



HAL
open science

Comment mettre en place des travaux de groupes utiles à chaque élève en classe de quatrième ?

Charlotte Lemêle

► **To cite this version:**

Charlotte Lemêle. Comment mettre en place des travaux de groupes utiles à chaque élève en classe de quatrième ?. Education. 2019. dumas-02535521

HAL Id: dumas-02535521

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02535521>

Submitted on 7 Apr 2020

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.



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

**Comment mettre en place des travaux de groupes
utiles à chaque élève en classe de quatrième ?**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

**soutenu par
Charlotte Lemèle
le 14 mai 2019**

en présence de la commission de soutenance composée de :
Aurélie Palud, directrice de mémoire
Jean-Philippe Guichon, membre de la commission

Engagement de non plagiat

Je, soussignée.....

professeure-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire.

Date :

Signature :

Remerciements

Je remercie Aurélie Palud pour sa disponibilité exceptionnelle. Elle a encadré ce travail de recherche avec patience et bienveillance.

Je remercie ma tutrice du collège Alfred de Musset, Hélène Ripoché, qui m'a encouragée à varier les mises en activités et de ce fait menée à proposer des travaux de groupes à mes élèves. Son soutien, ses encouragements et sa gentillesse m'ont été très précieux.

Je remercie mes collègues du collège d'Ecommoy qui m'ont réservé un accueil chaleureux dans l'établissement.

Je remercie les formateurs de l'ESPE pour leurs conseils et leur expérience.

Je remercie mes camarades de Master et tout particulièrement Mélanie Veillard, infaillible soutien à chaque instant du jour et de la nuit.

Sommaire

Remerciements	p.3
I. Théorie du travail de groupe.	p.7
1. Pourquoi travailler en groupe ?	p.7
2. Comment mettre en place un travail de groupe ?	p.10
a) La constitution des groupes.	p.10
b) La place du professeur.	p.12
c) La mise en commun du travail de groupe.	p.12
d) L'évaluation du travail de groupe.	p.13
e) Les difficultés du travail de groupe.	p.14
II. Une expérimentation de travaux de groupes en classe de quatrième.	p.16
1. Représentations initiales des enseignants et des élèves.	p.16
a) Représentations initiales des enseignants sur le travail en groupes.	p.16
b) Représentations initiales des élèves sur le travail en groupes.	p.19
2. Des travaux de groupe en classe de quatrième.	p.21
a) Présentation de la classe.	p.21
b) Une expérience avec des groupes constitués par les élèves.	p.21
i. Le protocole.	p.22
ii. Les réussites des groupes constitués par les élèves.	p.22
iii. Les limites des groupes constitués par les élèves.	p.27
c) Une expérience avec des groupes hétérogènes ou homogènes.	p.29
i. Le protocole.	p.29
ii. La dictée négociée avec des groupes hétérogènes.	p.30
• Réussites des groupes hétérogènes.	p.30
• Limites des groupes hétérogènes	p.31
iii. La dictée négociée avec des groupes homogènes.	p.32
• Réussites des groupes homogènes.	p.32
• Limites des groupes homogènes.	p.34
d) Groupes ayant en charge des tâches différentes.	p.36
i. Le protocole.	p.37
ii. Réussites des groupes ayant des tâches différentes.	p.38
iii. Limites des groupes ayant en charge des tâches différentes.	p.39
Conclusion	p.41
Bibliographie	p.43
Annexes	p.44
Résumé	p.75

Introduction

Au collège Alfred de Musset à Ecommoy, la salle où se déroule la majorité des cours de français que je dispense est disposée en îlots, et la collègue qui a fait ce choix ne cesse d'en vanter les mérites. Cependant, pour le professeur-stagiaire que je suis, loin d'être une disposition géographique facilitante, l'îlot s'est au contraire rapidement imposé comme une difficulté quotidienne. Très vite, les bavardages sont devenus trop nombreux, facilités par le face-à-face des élèves entre eux. Dès lors, j'ai décidé de modifier la disposition de la salle quand j'y avais cours.

Dans mon esprit cependant, une attention particulière s'était éveillée sur le travail de groupe, alors que des débats surgissaient au collège quand j'en discutais avec mes collègues, toutes disciplines confondues : tout simplement indispensable ou absolument inutile, chacun avait une idée bien à soi.

Pour ma part, encouragée par ma tutrice de terrain, j'ai eu envie de tirer parti de cette disposition en îlots en proposant des travaux de groupe à mes élèves une fois par semaine, malgré la peur de me laisser submerger par le bruit et les bavardages. J'étais persuadée que ce type d'enseignement permettrait à mes élèves d'être plus actifs en classe, voire d'accéder aux savoirs par eux-mêmes et non plus seulement grâce au « maître ». J'espérais qu'en découle une motivation accrue pour la mise au travail ainsi qu'une autonomie croissante au fil de l'année.

