ses différences implique comme vu précédemment l'existence de la Zone Proximale de Développement. Par l'intermédiaire de l'Autre, expert, l'apprenant va assimiler des schémas (réalisation de tâche, connaissances...) et être capable de les réutiliser par la suite et acquérir de l'autonomie. L'autonomie est un aspect important de la vie de classe car les classes étant souvent importantes en taille, il n'est pas toujours facile d'aider chaque élève.

L'acquisition de l'autonomie à travers le travail de groupe est également valorisée depuis 2011 avec la création des Travaux Personnels Encadrés (TPE). En effet, le Bulletin Officiel du 30 juin 2011, qui fait entrer en vigueur la réalisation de TPE en classe de 1ère, stipule que les TPE sont « conduits par un groupe d'élèves » et doivent permettre entre autres de « développer des capacités d'autonomie et d'initiative dans la recherche et l'exploitation de documents » (BO n°26, 30 juin 2011). On parle ici d'autonomie vis-à-vis du professeur, qui est là pour encadrer les groupes, mais également d'autonomie individuelle.

2.3.3. Progresser par la différenciation

Utiliser la différenciation par le travail de groupe permet à chacun de progresser à son rythme sans stigmatisation. Danielle Alexandre insiste sur les apports du travail de groupe dans les façons de gérer l'hétérogénéité des élèves et donc dans la différenciation.

Au sein d'un groupe, les plus rapides voient leurs propositions discutées, peuvent identifier les zones fragiles, éprouver la pertinence, développer des compétences argumentatives. Les élèves en difficulté explorent des pistes qu'ils n'auraient jamais imaginées. (Alexandre, 2015)

Une fois de plus on peut voir l'apport du groupe sur l'individu qui peut avoir une tâche individualisée et adaptée au sein du groupe. L'hétérogénéité est donc un atout pour la réalisation de travaux de groupe. Cependant on pourrait se demander comment construire ces groupes. Il existe diverses caractéristiques particulières permettant de trier les élèves. C'est ce que nous allons voir ensuite.

2.4. Construction et organisation du travail de groupe en classe

2.4.1. Groupes arbitraires

Comme mentionné précédemment, Christian Puren (Puren, 2004, p18) indique qu'au regard de la perspective actionnelle, la classe peut être considérée comme une micro-société à part entière. En cela, l'action ou co-action peut se retrouver appliquée à la classe dans son intégralité. La collaboration intégrale de la classe serait un des objectifs à atteindre pour une mise en retrait totale du professeur qui laisserait le groupe de classe opérer en autonomie.

Le travail collectif en classe représente le travail standard attendu si l'on applique l'approche actionnelle. Néanmoins, lorsque nous parlons de travail de groupe, nous tendons plutôt à penser aux groupes restreints, c'est-à-dire à une division du groupe de classe en divers autres groupes. C'est bien ce type de groupe qui va nous intéresser.

Si l'enseignant ne souhaite pas choisir la composition exacte des groupes, divers choix s'offrent à lui: découper la classe de façon arbitraire, par le hasard (par exemple prendre un élève sur deux), par ordre alphabétique ou par commodité spatiale. On peut néanmoins se demander quels pourraient être les avantages d'une telle composition non réfléchie si ce n'est que l'aspect de gestion de classe.

2.4.2. La dimension affective et la méthode de Moreno

Un groupe est avant tout humain. Dominique Oberlé explicite la pensée de Jacob Moreno sur l'incidence des affinités au sein d'un groupe. Elle explique que chacun a tendance à réagir spontanément aux autres par trois types de réactions affectives: la sympathie, l'antipathie ou l'indifférence. (Oberlé, 2015) De cela, en déterminant les affinités entre chaque élève il est possible de créer des groupes où chacun se sentirait socialement à l'aise.

La différence de cette méthode avec le fait de laisser simplement choisir les élèves est qu'il ne peut y avoir d'individu laissé de côté ou placé dans un groupe par défaut. Chacun serait placé dans un groupe qui n'aurait pas à son encontre de sentiments négatifs. On parle alors de différenciation sociométrique.

Sans utiliser le test de Moreno en classe, ces recherches montrent qu'il y a quand même une incidence de l'affectif sur le bon fonctionnement ou non d'un groupe et qu'il doit quand même être un critère à prendre en compte lors de la création de groupes.

2.4.3. La méthode Jigsaw

La méthode Jigsaw est pensée dans les années 70 par Elliot Aronson, professeur à l'université. Elle s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage collaboratif. Le principe de cette méthode est détaillé sur le site internet qui lui est dédié et se déroule selon plusieurs étapes:

- créer divers groupes hétérogènes d'élèves (au regard des compétences langagières, des niveaux, des capacités...) qu'on appellera "groupe de travail";
- diviser le travail prévu lors de la séance en le même nombre de morceaux qu'il y a d'élèves dans chaque groupe de travail. Il s'agit de diviser le travail selon des critères établis par l'enseignant: différentes tâches, différentes compétences langagières engagées, même tâches mais sujets différents...) L'idée étant de créer un déficit d'information au sein d'un groupe d'élève afin que chacun ait son rôle à jouer dans la mise en commun du travail;
- distribuer chaque partie du travail à un membre de chaque groupe. Celui-ci devra réaliser la tâche que l'enseignant lui propose, seul dans un premier temps;
- les élèves sont ensuite répartis en groupe d'experts. Le groupe d'experts regroupe chaque membre du groupe initial travaillant sur la même tâche. Les élèves pourront ainsi mettre en commun le travail qu'ils ont fourni seul au préalable sur leur tâche spécifique. C'est le moment où les élèves pourront vérifier et compléter leur travail à l'aide de celui des autres;
- Finalement, chaque expert retourne dans son groupe de travail et partage avec les autres membres les informations que sa tâche spécifique lui a apportées. Ainsi chacun ayant une partie du contenu de la séance, le groupe pourra reconstruire l'intégralité du contenu du cours.

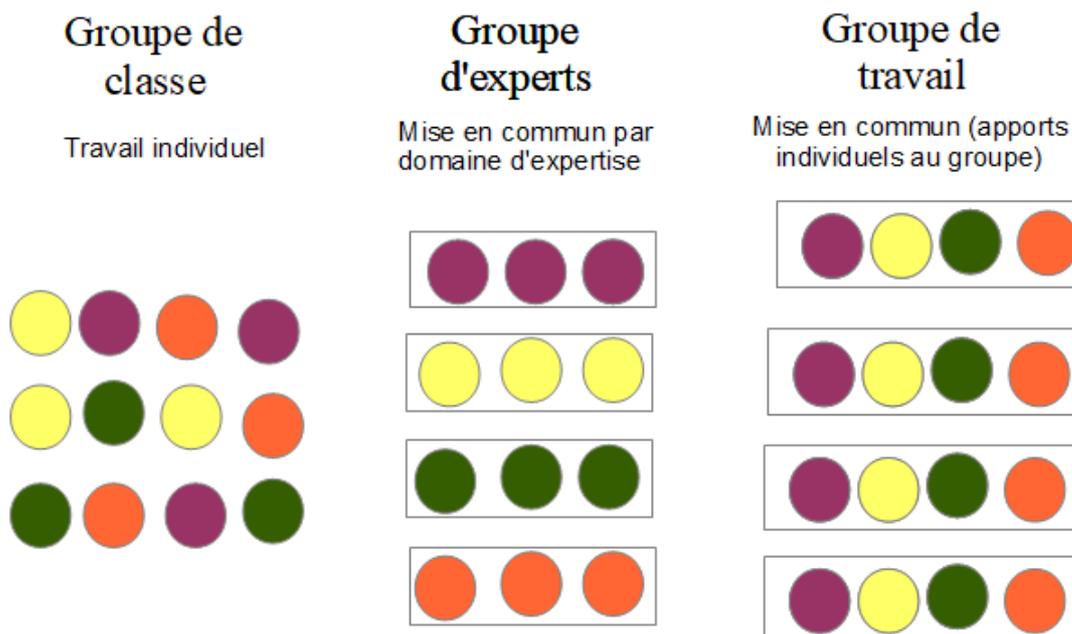


Figure 2: Schématisation du mouvement des élèves lors d'un travail de groupe selon la méthode Jigsaw

Cette méthode va permettre, en partant de l'individu, de réaliser en groupe un travail commun qui aurait été plus difficilement réalisable seul. Au terme du travail de groupe Jigsaw, les élèves auront acquis individuellement le fruit du travail groupé.

2.4.4. Les intelligences multiples

2.4.4.1. Présentation de la théorie des intelligences multiples

En société le terme "intelligent" renvoie à un panel de représentations erronées portant sur la façon de s'exprimer, les mots employés et surtout les connaissances. La théorie des intelligences multiples a été émise par Howard Gardner en 1983. Le CNRTL définit le terme "intelligence" de la façon suivante:

Ensemble des fonctions psychiques et psycho-physiologiques concourant à la connaissance, à la compréhension de la nature des choses et de la signification des faits; faculté de connaître et de comprendre. Fonction mentale d'organisation du réel en pensées.

La théorie de Gardner s'applique à affirmer que l'intelligence est commune à tout être humain. Anne Defrancesco explicite la pensée de Gardner qui affirme que « le corps enseignant favorise de manière générale une éducation scolaire verbale-linguistique par un enseignement frontal et logico-mathématique ». (Defrancesco, 2016) Ce constat montre bien que la notion d'intelligence passait uniquement sous le prisme de cette convention

sociétale qui affirme que l'intelligence est déterminée selon un type unique d'intelligence qui serait la faculté à résoudre des problèmes, sous-entendu, des problèmes logico-mathématiques. En opposition, Gardner introduit une pluralité à l'intelligence: chaque individu serait doué de toutes les intelligences, à la différence qu'elles seraient plus ou moins développées selon l'individu.

En classe, cette théorie montre tout son intérêt vis-à-vis de la diversité des élèves souvent décrite comme un frein dans la progression de classe. En effet, connaissant la diversité des intelligences des élèves, la théorie des intelligences multiples pourrait profiter à l'installation d'un système de différenciation en classe.