Au fur et à mesure de ces séances, de nombreuses questions ont émergé. Le premier point a été le choix de la mise en activité en groupe : à quel moment faire travailler les élèves en groupes plutôt qu'en individuel, et dans quel but ? Puis, alors que j'avais constitué les groupes pour espérer mieux cadrer les séances, des conflits ont émergé dans certains groupes, certains élèves ne s'entendant pas ou refusant de travailler ensemble. J'ai ensuite laissé les élèves choisir eux-mêmes les groupes, au risque qu'ils soient plus motivés à discuter qu'à travailler et qu'un désordre ambiant règne dans la classe. Enfin, je me suis demandée comment être certaine que chaque élève travaille et participe à la tâche du groupe sans se cacher derrière le travail de ses camarades, et à plus grande échelle comment réussir à faire travailler chaque groupe. Puis comment mettre en place un travail de groupe dans lequel chaque élève, du plus fort au plus faible, pourrait tirer parti de ces activités entre pairs. Cette dernière interrogation a retenu tout particulièrement mon attention, puisque plusieurs de mes

collègues affirmaient que le travail de groupe était inutile et agissait comme une autorisation donnée aux élèves de ne pas travailler, permettant ainsi à certains, notamment les plus faibles, de se reposer sur les autres membres du groupe. Effectivement, le soir en constituant mes groupes pour le lendemain, et au regard des séances déjà menées, je me heurtais à des obstacles redondants : les groupes hétérogènes me semblaient risqués, les élèves les plus forts s'ennuyant et les plus faibles attendant qu'on leur donne la réponse. A l'inverse, les groupes homogènes me semblaient discriminants pour les groupes constitués d'élèves faibles et facilitants pour les élèves les plus forts.

Finalement, j'ai décidé d'expérimenter différentes modalités du travail de groupe dans une de mes classes, très hétérogène, et pour laquelle la mise au travail n'était pas évidente. Cette mise en place de travaux de groupes variés me permettrait d'évaluer dans quelle mesure le travail de groupe peut permettre à chaque élève de développer des compétences et des savoirs.

Je répondrai donc à cette question en m'appuyant dans un premier temps sur les repères théoriques que fournissent les chercheurs sur le travail de groupe, puis sur des expérimentations que j'ai mises en place dans une de mes classes.

I. Théorie du travail de groupe.

Nous développerons tout d'abord les avantages de l'utilisation des travaux de groupe en classe puis détaillerons les points qu'il faut prendre en compte pour concrètement les mettre en place. Nous ferons notamment référence aux travaux de recherche de Michel Barlow, Dominique Natanson, Jacques Natanson et Isabelle Andriot ainsi que ceux de Sylvain Connac.

1. Pourquoi travailler en groupe ?

Tout d'abord, il faut rappeler que les compétences sociales font partie du « Socle commun des connaissances et des compétences » à acquérir pour les élèves, et qu'à ce titre travailler en groupe est une modalité à mettre en œuvre en classe. En effet, nous pouvons lire par exemple dans la description du domaine 2 intitulé « les méthodes et outils pour apprendre »¹ du cycle 4, que « l'apprentissage du travail coopératif et collaboratif sous toutes ses formes » est concerné, tout comme « la capacité à exprimer sa pensée, à justifier ses choix, à s'insérer dans des controverses en respectant les autres ; la capacité à vivre et travailler dans un collectif » que l'on peut lire dans la description du domaine 3 « la formation de la personne et du citoyen ». Le travail de groupe a donc toute sa place en classe au collège.

Mais, au-delà de l'injonction des programmes, le travail de groupe apporte de nombreux bénéfices au regard du travail individuel. Selon Michel Barlow², deux types d'avantages peuvent être distingués : les avantages quantitatifs et les avantages qualitatifs.

L'avantage quantitatif concerne le temps de prise de parole des élèves. Alors que dans un cours magistral, les élèves ne prennent que très peu la parole et n'interagissent quasiment pas entre eux, en situation de groupe, ces possibilités de prise de parole sont sensiblement multipliées grâce aux échanges créés entre eux. Entre pairs, ils osent davantage exposer leur point de vue et prennent ainsi confiance en eux. Cela est notamment intéressant pour les « petits parleurs » qui sont rassurés en petits groupes et peuvent ainsi s'exprimer plus librement, sans craindre le jugement du professeur ou de la classe entière.