Selon les théories de Piaget, l'élève a besoin d'être stimulé pour développer son intelligence. Cette méthode a son intérêt lors du travail de groupe car les élèves sont amenés à travailler ensemble, avec leur diversité. Cette méthode pourrait permettre d'optimiser le travail en faisant en sorte que chaque élève soit assigné à la tâche qui le stimulerait le plus. Par cette stimulation, l'élève sera plus à même de développer l'ensemble de ses intelligences.

En effet, le développement des intelligences n'est ni inné ni définitif, il varie avec le temps, l'âge et les stimulations.

2.4.4.2. Les différents types d'intelligence

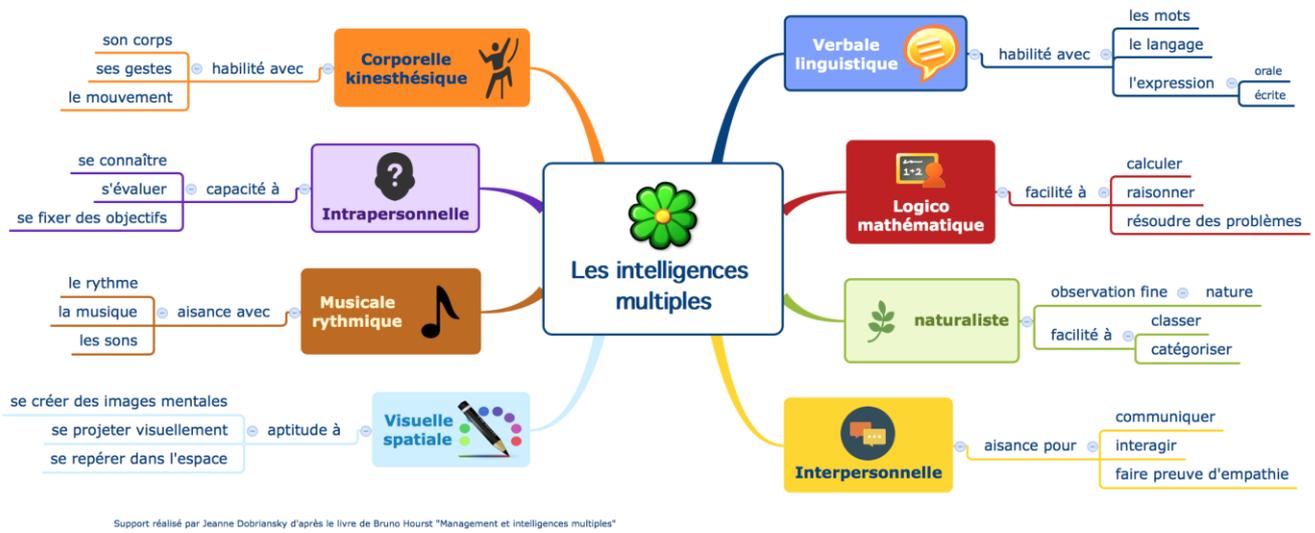


Figure 3: Représentation des différentes intelligences selon Howard Gardner (Jeanne Debriansky, 2015)

- L'intelligence kinesthésique; elle fait appel à l'utilisation de son corps et à la coordination des mouvements profitables pour la danse, le sport ou pour manipuler et fabriquer des objets de ses mains;
- L'intelligence verbale et linguistique; elle fait appel à la capacité à s'exprimer, à utiliser les mots, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Elle permet également l'apprentissage des langues;
- L'intelligence logique et mathématique; elle fait appel à la capacité à créer des liens logiques, résoudre des problèmes, calculer;
- L'intelligence musicale; elle fait appel à la capacité à écouter et reconnaître les sons et les rythme;
- L'intelligence naturaliste; elle fait appel à la capacité à catégoriser, comprendre les fonctionnements biologiques, comportementaux et environnementaux;
- L'intelligence spatiale; elle fait appel à la capacité à se représenter des éléments dans l'espace, à pouvoir réaliser et analyser des graphiques, des formes;
- L'intelligence intrapersonnelle; elle fait appel à la capacité à réfléchir et analyser ses faiblesses et points forts, la capacité à élaborer ses opinions et les remettre en question;
- L'intelligence interpersonnelle; elle fait appel à la capacité à comprendre l'autre, le comportement humain et les interactions sociales, à éprouver de l'empathie et prendre en compte l'opinion de l'autre.

Les intelligences qui vont nous intéresser pour la participation orale en classe vont plutôt être les intelligences linguistique, interpersonnelle et jusqu'à une certaine mesure l'intelligence intrapersonnelle.

3. Problématique

Mon problème de départ était la participation individuelle en classe. J'avais émis l'hypothèse que le travail de groupe pourrait favoriser la participation individuelle de l'élève en classe et ainsi le faire progresser dans d'autres compétences qu'il n'aurait pas pu ou aurait eu plus de difficultés à développer. À la suite de mes recherches, j'ai pu voir que le travail de groupe et plus largement, l'interaction en classe, est au cœur des discussions sur la pédagogie.

En effet, la mise en place de l'approche actionnelle soulève des questions sur l'apport individuel que peut représenter le travail collectif. À travers la place centrale de l'interaction ou, comme nous l'avons, vu de la co-action, elle introduit une dimension sociale réelle dans l'apprentissage qui va permettre aux élèves de sortir du milieu scolaire et d'élargir les connaissances à la société.

De plus, au vu des travaux socio-constructivistes de la fin du XXe siècle, l'apport de l'Autre dans l'apprentissage est clairement établi. L'interaction entre pairs met en jeu diverses compétences telles que l'écoute, l'argumentation et la concession. Ainsi, en développant ses capacités d'écoute et en travaillant avec l'autre, l'élève va pouvoir gagner en autonomie.

Un autre point central sur le travail de groupe m'a également intéressée. La question de la composition de ces groupes. Nous avons vu que l'enseignant pouvait composer ces groupes de différentes façon, que ce soit de façon arbitraire, par le choix des élèves ou par composition réfléchi. Le modèle Jigsaw a particulièrement retenu mon attention pour mon sujet car il constitue un travail de groupe mêlant l'individuel et le collectif. En ce qui concerne la composition des groupes, j'ai décidé de laisser les élèves choisir.

Cependant, malgré mes recherches j'ai pu avoir quelques doutes sur l'efficacité du travail de groupe sur l'individu. Cela fonctionne-t-il avec tous les élèves? Leurs différences joueront-elles un rôle dans l'efficacité des groupes?

Pour répondre à ces questions, j'ai décidé de mettre en place des travaux de groupe Jigsaw qui permettent une fréquence d'interaction optimale au sein de mes classes afin d'évaluer l'apport du travail collectif sur la participation individuelle de l'élève. J'observerai également l'évolution de la fréquence de la participation dans les deux types d'activités selon le profil des intelligences multiples de l'élève.

4. Méthodologie de recueil des données

4.1. Contexte et participants

Les expérimentations que je vais vous présenter ont été réalisées dans le lycée Marx Dormoy, à Champigny-sur-Marne (94). Elles ont été réalisées sur deux groupes de classes de seconde. Les secondes de ce lycée sont réparties en groupes de compétence, les deux groupes cités sont donc composés d'élèves provenant de classes différentes et ayant comme point fort commun la compétence langagière de l'expression écrite.

L'échantillon se compose de deux groupes d'exactly 20 élèves, soit 40 élèves en tout. Lors des expérimentations, devant la taille réduite des échantillons, j'ai décidé de considérer les deux groupes comme un tout et de les traiter indifféremment l'un de l'autre.

La plupart des élèves ne se connaissent pas entre eux ou très peu puisqu'ils proviennent de classes différentes.

4.2. Expérimentations préalables

4.2.1. Élaboration de profils selon les intelligences multiples

4.2.1.1. Procédure

Afin de réaliser mon étude, j'ai au préalable défini le profil des élèves en utilisant le test des intelligences multiples et en me focalisant sur celles liées à la production orale et à l'interaction en groupe, c'est à dire l'intelligence linguistique, l'intelligence intrapersonnelle et l'intelligence interpersonnelle.

L'intelligence linguistique car elle fait appel à la capacité à s'exprimer, à utiliser les mots. Elle est importante dans des activités de production orale car elle va permettre aux élèves de pouvoir organiser leurs idées en mots, mais aussi en production et compréhension de l'écrit puisque les élèves seront amenés à poser leurs idées à l'écrit lors du travail de groupe avant de les restituer à l'oral.

L'intelligence intrapersonnelle, bien qu'elle ne soit pas directement liée à l'expression, car elle fait appel entre autres à la capacité à élaborer des opinions et les remettre en question. En effet, comme nous l'avons vu précédemment, l'interaction inclut la capacité à faire des concessions sur ses opinions et à les repenser.

Pour finir, l'intelligence interpersonnelle, qui est l'intelligence pilier de l'interaction puisqu'elle fait appel à la capacité à comprendre l'autre et prendre en compte l'opinion de l'autre. De plus, elle marque la possibilité d'être un bon médiateur lors d'un travail collectif.

Afin de déterminer ces profils, j'ai distribué un test aux élèves (Annexes 1) ainsi qu'une fiche décrivant les intelligences multiples (Annexe 2). Pour obtenir leur profil les élèves doivent sélectionner parmi une liste d'affirmations celles qui leur semblent vraies pour leur personnalité. Les réponses précises qui ont été données sont restées inconnues pour moi afin d'obtenir les résultats les plus objectifs possibles. Les élèves ont simplement dû me rendre une fiche synthèse de leur résultats (Annexe 1).

Ce profil va me permettre d'analyser l'influence du score obtenu pour chacune de ces trois intelligences sur la participation orale et ainsi de voir si elles constituent un élément facilitateur ou non à la participation individuelle suite à un travail de groupe et hors travaux de groupe.

4.2.1.2. Limites

Les éléments de réponse de ce questionnaire portent sur les habitudes des élèves, leurs goûts et leurs attitudes. Les réponses fournies peuvent donc être biaisées d'une part par le manque de recul sur soi que chacun peut avoir, et d'autre part par une vision subjective et parfois erronée de ce qu'ils sont. En résumé, la vision subjective que chacun a de soi ne permet pas d'établir un profil avec certitude mais seulement de nous dévoiler des tendances.

4.2.2. Étude statistique de la participation individuelle en classe hors travaux de groupes

Le but de cette étude étant d'analyser l'incidence des travaux de groupe sur la participation individuelle, il était nécessaire avant toute expérimentation de recueillir des nombres précis d'interventions des élèves en classe.

Sur une durée d'un mois (10 heures de cours) et avec l'aide de collègues j'ai relevé le nombre d'interventions de chacun de mes élèves lors de cours ne comprenant pas de travaux de groupe. Ces interventions comprennent les interventions visant à exprimer de nouvelles idées, réinvestir, résumer les cours précédents, mais aussi à corriger leurs camarades et à apporter des nouveaux mots de vocabulaire. L'intérêt de cette étude n'est pas d'analyser la qualité des interventions en termes de longueur ou de complexité, mais de mesurer l'investissement personnel des élèves dans le cours.

4.3. Expérimentations en classe

Les expérimentations que j'ai choisi de mettre en place sont des travaux en groupe Jigsaw qui viseront à la réalisation d'un débat en lieu de restitution. J'ai choisi ce type d'activité afin de multiplier les situations d'interactions, le temps étant assez restreint pour

mon étude. Comme je l'ai précédemment mentionné, la composition des groupes était laissée libre aux élèves.

Cette restitution sous forme d'interaction peut prendre diverses formes. Pour cette expérimentation, j'ai retenu:

- le débat: par exemple un débat sur les *CCTV* à l'école
- la simulation: par exemple, des guides touristiques et leurs touristes
- situation réelle: le retour d'une partie de la classe ayant fait une sortie aux Restos du Cœur peut donner lieu à la préparation d'une interview

Chaque élève ayant un rôle attribué, il est possible de les faire travailler en groupe d'experts au préalable.

Lors de cette expérimentation les interactions sont multipliées car le travail de groupe Jigsaw comprend deux phases de travaux de groupe qui s'additionnent au choix de la restitution sous forme d'interaction.

4.4. Réalisation d'un questionnaire

Afin d'établir de façon qualitative les entraves et les facilitateurs possibles des travaux de groupe, j'ai décidé de réaliser un questionnaire que j'ai présenté à mes deux groupes de classe de seconde (Annexe 3). Les questions posées portent sur:

- le fait de parler anglais avec leurs camarades; en effet, ce peut être un frein pour certains élèves qui seraient mal à l'aise avec cette idée;
- si les élèves se sentent utiles ou non lors de travaux de groupe; le sentiment d'infériorité (intellectuelle, sociale...) peut inhiber certains élèves face à des camarades qu'ils jugeraient meilleurs qu'eux ou supérieurs à eux;
- une réflexion sur les avantages et les inconvénients de travaux de groupe qui les pousseraient à définir ce qui les encourage le plus et ce qui les freine le plus lors de la réalisation de travaux collectifs.

Ce questionnaire me permettra d'évaluer les limites des travaux de groupes et d'établir éventuellement quelques biais possibles sur les résultats.

4.5. Recueil des données et évaluation

En tout, 8h de travaux de groupes ont été observées lors des expérimentations. Les résultats seront ramenés sur 10h afin qu'ils puissent être comparés avec les résultats initiaux.

Afin de recueillir mes données, j'ai demandé de l'aide à certains de mes collègues pour contrôler le déroulement des travaux de groupes mais aussi pour noter les différentes interventions lors de la restitution.

De plus pour m'assurer du bon fonctionnement des groupes, c'est à dire faire en sorte que chacun puisse parler, que tout le monde parle anglais et que chacun écoute les autres, un médiateur a été désigné pour chaque groupe. Pour le désigner, j'ai choisi l'élève ayant le score interpersonnel le plus élevé, puisque cette compétence est censée révéler des talents pour la médiation. Il était chargé de contrôler ce qu'il se passait au sein du groupe en remplissant une petite fiche de synthèse.

When we work in groups, we have to:			
forget about French and speak English			
respect our classmates and listen to them			
wait for our turn to speak and not to interrupt our classmates			
make sure everybody can share their opinions			

Figure 4: Fiche de synthèse élève pour le travail en groupe

Que ce soit en groupe d'expert ou en groupe de travail, chaque groupe recevait cette fiche en début de travail collectif. Chacun avait accès à son contenu mais seul le médiateur avait le pouvoir de la remplir pour éviter la discorde.

5. Analyse des données et résultats

5.1. Participation individuelle hors travaux de groupes

J'ai rassemblé les résultats obtenus lors du recueil de données concernant la participation individuelle hors travaux de groupes dans le tableau ci-dessous. Ces résultats vont me permettre d'avoir une base de comparaison pour les données relatives à la participation individuelle lors des travaux collectifs.

Tableau 1: Résultats obtenus relatifs aux interventions individuelles en classe hors travaux de groupes (sur 10h)

n	Nombre d'interventions	Moyenne par élève	Médiane	Ecart type	Nombre d'interventions minimum	Nombre d'interventions maximum
40	362	9.05	7	≈ 8,74994	0	41

Sur ce tableau on peut voir qu'avec un nombre d'interventions sur 10h égal à 362, on a une moyenne de participation par élève de 9.05 c'est à dire pratiquement une intervention par élève par cours. Cependant, lorsque nous regardons l'écart type qui est pratiquement égal à la moyenne, nous remarquons que la moyenne n'est absolument pas représentative de la participation moyenne des élèves en classe. En effet, il témoigne d'une grande disparité dans la répartition des interventions par élève, allant de 0 à 41 interventions. En effet, au regard de la médiane, la moitié des élèves participent moins de 7 fois en 10h.

Étant donnés ces résultats, j'ai décidé d'établir quatre groupes distincts en fonction des interventions pour voir plus précisément comment les interventions sont réparties au sein du groupe d'élève. Le graphique ci-dessous montre cette répartition dans les groupes suivants: les élèves dont la participation est nulle, ceux dont la participation équivaut à moins d'une fois par semaine en moyenne, ceux dont la participation est comprise entre une fois par semaine et une fois par cours (une semaine équivaut à 3h de cours), et les élèves dont la participation est supérieure à une fois par cour.

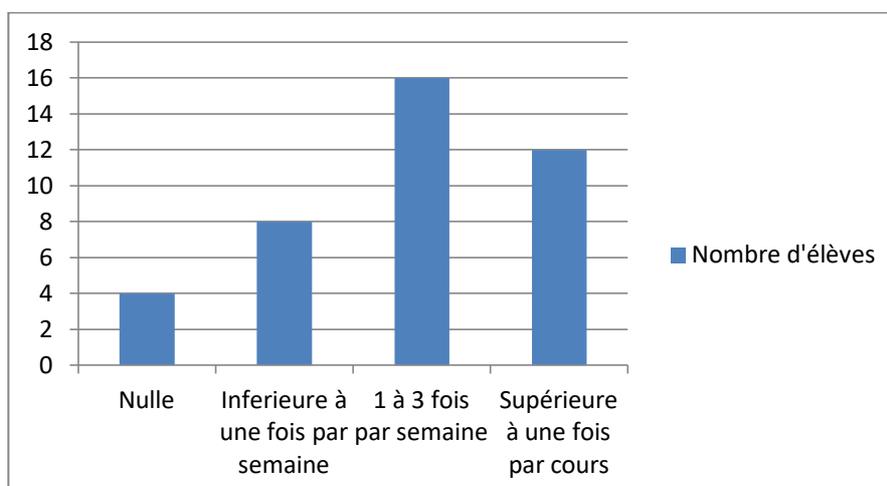


Figure 5 : Répartition des élèves en fonction de leurs interventions moyennes par semaine (3h) hors travaux de groupe

On peut voir que 12 élèves sur 40 participent moins d'une fois par semaines comprenant 4 élèves dont les interventions sont nulles. Cela représente 30% d'élèves que l'on peut considérer comme participant rarement en classe (en se basant sur la base attendue étant que chaque élève participe au minimum une fois par cours donc, dans le cas de cette classe, 3 fois par semaine). Comme l'écart type nous laissait voir, 12 élèves sur 40 participe régulièrement soit 30% de la classe et les 40% restant ne participent qu'occasionnellement.

5.2. Incidence du profil sur la participation individuelle hors travaux de groupes

Dans un deuxième temps, j'ai comparé le nombre d'interventions par élève à leur profil d'intelligences multiples. Je rappelle que je n'ai pris en compte que trois intelligences: l'intelligence intrapersonnelle, l'intelligence interpersonnelle et l'intelligence linguistique. Le score minimum qu'un élève pouvait obtenir pour chaque intelligence était de 0 et le score maximum était de 8. Un score de 8 indiquant un développement très élevé de l'intelligence chez l'individu. Le tableau suivant montre les résultats obtenus pour mon échantillon:

Tableau 2: Statistiques relatives aux résultats obtenus aux tests des intelligences multiples

	Moyenne	Médiane	Ecart type	Score min. obtenu	Score max. obtenu
INTER	4.05	4	1.16	0	7
INTRA	2.625	2	1.19	1	7
LINGUI	4	4	1.9	1	5

La moyenne et la médiane étant proches, la moyenne est significative du score moyen obtenu par les élèves.