¹ B.O. de l'Education nationale n°11, Cycle 4, 26 novembre 2015.

² Michel Barlow, *Le Travail en groupe des élèves*, Paris, 2000.

Les avantages qualitatifs dégagés sont nombreux. Premièrement, la multiplication des échanges entraîne un brassage des connaissances et des méthodologies des élèves. Ensemble, ils se rappellent les leçons, ils mutualisent leurs savoirs pour être plus complets. Les activités peuvent donc être plus complexes, plus longues, ou les attendus du professeur plus élevés. Travailler à plusieurs, c'est s'entraîner à reformuler pour être compris par les autres, ce qui constitue une mise au clair de ses propres connaissances, mais également une vérification de ses acquis. Expliquer aux autres, c'est aussi et avant tout clarifier son propos, donc travailler ses compétences orales et mettre à l'épreuve sa propre compréhension : le travail en groupe induit un approfondissement et une vérification des acquis de l'élève.

Ce partage de connaissances que l'élève fait au sein du son groupe en permet donc une validation, mais aussi une confrontation avec ses camarades : il s'agit du conflit socio-cognitif décrit par Philippe Meirieu dans *Outils pour apprendre en groupe*³. En échangeant avec les autres, l'élève doit les convaincre ; il apprend ainsi à raisonner et à justifier son point de vue. Or, d'après Maurice Merleau-Ponty⁴ et Jean Piaget⁵, sur lesquels s'appuie Philippe Meirieu, c'est en confrontant ses idées avec ses camarades que l'élève apprend le mieux, car il doit se convaincre d'abord lui-même pour convaincre les autres.

Enfin, le groupe se fait le relai du professeur, qui est ainsi déchargé de son rôle tout-puissant au sein de la classe : les élèves deviennent des « répétiteurs » des connaissances, permettant ainsi à leurs pairs d'entendre à nouveau des notions, et des « moniteurs » lorsqu'ils sont en train de montrer aux autres la réalisation d'une tâche. Les élèves apprennent ainsi de leurs pairs des connaissances, des méthodes, des divergences de points de vue. En regardant, en écoutant l'autre, l'élève expérimente. Or, c'est dans le cadre d'une pédagogie active que l'élève construit le mieux ses apprentissages. Pour Dominique Natanson, Jacques Natanson et Isabelle Andriot⁶, cela permet également de modifier la relation enseignant-élèves, duelle et autoritaire dans le cadre d'un cours magistral. A l'inverse, dans le cadre d'un cours en groupe, les élèves bénéficient d'une plus grande liberté qui les guide vers l'autonomie et décentre l'enseignant d'un rôle dans lequel il doit donner les réponses. Les élèves sont acteurs de leurs savoirs et l'enseignant peut circuler dans la classe. C'est le principe même des « pédagogies coopératives » de Sylvain Connac⁷ : l'élève peut

³ Philippe Meirieu, *Outils pour apprendre en groupe*, Chronique sociale, 1996.

⁴ Maurice Merleau-Ponty, *Les relations avec autrui chez l'enfant*, Sedes, Paris, 1975.

⁵ Jean Piaget, *Remarques psychologiques sur le travail par équipes*, 1935.

⁶ Dominique et Jacques Natanson, Isabelle Andriot, *Oser le travail de groupe*, CRDP de Bourgogne, 2008.

⁷ Connac Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives, Démarches et outils pour l'école*, ESF, 2009.

spontanément décider d'aller aider ses camarades en se déplaçant dans la classe, ou au contraire aller chercher de l'aide auprès d'un camarade qu'il aura repéré comme étant un « tuteur » dans une tâche spécifique. En déléguant ses compétences pédagogiques à d'autres élèves par le biais du groupe, l'enseignant peut se consacrer aux élèves ou aux groupes ayant des besoins plus importants. Cela lui permet donc de différencier au sein de la classe.

Par ailleurs, des difficultés diverses et variées vont survenir au cours du travail de groupe, difficultés qui vont être activement levées par les camarades. En effet, une incompréhension peut être plus facilement avouable au sein d'un groupe où l'on se sent en confiance, et une explication donnée par un autre élève avec ses propres mots peut être plus efficace que lorsqu'elle est donnée par un professeur.