Afin de voir si le score obtenu au test pour chacune de ces intelligences avait une influence sur le nombre d'interventions en classe, j'ai réalisé des graphiques comparant le nombre moyen d'interventions par élève en fonction du score qu'ils ont obtenu. Afin de rendre les graphiques lisibles, j'ai classé les élèves en fonction de leur score et calculé le nombre d'interventions moyen par groupe de score. On obtient alors les graphiques suivants:



Figure 6: Nombre moyen d'interventions global (sur 10h) en fonction du score obtenu à l'intelligence interpersonnelle

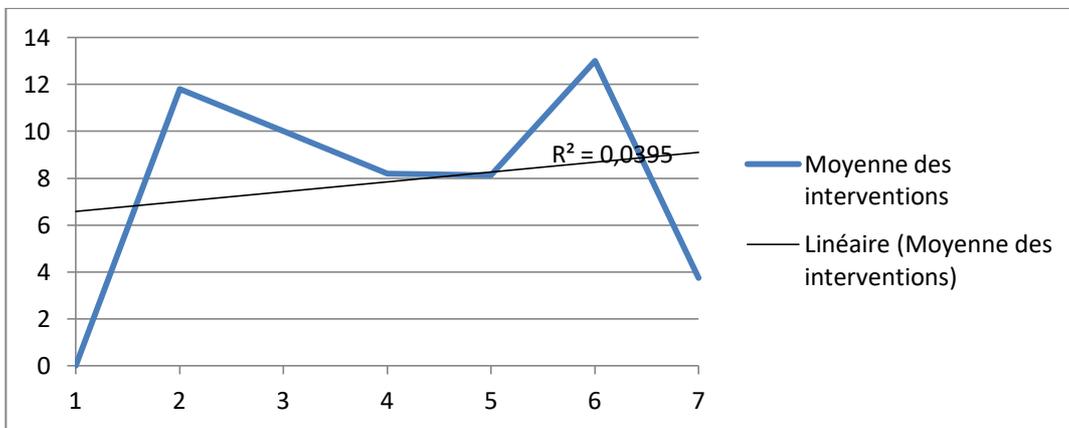


Figure 7: Nombre d'interventions global (sur 10h) en fonction du score obtenu à l'intelligence intrapersonnelle

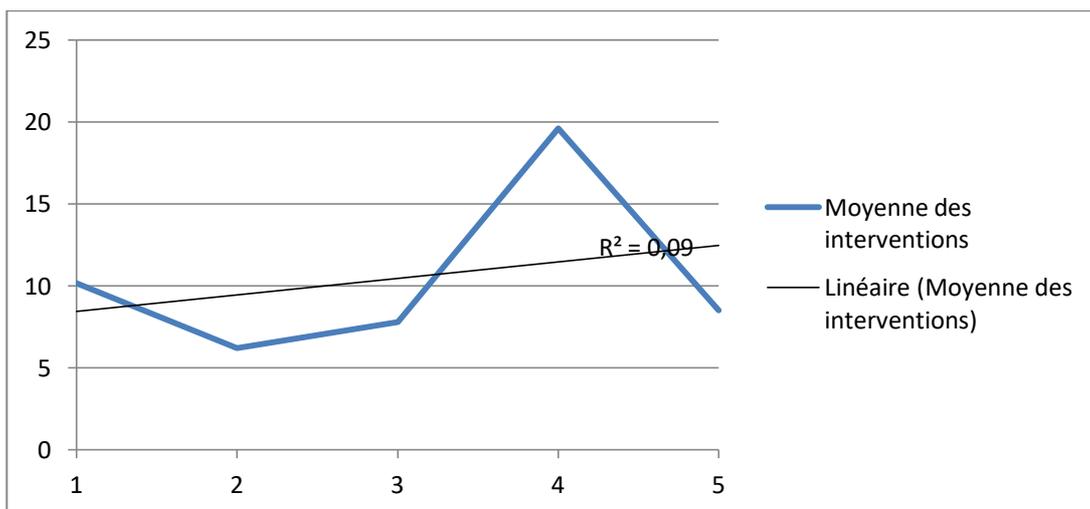


Figure 8: Nombre moyen d'interventions (sur 10h) en fonction du score obtenu à l'intelligence linguistique

Sur les graphiques, j'ai tracé la courbe de tendance associée au nombre moyen d'interventions en fonction du score obtenu pour chaque intelligence.

Le coefficient de détermination qui lui est associé montre si la tendance est significative ou non. Le coefficient de détermination R^2 est compris entre 0 et 1. Il doit être proche de 1 pour être considéré comme indicateur d'une corrélation entre les deux variables. S'il est proche de 0, la corrélation n'est pas significative et la courbe de tendance n'est pas révélatrice de la relation de proportionnalité entre les deux variables.

Sur ces graphiques, la valeur de R^2 est de 0.0251 pour l'intelligence interpersonnelle, de 0.0395 pour l'intelligence intrapersonnelle et de 0.09 pour l'intelligence linguistique.

Ces valeurs étant proches de 0, les graphiques indiquent qu'il n'y a pas de corrélation entre le score obtenu aux types d'intelligences et la participation individuelle en classe. Les intelligences multiples ne semblent donc pas avoir d'influence sur la participation des élèves.

5.3. Résultats des expérimentations en classe

Après les expérimentations, j'ai pu comparer les données obtenues en classe hors travaux de groupe avec celles obtenues suite à un travail collectif.

Le tableau ci-dessous compare ces résultats:

Tableau 3: Comparaison des statistiques obtenues sans et avec travaux de groupe (sur 10h)

n = 40; p = 3,7459E-08

	Nombre d'interventions	Moyenne par élève	Médiane	Ecart type	Nombre d'interventions minimum	Nombre d'interventions maximum
Hors trav. de groupe	362	9.05	7	≈ 8,74994	0	41
En travail de groupe	491	12.275	11	≈ 8,38	0	38

La valeur de p étant inférieure à 0.05, l'évolution constatée peut être considérée comme significative. On remarque une amélioration de la moyenne d'intervention par élève d'environ 3 points sur 10h. L'écart type reste quasiment identique mais étant donné que la moyenne a

augmentée, il montre une rééquilibration relative de la répartition de la parole dans l'échantillon. On remarque néanmoins que la différence entre le nombre d'interventions minimum et le nombre d'interventions maximum est toujours aussi importante.

Afin de comparer l'évolution de répartition des interventions au sein de la classe j'ai réalisé le graphique comparatif ci dessous:

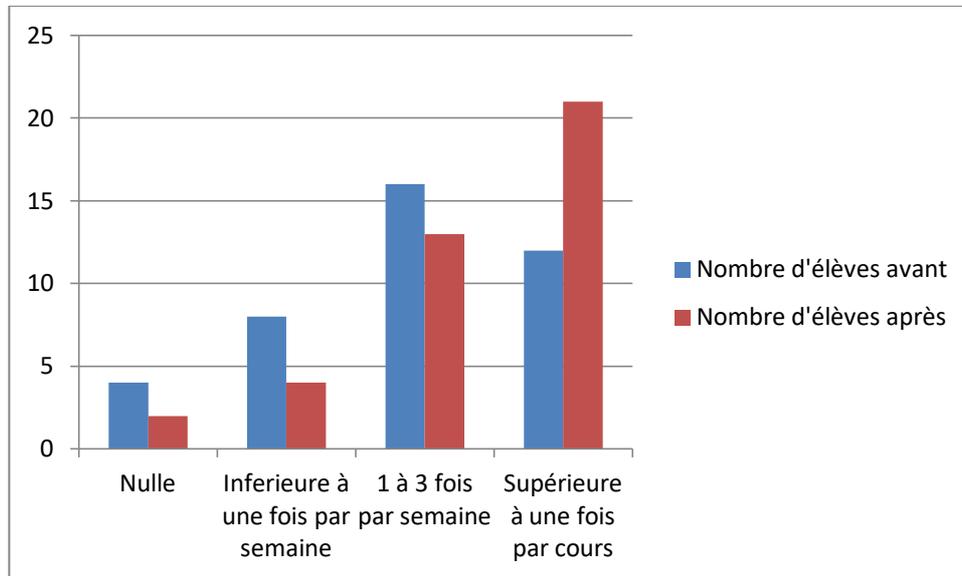


Figure 9: Evolution de la répartition des élèves en fonction de leurs interventions moyennes par semaine (3h)

On observe une diminution des groupes que nous avons précédemment considérés comme ayant une participation très faible, soit le groupe dont la participation était nulle et celui dont la participation était inférieure à une fois par semaine. Auparavant ils représentaient 30% de l'échantillon (12 élèves) et représentent désormais 20% (8 élèves). Le groupe ayant une participation considérée comme occasionnelle (une à trois interventions par semaine) est passé de 40% (16 élèves) à 32.5% (13 élèves) et le groupe ayant une participation supérieure à une intervention par cours est passé de 30% (12 élèves) à 52.5% (21 élèves).

On voit clairement que s'est opéré un mouvement positif dans la répartition de la parole en classe, en accord avec notre analyse de l'écart type.

5.4. Incidence du profil des intelligences multiples sur la participation individuelle en travaux de groupes

Si nous avons précédemment montré que le score obtenu au test des intelligences multiples n'avait pas d'incidence sur la participation individuelle hors travaux de groupe, cela

ne nous garantie pas qu'il n'a pas d'incidence sur son degré d'amélioration. En effet certaines intelligences comme l'intelligence interpersonnelle sont plutôt axées sur l'interaction et l'échange avec l'autre. On peut alors s'attendre à ce que le travail de groupe favorise préférentiellement les élèves ayant obtenu un score supérieur au test.

Comme pour la participation individuelle hors travaux de groupe, j'ai réalisé des graphiques montrant la relation entre le progrès fait par les élèves en participation individuelle et le score obtenu pour chaque intelligence étudiée. Le "progrès" a été calculé en faisant la différence entre le nombre d'interventions suite aux travaux de groupe et le nombre d'interventions hors travaux de groupe (sur 10h). J'ai ensuite calculé la moyenne de ces différences par chaque groupe de score. Pour réaliser ces graphiques j'ai du supprimé deux valeurs extrêmes ayant plus de 5% de différence avec les autres valeurs. J'expliquerai le cas de ces élèves plus tard.