Enfin, le travail en groupe met à l'épreuve les compétences du vivre-ensemble des élèves. Dans son livre *Apprendre avec les pédagogies coopératives*⁸, Sylvain Connac revient sur les compétences sociales qui y sont mises en jeu: ce-dernier permet d'habituer les élèves à collaborer avec leurs pairs et en même temps les guide vers plus d'autonomie. Autant de compétences qui constituent les fondamentaux de la vie en société : écouter les autres, donner son avis et défendre son point de vue, peut-être entrer en conflit, mais aussi se soutenir et s'entraider. A l'intérieur du groupe, les élèves ont en effet tout intérêt à coopérer pour avancer et mener à terme leur tâche. Or, cet esprit de coopération est une valeur à encourager autant que possible pour préparer chaque élève à une insertion réussie dans la société. Les élèves deviennent également plus autonomes, travaillant entre pairs et sans prendre appui systématiquement sur l'enseignant.

On l'aura compris, le travail de groupe permet que les élèves soient acteurs en classe, qu'ils s'autonomisent et apprennent à travailler en coopération en profitant des échanges avec leurs camarades.

Reste à penser l'organisation du travail en groupe afin qu'il se déroule convenablement.

⁸ Connac Sylvain, *op.cit.*

2. Comment mettre en place un travail de groupe ?

Avant toute chose, il semble nécessaire de préciser qu'un travail de groupe s'anticipe et se prépare, peut-être encore plus qu'un cours magistral, et notamment s'il est utilisé pour les premières fois. Nature de la tâche, constitution des groupes, évaluation, mise en commun... autant d'éléments qui sont à repenser lorsqu'un enseignant souhaite mettre en place un travail de groupe.

a) La constitution des groupes.

Evoquons tout d'abord le cas du nombre d'élèves par groupe, qui, bien qu'il soit variable et qu'à cause des effectifs des classes il atteigne souvent les sept élèves, ne devrait pas excéder cinq voire six élèves maximum pour travailler efficacement (si l'on considère les différents dispositifs évoqués par Michel Barlow, qui comptent jusqu'à six élèves)⁹.

Il existe ensuite de nombreuses façons de constituer des groupes de travail : hétérogènes ou homogènes, choisis par les élèves eux-mêmes, de façon aléatoire ou par le professeur... autant de variables qui doivent être ajustées en fonction de l'objectif pédagogique visé mais aussi de la classe. Nous nous appuyons sur la classification de Michel Barlow¹⁰ pour rendre compte des modes de constitution des groupes.

i. La constitution décidée par le professeur.

Une fois que le professeur connaît sa classe, les groupes peuvent être formés de façon hétérogène pour créer une émulation, du soutien et un système de monitorat, ou au contraire être homogènes pour regrouper les élèves selon leurs besoins (travail d'une compétence particulière, remédiation suite à une évaluation, retour sur les bases d'une notion..). Il est toutefois nécessaire pour ce choix de regroupement de ne pas systématiser les groupes de niveau au risque de stigmatiser les élèves les plus faibles.

L'enseignant peut également constituer les groupes en fonction du vécu affectif des élèves dans la classe, limitant ainsi les conflits et mettant en confiance les élèves. Un sociogramme peut éventuellement être utilisé pour constituer de cette manière les groupes : en amont, les

⁹ Michel Barlow, *op. cit.* page 41.

¹⁰ Idem, page 36.

élèves précisent deux ou trois élèves avec lesquels ils souhaiteraient travailler, et deux ou trois autres avec lesquels il leur semble impossible de travailler. Le sociogramme peut être un support utile lorsque des conflits persistent dans une classe, que des élèves se retrouvent rejetés ou non choisis lors d'une constitution par affinités.

ii. La constitution choisie par les élèves.

Les élèves peuvent se regrouper par affinité, et cette modalité, généralement usitée par les enseignants, notamment en début d'année, peut être idéale, à condition que les groupes se créent facilement et qu'aucun élève ne soit mis de côté. Il faut également veiller à ce que la parité entre filles et garçons soit respectée. Déjà évoqué dans le paragraphe précédent, un sociogramme peut être utilisé pour dénouer les situations de conflits ou de rejets de certains élèves, comme cela arrive régulièrement. Il est à noter que la répartition par affinité n'est pas toujours efficace, puisque les élèves, regroupés entre amis, peuvent facilement trouver des sujets de conversation qui les fassent dévier de leur tâche.