On obtient alors les graphiques ci dessous:

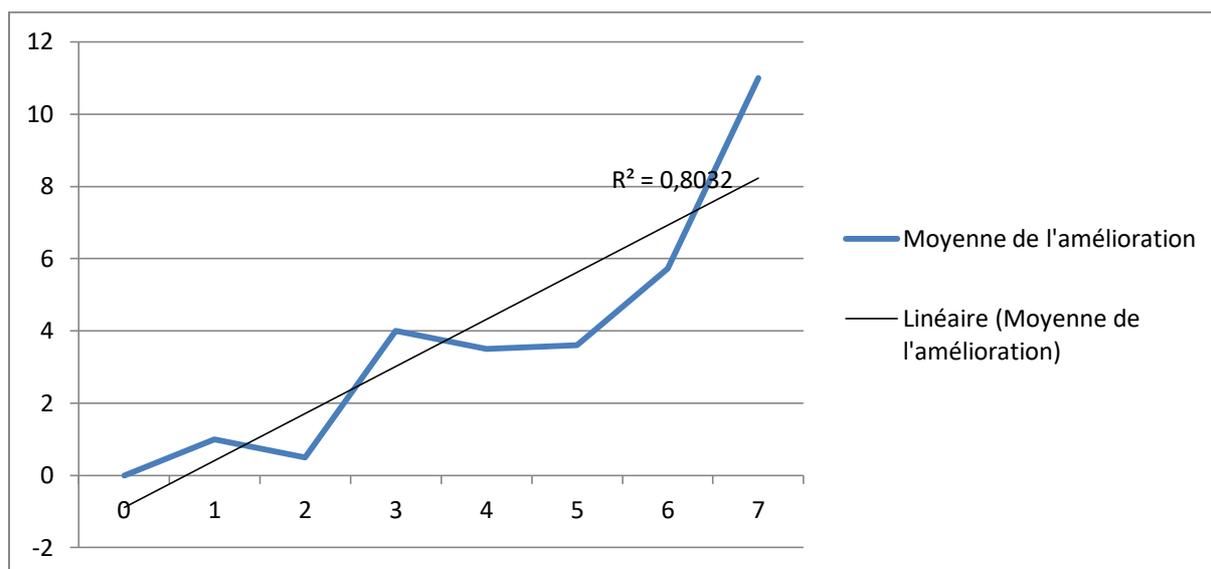


Figure 10: Moyenne de l'évolution du nombre d'intervention en classe en fonction du score obtenu pour l'intelligence interpersonnelle

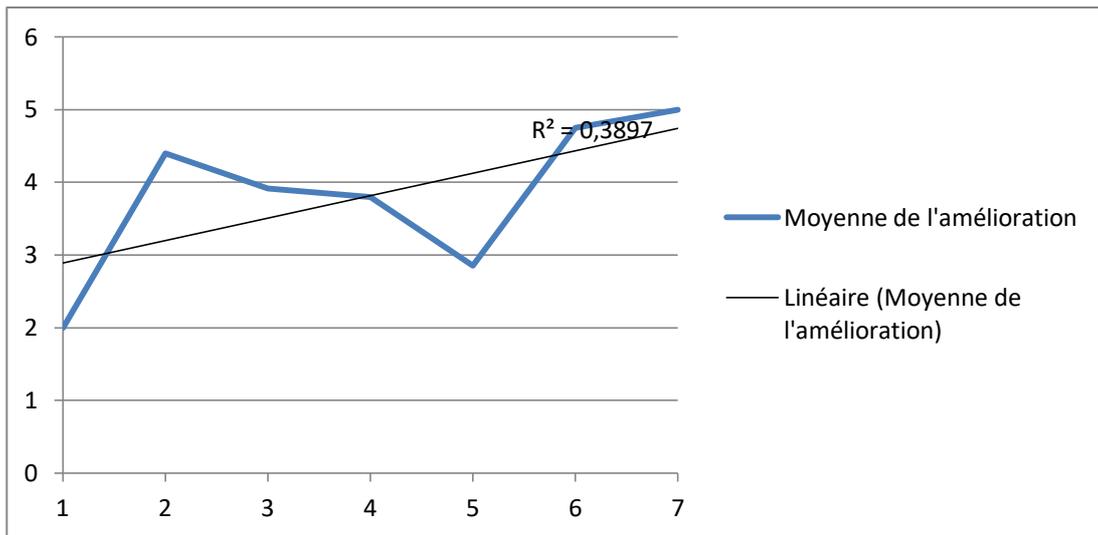


Figure 11: Moyenne de l'évolution du nombre d'intervention en classe en fonction du score obtenu pour l'intelligence intrapersonnelle

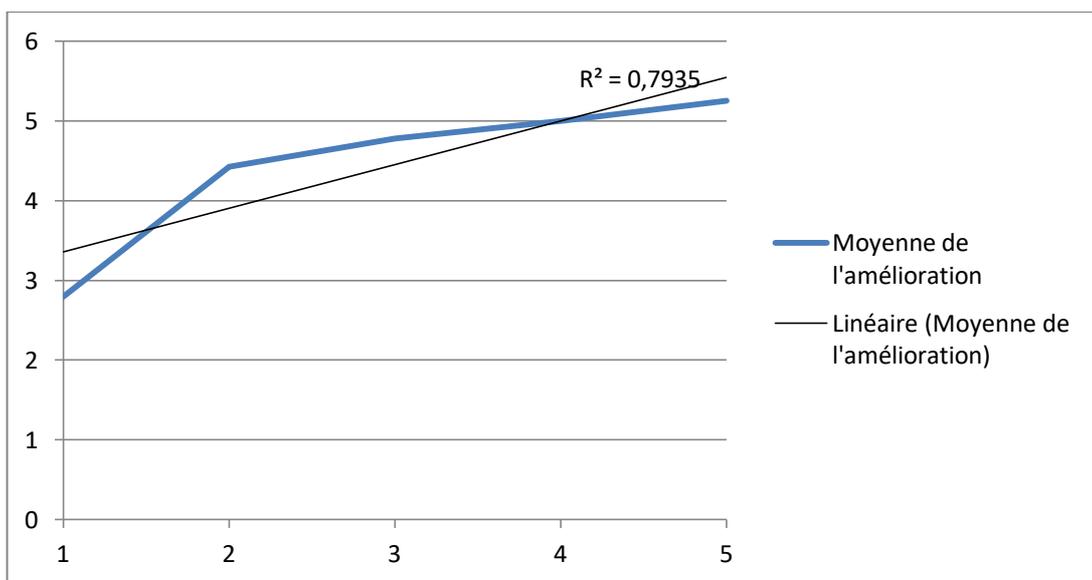


Figure 12: Moyenne de l'évolution du nombre d'intervention en classe en fonction du score obtenu pour l'intelligence linguistique

Sur ces graphiques, j'ai également tracé la courbe de tendance associée au nombre moyen de l'évolution du nombre d'interventions en fonction du score obtenu pour chaque intelligence.

Pour rappel le coefficient de détermination R^2 qui lui est associé doit être proche de 1 pour être considéré comme indicateur d'une corrélation entre les deux variables.

Sur ces graphiques, la valeur de R^2 est de 0.8032 pour l'intelligence interpersonnelle, de 0.3897 pour l'intelligence intrapersonnelle et de 0.7935 pour l'intelligence linguistique.

On remarque que pour les intelligences interpersonnelle et linguistique, le coefficient de détermination est relativement proche de 1. On pourrait alors émettre l'hypothèse qu'il y ait une relation entre le score obtenu et l'évolution du nombre d'intervention en classe, amélioration due comme nous l'avons vu à la réalisation de travaux de groupe.

Le coefficient de détermination étant proche de 1, on peut aussi dire que la courbe de tendance est révélatrice de la tendance globale (ascendante ou descendante) de la relation. Ici elle est ascendante. Pour ces deux intelligences on peut donc affirmer que plus le score obtenu au test est élevé, plus l'amélioration de la participation va être importante.

Il semble donc exister une relation entre le score obtenu pour les intelligences interpersonnelle et linguistique et l'amélioration du nombre d'interventions.

En revanche, le coefficient de détermination de la courbe relative à l'intelligence intrapersonnelle est plutôt proche de 0. Cette valeur nous montre que la relation entre le score obtenu pour l'intelligence intrapersonnelle et l'évolution du nombre d'intervention n'est pas significative. La courbe de tendance, bien qu'ascendante elle aussi, n'est pas révélatrice de la tendance globale de la relation entre les deux variables.

Il ne semble donc pas exister de relation entre le score obtenu pour l'intelligence intrapersonnelle et l'amélioration du nombre d'interventions.

5.5. Résultats des questionnaires

Ce questionnaire va me permettre d'identifier les éléments facilitateurs et les entraves possibles aux travaux de groupe selon les élèves.

Il me permettra entre autre de savoir:

- Si l'anglais constitue une entrave importante pour la réalisation des travaux de groupe
- Si les élèves arrivent à bien s'intégrer à leur groupe lors de travaux collectifs
- Quels sont selon eux les avantages de faire des travaux de groupe
- Quels en sont selon eux les inconvénients

5.5.1. Parler anglais avec ses camarades

Voici les résultats obtenus pour la première question:

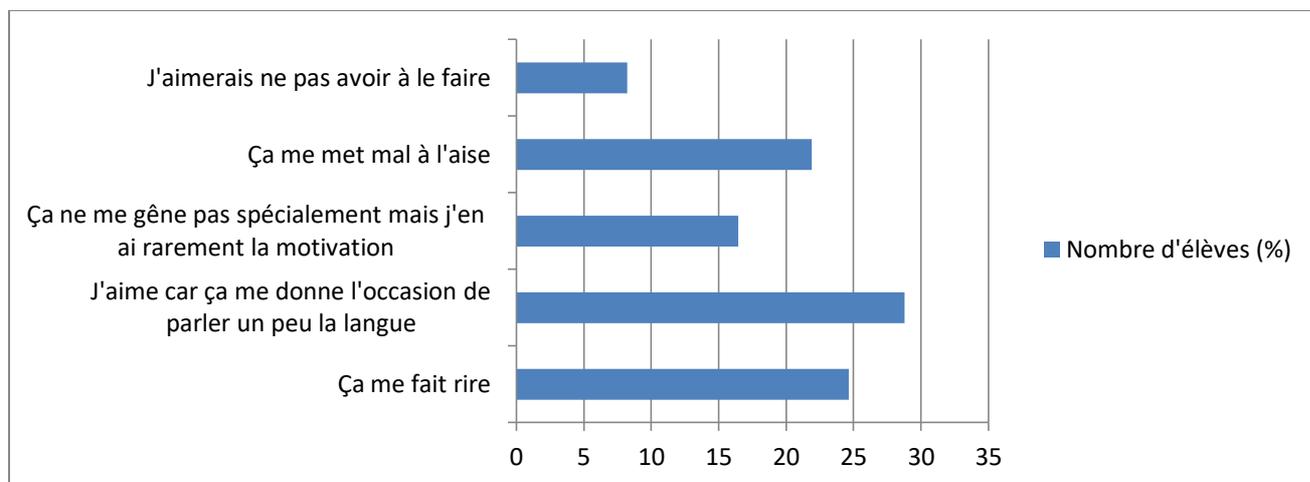


Figure 13: Nombre d'élève (%) en fonction de leur réponse à la question portant sur le fait de parler anglais avec ses camarades