Les élèves peuvent également choisir un groupe en fonction, non pas des affinités qui les lient, mais du contenu du travail à mener : thématique à étudier, méthodologie à appliquer, support différent... L'on peut tout-à-fait imaginer proposer un « appel d'offres »¹¹ auquel répondraient les élèves, et qui proposerait différents travaux : sujets, supports, ou encore modes de rendu différents. Ces offres peuvent également être proposées par les élèves eux-mêmes, les invitant à être d'autant plus moteurs des apprentissages. On peut par exemple leur permettre de proposer un sujet d'exposé pour commencer. Aux élèves alors de se répartir dans les groupes selon leur intérêt et non plus selon les affinités.

iii. La constitution aléatoire des groupes

Les groupes peuvent être constitués selon des critères qui font appel au hasard : liste alphabétique, tirage au sort, emplacement dans la salle, ou encore « critères farfelus » comme la couleur des tenues par exemple, comme l'évoque Michel Barlow¹². Cette constitution des groupes permet de créer des groupes sans tenir compte d'aucun autre critère. Elle encourage les élèves à travailler avec tous leurs camarades et à diversifier les groupes, mais peut justement poser problème lorsque certains élèves sont en conflit.

¹¹ Michel Barlow, *op. cit.* page 36.

¹² Idem, page 36.

Quelle que soit la façon dont ont été constitués les groupes, ils peuvent être conservés pour plusieurs séances ou plusieurs semaines, voire être permanents, ou être modifiés en fonction des tâches à effectuer et de l'évolution des élèves.

b) La place du professeur.

Le travail de groupe permet, par la mise au travail de tous les élèves, de libérer le professeur de son rôle habituel de maître, de chef de la classe. Cela peut être déstabilisant car son rôle n'est pas le même que lorsqu'il anime un cours magistral : s'il reste garant du bon déroulement de la séance, il ne peut pas en revanche imposer le silence comme dans la position habituelle en face-à-face avec ses élèves. Au contraire, il doit lancer la mise en route de l'activité, stimuler les échanges au sein des groupes, relancer les recherches en cas de blocage. Il peut circuler entre les groupes afin de les guider, de les stimuler, de les encourager ; il peut également rester en retrait et observer les élèves, leur rythme de travail, leur méthode et leur façon de gérer la vie affective au sein du groupe, voire profiter de cette occasion pour évaluer les élèves ou les groupes. L'ouvrage *Oser le travail de groupe*¹³ évoque deux écueils à éviter : « l'interventionnisme » et l'excès de « laisser-faire ». L'enseignant doit doser son intervention pour laisser les élèves chercher et travailler entre eux, sans pour autant laisser durer une situation qui risquerait de décourager les élèves.

Ce sont bien les élèves qui sont en activité, moyen pour l'enseignant d'adopter un autre positionnement ou tout simplement de s'adapter à chaque situation. Le travail en groupe est donc un savant dosage entre intervention de l'enseignant et autonomisation des élèves.

c) La mise en commun des travaux de groupe.

Pour Michel Barlow¹⁴, la mise en commun doit absolument susciter l'intérêt des élèves. Dans le cadre d'un travail de groupe, elle est donc beaucoup plus efficace si les groupes ont des réponses différentes et complémentaires. Elle est à l'inverse dispensable –voire inutile et répétitive– si tous les groupes ont eu la même tâche et les mêmes supports. L'enseignant peut alors simplement vérifier que la tâche a été correctement réalisée en circulant au sein des

¹³ Dominique et Jacques Natanson, Isabelle Andriot, *op. cit.*, page 70.

¹⁴ Michel Barlow, *op. cit.*, page 38.

groupes. Dans tous les cas, il est nécessaire d'annoncer en amont si la mise en commun sera faite et si oui, sous quelle forme. En effet, la forme peut, du fait de la modalité de groupe, être « spectaculaire »¹⁵, grâce à la coopération des élèves qui pourront proposer leur travail en bénéficiant de la confiance de leur groupe. En s'appuyant par exemple sur la gestuelle, sur une présentation soignée, ou encore en prenant la forme d'un débat dans la classe, les groupes peuvent restituer leur travail à l'ensemble de la classe de manière singulière. Encore une fois, la forme dépendra de l'objectif visé par l'enseignant : faut-il créer une affiche dans le but de mémoriser une notion ou plutôt rédiger une synthèse pour conserver une trace écrite de qualité que l'on photocopierait pour le reste de la classe ? Dans tous les cas, le temps de la mise en commun se doit d'être rapide au regard de la séance, et les divers procédés cités ci-dessus ont intérêt à être variés pour rendre la mise en commun unique et stimulante. Enfin, la mise en commun doit être précédée ou suivie d'un temps de travail individuel nécessaire à l'appropriation des savoirs par tout élève. C'est, entre autres, à cette condition qu'un travail de groupe peut être bénéfique pour chaque élève.

d) L'évaluation du travail de groupe.

Si évaluer une tâche permet de vérifier son efficacité, dès lors que les élèves ont travaillé à plusieurs, ils ne peuvent plus être évalués comme s'ils avaient été seuls sur leur table. Il convient donc d'être au clair sur les attentes de l'évaluation de ce type de travail : on peut évaluer un rendu de la tâche, mais aussi le processus du groupe pour parvenir à ce rendu. Pour la deuxième solution, il serait nécessaire d'avoir soigneusement observé le groupe en activité, ce qui semble difficile dans une classe entière. L'auto-évaluation du groupe est donc toute indiquée ici. Par exemple, une grille critériée peut être mise à disposition de chaque groupe : les élèves doivent cocher les critères de réussite auxquels ils ont répondu (« des rôles ont été distribués au sein du groupe », « chacun a pu donner son avis et argumenter »...). Sylvain Connac¹⁶ propose d'autres outils d'autoévaluation : la « toile d'araignée » par exemple propose à chaque groupe d'évaluer entre un et cinq un item (le calme, la gestion du temps, la confrontation des idées...) sur une des branches de « l'araignée ». Les branches, disposées en étoile, sont ensuite reliées pour avoir une vision globale des réussites et

¹⁵ Michel Barlow, *op. cit.*, page 40.

¹⁶ Sylvain Connac, *Organiser la coopération entre élèves*.

dysfonctionnements du travail de groupe. Le « carré », lui, propose à un élève d'évaluer l'utilité et le plaisir qu'il a obtenu à travailler en groupe.

Bien entendu, l'idéal est d'évaluer à la fois le produit de la tâche et le processus de travail, ne serait-ce que par une appréciation, pour être cohérent et valoriser l'intérêt du travail de groupe. Cela permettra également de proposer une évaluation différenciée au sein même du groupe. En effet, certains élèves auront sûrement été plutôt moteurs quand d'autres auront été plus passifs. Là encore, l'auto-évaluation, à l'aide d'un support comme cité ci-dessus, semble le plus simple et permet d'autonomiser les élèves. L'hétéro-évaluation peut aussi être intéressante puisqu'elle propose une évaluation des élèves par leurs pairs, donc plus objective que par l'élève lui-même.

e) Les difficultés du travail de groupe.

i. Etre certain de l'utilité du groupe.

Véritable « règle d'or » pour Michel Barlow¹⁷, le travail de groupe n'a de raison d'être que s'il ne pourrait être réalisé individuellement. Il doit donc être motivé par la complexité d'une tâche ou la nécessité d'une confrontation entre élèves. Sans cela, le travail de groupe n'a pas de sens et risque fort d'être une perte de temps et d'énergie. Il est donc nécessaire d'analyser et de décider en amont si la séance nécessite bien de travailler à plusieurs, puis quelles étapes de la séance devront être réalisées en groupe ou individuellement.

L'objectif de l'activité doit être clairement explicité, tout comme l'intérêt d'être en groupe pour y parvenir.

Enfin, afin qu'il soit utile à chaque élève, le travail de groupe doit être suivi d'un temps de travail individuel. Cette étape leur permet de mobiliser leurs connaissances et de faire le point sur ce qu'ils ont retenu de la mise en activité et de s'approprier les savoirs mis en jeu. Elle incite également chaque élève à participer durant la réalisation de la tâche en groupe.

ii. La gestion des conflits entre pairs.

¹⁷ Michel Barlow, *op. cit.*, page 30.

Les groupes peuvent engendrer des différents entre élèves, différents qui ont des causes multiples : un élève autoproclamé *leader*, un autre qui refuse de travailler, un qui n'aime travailler qu'individuellement... Dans tous les cas, l'enseignant est garant du bon déroulement du cours et doit alors intervenir. Il doit encourager chacun à apporter sa pierre à l'édifice à l'intérieur du groupe, valoriser les interventions pour que chaque élève trouve une place, y compris ceux qui n'apprécient pas de travailler à plusieurs, en leur proposant par exemple d'avoir un temps individuel pour produire un résultat qu'ils partageront ensuite avec leur groupe. L'enseignant montre donc l'intérêt du groupe (d'où la nécessité d'avoir soigneusement pensé le travail de groupe en amont) dans la réalisation de la tâche, mais également l'importance de chaque individu au sein du groupe.

Ceci-dit, il faut garder à l'esprit que les conflits sont normaux –et même nécessaires dans le processus d'apprentissage, nous l'avons vu- au sein des groupes, chaque élève étant différent. L'enseignant doit observer et analyser ces différences pour les utiliser grâce à leur complémentarité. Il doit rester attentif aux comportements des élèves et éventuellement intervenir lorsque le conflit perdure, trouver des compromis afin que chacun puisse évoluer sereinement au sein de son groupe. Quand le ton monte entre élèves, Sylvain Connac¹⁸ préconise de les laisser autant que faire se peut régler leurs conflits, après les avoir au préalable formés à la « médiation entre pairs » qui consiste à exprimer concrètement et clairement à l'autre ce qu'il ressent. On peut espérer qu'au fil de l'année, l'habitude des travaux de groupes permette de stimuler la médiation entre pairs au sein d'une classe, et de limiter ces conflits.