On peut voir sur ce graphique qu'environ 30% des élèves ont un avis négatif sur le fait de devoir parler en anglais avec leurs camarades (réponses: "J'aimerais ne pas avoir à le faire" et " Ça me met mal à l'aise"). En revanche, environ 53% des élèves ne semble pas avoir de problème à l'idée de parler anglais (réponses: "J'aime car ça me donne l'occasion de parler un peu la langue" et " Ça me fait rire"). Pour finir, les 28% restant ne semble pas avoir peur de parler anglais mais simplement de ne pas en avoir la motivation (réponse: " Ça ne me gêne pas spécialement mais j'en ai rarement la motivation").

Ces résultats nous montrent que plus de la moitié des élèves ne sont pas réfractaires à l'idée de parler anglais avec leurs camarades et montrent même de l'enthousiasme.

Ces résultats constituent un biais dans mon étude car le fait qu'ils ne soient pas dérangés par le fait de parler anglais est un élément facilitateur aux travaux de groupe. Les résultats que j'ai obtenus auraient pu être différents avec une classe plus réfractaire à l'idée d'utiliser l'anglais avec leurs camarades.

5.5.1. Intégration au sein du groupe

Résultats obtenus pour la seconde question (rappel: "Te sens-tu utile lors des travaux de groupe"):

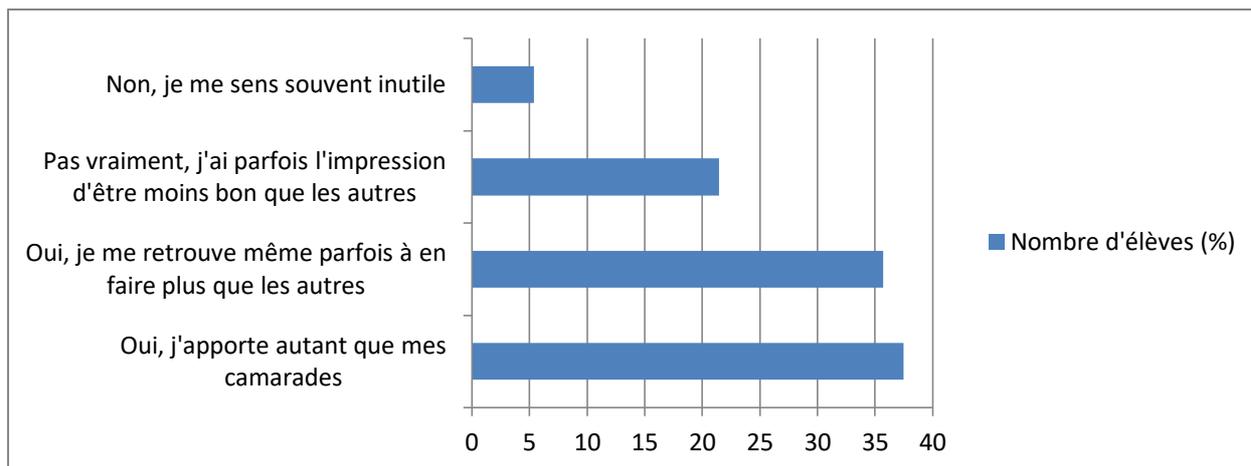


Figure 14: Nombre d'élève (%) en fonction de leur réponse à la question portant sur le fait de se sentir utile au groupe

On peut voir sur ce graphique qu'environ 73% des élèves se sentent utiles lors des travaux de groupe (réponses: "Oui, je me retrouve même à en faire plus que mes camarades" et "Oui, j'apporte autant que mes camarades."). Le fait de se sentir utile témoigne d'une bonne intégration et coopération entre les élèves. Cependant, environ 26.5% des élèves se sentent inutiles (réponses: "Non, je me sens souvent inutile" et "Pas vraiment, j'ai parfois l'impression d'être moins bon que les autres").

Ces résultats montrent une certaine limite aux travaux de groupe puisque le fait de se sentir inutile peut révéler le fait de se sentir exclu du groupe. En cela, l'élève concerné aura plus de difficulté à profiter des bienfaits des travaux collectifs.

5.5.2. Les avantages des travaux de groupe

La question sur les avantages des travaux de groupe constituait à classer du plus important au moins important les avantages du travail collectif selon eux.

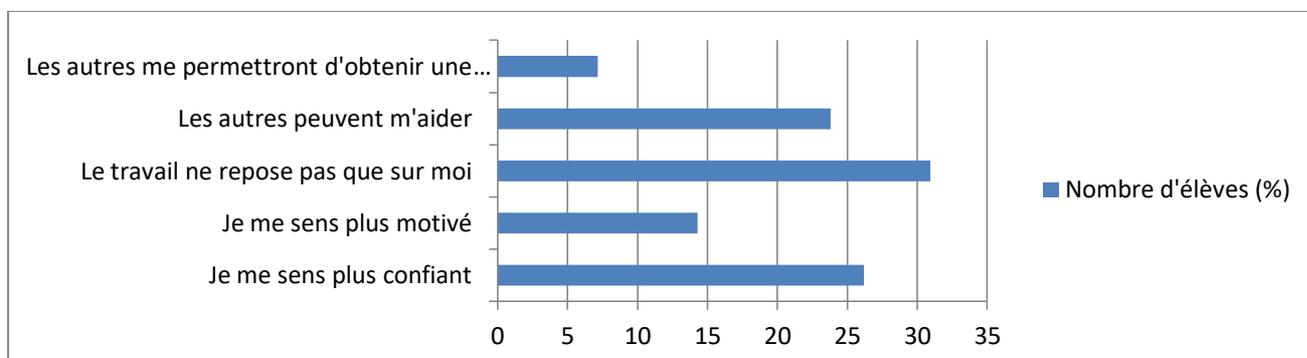


Figure 15: Les avantages des travaux de groupe en fonction des élèves les considérant comme les plus importants

D'après ce graphique, trois avantages ressortent particulièrement, dans l'ordre:

- Se sentir moins accablé par le travail, à environ 31% (réponse: "le travail ne repose pas que sur moi")
- Se sentir plus confiant, à environ 26%
- Le fait qu'ils puissent bénéficier de l'aide des autres, à environ 24%

La réponse ayant obtenue le score le plus bas porte sur la note. Environ 7% des élèves pensent que la perspective d'obtenir une meilleure note grâce aux autres est l'avantage le plus important des travaux de groupe.

On peut constater que globalement, malgré exceptions, la note attire moins les élèves dans les travaux de groupes que la confiance accrue en soi. Les travaux de groupes leur semblent plaisant majoritairement pour le soulagement au niveau du travail.

5.5.3. Les inconvénients des travaux de groupe

La question sur les inconvénients des travaux de groupe constituait à classer du plus important au moins important les inconvénients du travail collectif selon eux.

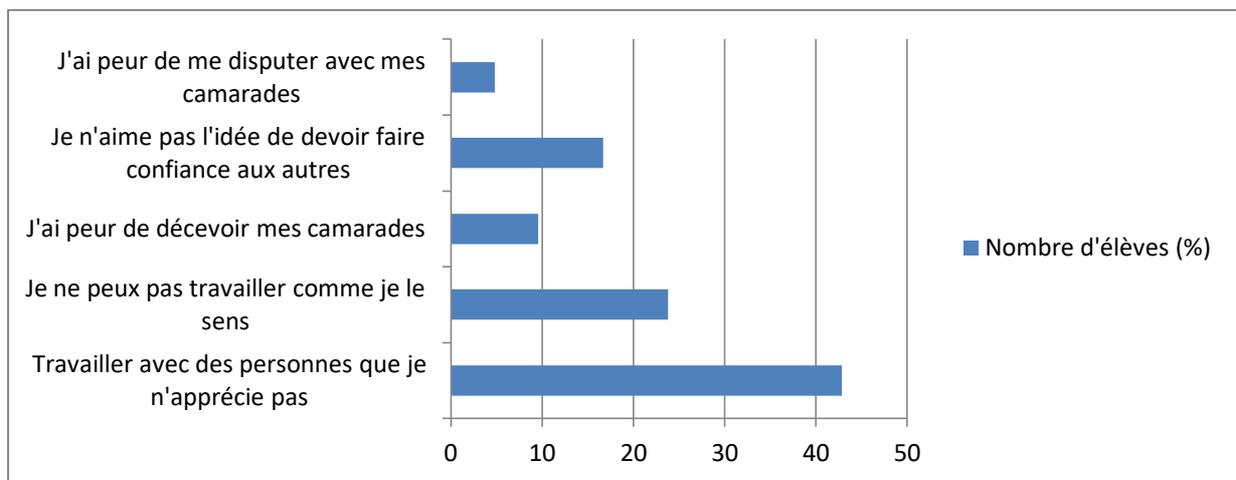


Figure 16: Les inconvénients des travaux de groupe en fonction des élèves les considérant comme les plus importants

On peut voir que majoritairement (environ 43%), la plus grande entrave aux travaux de groupe selon les élèves serait de travailler avec des gens qu'ils n'apprécient pas. On note également une réticence à faire confiance aux autres par environ 40% (réponses: "Je ne peux pas travailler comme je le sens" et "Je n'aime pas l'idée de devoir faire confiance aux autres").