¹⁸ Sylvain Connac, *op. cit.*

II. Une expérimentation de travaux de groupes en classe de quatrième.

Après avoir rendu compte des apports théoriques des chercheurs sur le sujet, nous allons nous intéresser aux résultats d'une expérimentation mise en place dans le cours de français d'une classe de quatrièmes du Collège Alfred de Musset.

Pour commencer, nous analyserons les représentations initiales des élèves de deux classes de quatrième, ainsi que celles d'un ensemble de professeurs du collège.

1. Représentations initiales des enseignants et des élèves.

Avant de se lancer dans l'expérimentation auprès de la classe, un questionnaire a été distribué aux élèves de deux classes de quatrièmes pour avoir un panel plus représentatif des réponses. Les enseignants du collège, toutes disciplines confondues, ont également reçu un questionnaire.

a) Représentations initiales des enseignants sur le travail en groupes.

Des questionnaires comptant cinq questions ont été envoyés aux enseignants du collège, toutes disciplines confondues. Dix-neuf d'entre eux ont répondu. En discutant avec eux, certains n'ont pas trouvé le temps ou n'ont pas souhaité s'exprimer sur le sujet, mais la plupart d'entre eux étaient, d'après leurs propos, réfractaires au travail de groupes, et de ce fait pensaient n'avoir rien à dire à ce sujet dans le questionnaire. L'analyse est donc partiellement biaisée, puisque je n'ai principalement obtenu par écrit que des réponses d'enseignants favorables au travail de groupes. Un seul professeur a répondu au questionnaire en affirmant ne pas utiliser ce type de modalités de travail.

i. Réponses de l'enseignant n'utilisant pas les travaux de groupes.

Sur dix-neuf enseignants ayant renvoyé leurs réponses, un seul donc affirme ne jamais utiliser le travail de groupes. En réalité, plusieurs professeurs ne mettant jamais les élèves en groupes n'ont pas pensé utile de répondre au questionnaire, bien que je les y aie encouragés. Ils m'ont en revanche confié les raisons de cet état de fait à l'oral, raisons qui rejoignent les réponses de l'unique professeur ayant répondu à l'écrit qu'il n'utilisait jamais les travaux de

groupes. Ainsi, si la proportion des professeurs défavorables est minimisée et peu fiable d'après le retour des questionnaires, les raisons invoquées sont éclairantes et partagées par d'autres enseignants –au moins trois d'après les échanges oraux.

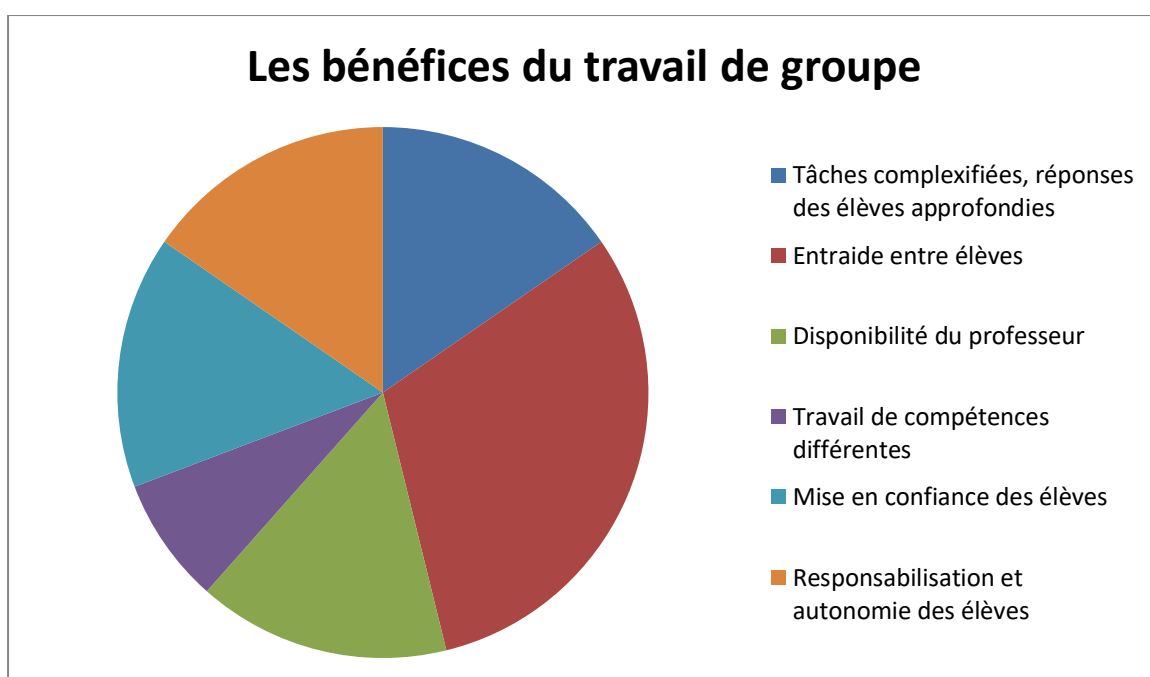
Cet enseignant trouve le travail de groupes inefficace, notamment parce que les élèves peuvent profiter de la disposition en groupe pour bavarder plutôt que d'être en activité, ce qui entraîne une perte de temps. Il déplore aussi le volume sonore élevé que crée le travail de groupe, qu'il ne supporte pas. Enfin, le travail de groupe ne permet pas une autonomie de chaque élève, certains se reposant sur les autres pour répondre.