Ces réponses montrent d'une part l'importance de l'affectif lors dans la bonne réalisation du travail de groupe. On peut se demander alors si il n'est pas préférable de laisser les élèves choisir avec qui ils souhaitent travailler.

D'autre part, elles montrent que les élèves ont tendance à avoir du mal à faire confiance aux autres, ce qui peut être une entrave aux travaux de groupe. On peut également imaginer que de placer des élèves n'ayant pas d'affinités ensemble pourrait augmenter ce manque de confiance.

6. Discussion

Les résultats que j'ai obtenus me permettent d'affirmer qu'il semble y avoir une amélioration globale du nombre d'interventions en classe des élèves lors des travaux de groupe.

Si les résultats aux tests sur les intelligences multiples n'ont montré aucune influence sur la participation des élèves hors travaux de groupe, les résultats ont montré que les élèves les plus stimulés par les travaux de groupe étaient ceux dont les intelligences interpersonnelle et linguistique étaient les plus développées. Néanmoins pour deux cas spéciaux, les travaux de groupe ont eu l'inverse de l'effet escompté. En effet, parmi les élèves participant le plus activement en classe (plus de quatre interventions par cours en moyenne) se trouvent deux élèves au profil particulier ayant des problèmes de socialisation. Le premier n'a pas été diagnostiqué mais j'ai pu remarquer au fil des cours qu'il s'enfermait dans un mutisme total dès lors qu'il s'agissait d'interactions sociales, que ce soit avec les enseignants ou ses camarades. Le second a passé un an en hôpital psychiatrique pour une pathologie dont j'ignore la nature et montre également des problèmes pour interagir avec les autres.

Même en excluant les résultats liés à ces élèves, on peut tout de même émettre quelques réserves quant aux résultats de cette étude. En effet, la taille de l'échantillon et la durée limitée des expérimentations ne permettent pas de confirmer avec certitude l'influence du travail de groupe sur la participation individuelle. Néanmoins les résultats permettent tout de même de révéler une certaine tendance. De plus, la subjectivité du test ne permet pas d'établir avec certitude le profil des élèves.

Pour que ces résultats soient améliorés, il faudrait étudier un échantillon d'élèves plus large, étudier l'influence du type d'activité proposé mais aussi l'influence du type de groupe dans lequel les élèves devraient travailler. En effet, j'ai montré que l'affectif prenait une place importante pour les élèves lors du travail de groupe, et il faudrait vérifier que la tendance à l'amélioration est vraie pour tout type de configuration.

De plus, pour que l'étude soit complète, il aurait fallu reconstruire les interventions des élèves lors de cours ne comprenant pas de travaux de groupe pour voir si les bénéfices liés sont applicables à long terme.

7. Conclusion

Je m'étais demandée si le travail de groupe permettait réellement d'obtenir une amélioration significative de la participation individuelle. La littérature théorique m'a montré l'importance de l'Autre dans l'apprentissage et notamment dans l'apprentissage d'une langue. En effet, la langue est l'un des premiers outils de communication que nous apprenons dans notre vie, la langue ne peut donc être dissociée de l'Autre. Au travers de mes expérimentations j'ai tenté de montrer que cette place de l'Autre dans l'apprentissage d'une langue existe aussi en situation de classe et ne passe pas nécessairement par l'enseignant mais par l'ensemble du groupe de classe. Chaque élève a à apprendre de l'autre car chaque élève a ses compétences, ses connaissances et peut les apporter à l'autre.

Les résultats que j'ai obtenus ont montré que le travail en groupe favorisait la confiance en soi et la motivation des élèves qui arrivaient alors à oser participer d'avantage en classe. L'augmentation des échanges ne peut qu'améliorer leur connaissance de la langue et leur permettre de la voir non plus comme un simple objet d'étude mais comme un outil de communication qu'ils seront capables d'utiliser en dehors des frontières de l'école.

J'ai néanmoins pu observer que les interactions favorisaient majoritairement les élèves ayant une intelligence interpersonnelle plus développée. Cependant, les intelligences multiples sont dites changeantes avec le temps, l'âge et les stimulations.

Ne serait-ce donc pas à cause d'un manque de stimulation interactionnel que les élèves ont parfois du mal à prendre la parole ?

Je suis convaincue qu'en trouvant le moyen de stimuler leur intelligence interpersonnelle, en multipliant les situations d'interaction, de travaux de groupe par exemple, nous pourrions arriver à obtenir une amélioration significative de la participation orale, mais aussi des compétences langagières en général.

8. Références bibliographiques :

8.1. Ouvrage

Alexandre, D. (2015) *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Edition Sociale Française

Bruat, F., Chevalier, C., Dell'Angelo-Sauvage, M., Garas, V., Germond, O., Lasnier, B., Mendibil, D., Perroteau, P. (2013) *Guide pour enseigner autrement selon la théorie des intelligences multiples*. Editions Retz

Doise, W., Mugny, G. (1981). *Le Développement social de l'intelligence*. Inter Editions

Filliettaz, L., Scubauer-Leoni, ML. (2008). Les processus interactionnels dans leurs dimensions interpersonnelles, socio-historiques et sémiotiques. Dans L. Filliettaz, *Processus interactionnels et situations éducatives* (p. 7-39). Supérieur Raisons éducatives.

Krashen, SD., Terrell, TD. (1983). *The Natural Approach (Language Acquisition in the Classroom)*. Stephen Krashen

Oberlé, D. (2015). *La dynamique des groupes*. Presse Universitaire de Grenoble

Vygotski, L., Piaget, J. (1934). *Pensée et langage*, Edition. 1985, Éditions Sociales - Persée

8.2. Article dans une revue

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle : Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, (n° 1), p. 58–73.

8.3. Page sur internet

Bento, M, *Education et didactique*, 2013, en ligne: <http://educationdidactique.revues.org/1404> (consulté le: 2 janvier 2017)

Bulletin officiel n°25 du 30 juin 2011, *education.gouv.fr*, 2011, en ligne: http://cache.media.education.gouv.fr/file/26/38/7/bulletin_officiel_men_26-30-06-11_186387.pdf

CECRL, *Anglais dans l'Académie de Versailles*, 2009, en ligne: <https://anglais.ac-versailles.fr/Le-texte-integral-du-C-E-C-R-L>

Pinel, N, *Circonscription Éducation Nationale de Lillebonne*, 2013, en ligne: <http://circlillebonne.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/questionnaireenfantverbalprofilim.pdf>

Debriansky, J, *Alliam*, 2015, en ligne: <http://www.alliam.fr/intelligences-multiples-mind-mapping-gardner/>

Defrancesco, A, *Réseau des bibliothèques de Suisse occidentale*, 2016, en ligne: http://doc.rero.ch/record/288718/files/MAES_2016_MEM_Defrancesco_Anne.pdf

Puren, C, *Open Editions Journals*, 2004, en ligne: <http://journals.openedition.org/apliut/3416> (consulté le 4 janvier 2018)

8.4. Site internet

Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales. à l'adresse: <http://www.cnrtl.fr/definition/>

The Jigsaw Classroom. à l'adresse: <https://www.jigsaw.org/>

9. Annexes

9.1. Annexe 1: Test d'intelligences multiples (Pinel, 2013), modifié

Lis chaque énoncé et lorsqu'il correspond à ta personnalité, à tes intérêts et à tes capacités, encercle le numéro correspondant. Tu dois répondre spontanément. Puis, pour connaître ton profil, complète la grille en annexe.

- | | |
|---|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Je lis beaucoup.2. J'aime utiliser la calculatrice, un chiffrier électronique ou un logiciel de base de données à l'ordinateur.3. Je joue ou j'aimerais jouer d'un instrument de musique.4. Quand je lis, je préfère les illustrations et je les revois facilement en pensée.5. J'aime travailler avec les autres et me tenir avec les autres.6. J'ai besoin de bouger.7. je travaille mieux seul qu'avec les autres.8. J'aime apprendre de nouvelles choses sur la nature.9. Je suis autonome et j'ai de la volonté.10. Je marque la mesure avec mon corps quand j'écoute de la musique.11. Je perçois facilement les sentiments des autres.12. Je vois des images dans ma tête quand je pense à quelque chose.13. Je fredonne souvent une chanson (ou un air) dans ma tête ou à haute voix.14. J'aime que les choses soient en ordre.15. J'aime faire des mots-mystères ou jouer au Scrabble.16. J'adore les animaux (chien, chats, oiseaux...)17. Je compte rapidement dans ma tête.18. Je me rappelle facilement le rythme ou la musique des messages publicitaires.19. Je lis des cartes, des tableaux et des diagrammes sans difficulté.20. J'ai plusieurs ami(e)s. je suis populaire.21. Je bouge ou je tapote du pied lorsque je suis assis(e) trop longtemps.22. Je suis capable d'avoir mes propres opinions.23. Je me préoccupe de l'environnement dans mes gestes quotidiens (recyclage, eau, lumière...)24. J'aime raconter des histoires ou faire des jeux de mots.25. Je passe beaucoup de temps dehors : j'aime le plein air.26. J'écris et je compose mieux que la moyenne.27. J'aime faire des expériences scientifiques.28. Je suis capable de ressentir à fond mes émotions.29. Je suis habile de mes mains ; j'aime travailler avec mes mains.30. J'aime écouter de la musique très souvent.31. J'ai un bon sens de l'observation.32. Je partage, je rends service facilement.33. J'ai de la facilité à écouter des explications ou à lire des textes d'information.34. J'ai de la difficulté à me concentrer sur un travail quand j'écoute la radio ou la télévision.35. J'adore dessiner ou griffonner des dessins. | <ol style="list-style-type: none">36. Je gesticule beaucoup en parlant.37. J'aime reconnaître ou classer des plantes, des animaux, des insectes, des coquillages ou des roches.38. Je me pose beaucoup de questions sur le fonctionnement des objets ; ou sur les causes d'un événement.39. Je peux mimer les gestes, les manières et les comportements d'autres personnes.40. Je suis conscient de mes forces et de mes faiblesses.41. Je m'exprime avec un vocabulaire riche.42. Je suis habile aux jeux de stratégie (échecs, dames...)43. J'organise des activités avec mes ami(e)s.44. J'adore faire des casse-tête, des jeux de labyrinthe et de construction.45. Je suis capable d'entendre de la musique dans ma tête.46. J'ai un bon sens de la coordination (ex : en sport, en danse, en théâtre...)47. J'ai besoin d'un espace à moi.48. Je me sens bien dans la nature.49. J'aime aller à la chasse, à la pêche, ou bien marcher en forêt.50. j'aime écrire mon journal, exprimer mes sentiments dans des poèmes ou pratiquer certains passe-temps seul.51. Je suis habile dans plusieurs sports ou activités physiques.52. je parle facilement à des personnes que je ne connais pas.53. J'écoute plusieurs styles de musique.54. J'ai de la facilité à résoudre des problèmes.55. J'aime inventer et écrire des histoires.56. Je m'oriente facilement dans un nouveau quartier.57. Je suis membre d'une équipe sportive ou d'un club social.58. J'aime visionner des films et regarder des photos.59. Je porte attention aux bruits et aux sons.60. J'aime toucher les choses.61. J'ai des projets personnels.62. Cela m'aide beaucoup d'avoir une démarche étape par étape quand je fais quelque chose.63. J'aime collectionner des cartes de sport, reconnaître des modèles d'autos ou des marques de vêtements.64. J'apprends mieux quand la personne qui veut me montrer quelque chose l'explique en même temps qu'elle le fait. |
|---|--|

Coche les cases qui correspondent aux numéros que tu as encadrés dans le questionnaire.

L	LM	S	M	K	INTER	INTRA	N
64 ☺	62 ☺	58 ☺	59 ☺	60 ☺	57 ☺	61 ☺	63 ☺
55 ☺	54 ☺	56 ☺	53 ☺	51 ☺	52 ☺	50 ☺	49 ☺
41 ☺	42 ☺	44 ☺	45 ☺	46 ☺	43 ☺	47 ☺	48 ☺
33 ☺	38 ☺	35 ☺	34 ☺	36 ☺	39 ☺	40 ☺	37 ☺
26 ☺	27 ☺	31 ☺	30 ☺	29 ☺	32 ☺	28 ☺	25 ☺
24 ☺	17 ☺	19 ☺	18 ☺	21 ☺	20 ☺	22 ☺	23 ☺
15 ☺	14 ☺	12 ☺	13 ☺	10 ☺	11 ☺	9 ☺	16 ☺
1 ☺	2 ☺	4 ☺	3 ☺	6 ☺	5 ☺	7 ☺	8 ☺

Rappelle-toi:

- Chaque personne possède toutes les formes d'intelligence.
- Tu peux développer davantage chacune des formes d'intelligence.
- Ce petit test te donne une image de ton profil maintenant; ton profil peut changer.
- Les Intelligences Multiples ont pour but d'aider chacun à reconnaître ses ressources et d'inciter chacun à continuer de se développer; elles ne sont pas là pour étiqueter.

Nom:

Compte le nombre de case cochée pour chaque compétence et remplis le tableau ci-dessous avec tes résultats.

L =	S =	K =	INTRA =
LM =	M =	INTER =	N =

Classe tes compétences (note les lettres) en fonction des nombres que tu as obtenus.

- 1.
- 2.
- 3.

9.2. Annexe 2: Descriptif des intelligences multiples fourni aux élèves (Bruat, 2013)

Partie 1 *** Doc. 1

Les 8 formes d'intelligences

<p>L'intelligence verbale / linguistique</p>  <p>C'est la capacité à être sensible aux structures linguistiques sous toutes ses formes...</p> <p>Aimer lire, écrire, parler. Raconter ou entendre des histoires. Jouer avec les mots. Exprimer des idées, débattre. Expliquer, résumer. Apprendre d'autres langues.</p>	<p>L'intelligence musicale / rythmique</p>  <p>C'est la capacité à être sensible aux structures rythmiques et musicales...</p> <p>Fredonner souvent, battre du pied. Chanter, se mettre à danser sur le moindre rythme. Être sensible au pouvoir émotionnel de la musique, au son des voix et à leur rythme. Saisir facilement les accents d'une langue étrangère.</p>
<p>L'intelligence interpersonnelle</p>  <p>C'est la capacité à entrer en relation avec les autres.</p> <p>Entrer facilement en relation. Percevoir les émotions. Se mélanger, travailler en coopération. S'acclimater facilement, aimer être avec d'autres, avoir des amis. Aimer les activités de groupe. Aimer résoudre les conflits, jouer au médiateur.</p>	<p>L'intelligence kinesthésique / corporelle</p>  <p>C'est la capacité à produire avec toutes les parties de son corps et l'habileté à résoudre des problèmes pratiques.</p> <p>Faire du sport. Apprendre en bougeant. Jouer la comédie, danser. Manipuler, fabriquer. Réparer les objets, les machines. Sculpter, créer...</p>
<p>L'intelligence visuelle / spatiale</p>  <p>C'est la capacité à créer des images mentales et à percevoir le monde avec précision, à raisonner en deux ou trois dimensions.</p> <p>Avoir un bon sens de l'orientation. Travailler dans l'espace, lire facilement les cartes, les diagrammes, les graphiques. Aimer l'art sous toutes ses formes. Visualiser avant de construire (faire du dessin technique, des plans).</p>	<p>L'intelligence logique / mathématique</p>  <p>C'est la capacité à tenir un raisonnement logique, à ordonner le monde, et à faire des inférences. Cette intelligence a été décrite en détail par Piaget.</p> <p>Compter, calculer, ordonner, résoudre des problèmes. Explorer, tester des idées et des solutions scientifiques de façon systématique. Aimer les structures logiques (chronologie, processus...).</p>
<p>L'intelligence naturaliste</p>  <p>C'est la capacité à reconnaître et à classer, à identifier des formes et des structures dans la nature, sous ses formes minérale, végétale ou animale.</p> <p>Organiser des données (archéologie, géologie...) Sélectionner, collectionner, faire des listes. Observer et soigner les animaux. Entretenir les plantes, jardiner. Marcher dans la nature, faire des relevés. Créer des espaces paysagers (écologie).</p>	<p>L'intelligence intrapersonnelle</p>  <p>C'est la capacité à avoir une bonne connaissance de soi-même</p> <p>Connaitre ses atouts et ses faiblesses. Réfléchir, méditer. Savoir définir ses objectifs. Donner une opinion personnelle. Tenir un journal, un blog. Savoir gérer ses émotions.</p>

9.3. Annexe 3: Questionnaire donné aux élèves relatif à leur ressenti sur les travaux de groupes

Que penses-tu des travaux de groupes?

1) Lorsque je parle en anglais avec mes camarades (coche la réponse la plus proche de ce que tu ressens):

Ça me fait rire

J'aime car ça me donne l'occasion de parler un peu la langue

Ça ne me gêne pas spécialement mais j'en ai rarement la motivation

Ça me met mal à l'aise

J'aimerais ne pas avoir à le faire

2) Je me sens utile lors de travaux de groupe (coche la réponse la plus proche de ce que tu ressens):

Oui, j'apporte autant que mes camarades

Oui, je me retrouve même parfois à en faire plus que les autres

Pas vraiment, j'ai parfois l'impression d'être moins bon que les autres

Non, je me sens souvent inutile

3) Classe les avantages des travaux de groupes du plus important (1) au moins important (5) selon toi:

___ Je me sens plus confiant

___ Je me sens plus motivé

___ Le travail ne repose pas que sur moi

___ Les autres peuvent m'aider

___ Les autres me permettront d'obtenir de meilleures notes que seul

4) Classe les inconvénients des travaux de groupes du plus important (1) au moins important (5) selon toi:

___ Travailler avec des gens que je n'apprécie pas

___ Je ne peux pas faire les choses à ma façon

___ J'ai peur de décevoir mes camarades

___ Je n'aime pas l'idée de devoir faire confiance aux autres

___ J'ai peur de me disputer avec mes camarades

10. Table des illustrations

Figure 1: Schéma des axes définissant le processus interactionnel (Filliettaz et Schubauer-Leoni, 2008, p10)	4
Figure 2: Schématisation du mouvement des élèves lors d'un travail de groupe selon la méthode Jigsaw	10
Figure 3: Représentation des différentes intelligences selon Howard Gardner (Jeanne Debriansky, 2015)	11
Figure 5: Fiche de synthèse élève pour le travail en groupe.....	17
Figure 6 : Répartition des élèves en fonction de leurs interventions moyennes par semaine (3h) hors travaux de groupe	18
Figure 7: Nombre moyen d'interventions global (sur 10h) en fonction du score obtenu à l'intelligence interpersonnelle.....	20
Figure 8: Nombre d'interventions global (sur 10h) en fonction du score obtenu à l'intelligence intrapersonnelle.....	20
Figure 9: Nombre moyen d'interventions (sur 10h) en fonction du score obtenu à l'intelligence linguistique.....	20
Figure 10: Evolution de la répartition des élèves en fonction de leurs interventions moyennes par semaine (3h).....	22
Figure 11: Moyenne de l'évolution du nombre d'intervention en classe en fonction du score obtenu pour l'intelligence interpersonnelle	23
Figure 12: Moyenne de l'évolution du nombre d'intervention en classe en fonction du score obtenu pour l'intelligence intrapersonnelle	24
Figure 13: Moyenne de l'évolution du nombre d'intervention en classe en fonction du score obtenu pour l'intelligence linguistique	24
Figure 14: Nombre d'élève (%) en fonction de leur réponse à la question portant sur le fait de parler anglais avec ses camarades	26
Figure 15: Nombre d'élève (%) en fonction de leur réponse à la question portant sur le fait de se sentir utile au groupe.....	27
Figure 16: Les avantages des travaux de groupe en fonction des élèves les considérant comme les plus importants.....	27
Figure 17: Les inconvénients des travaux de groupe en fonction des élèves les considérant comme les plus importants.....	28