Dans une autre perspective, il considère que proposer des travaux de groupes aux élèves est une facilité de la part de l'enseignant qui se décharge ainsi totalement de son rôle d'animateur et de pédagogue.

ii. Réponses des enseignants utilisant les travaux de groupes.

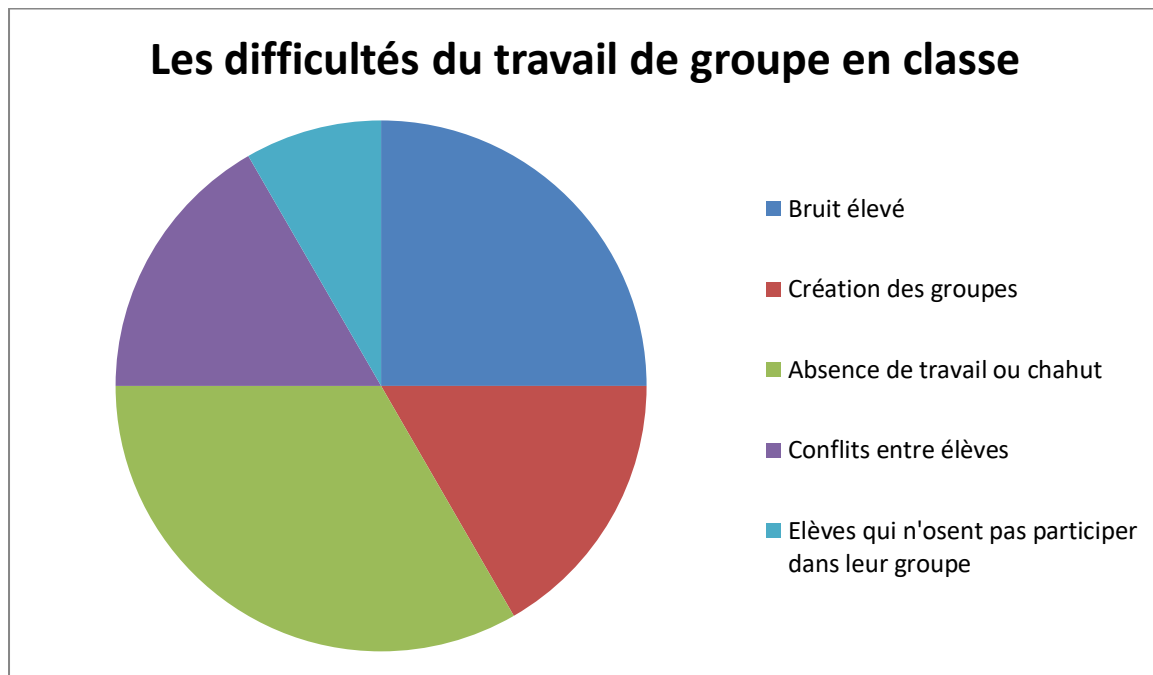
- Les bénéfices du travail de groupe

Le travail de groupe possède de nombreux avantages, tant pour l'enseignant que pour l'élève. Voici ces avantages représentés selon la fréquence de leur mention par les enseignants dans les réponses au questionnaire :



- Les difficultés rencontrées lors des travaux de groupe

Nous avons représenté dans un graphique, en fonction du nombre de fois où elles ont été citées, les principales difficultés que les enseignants ont relevées dans la mise en place de leurs travaux de groupes :

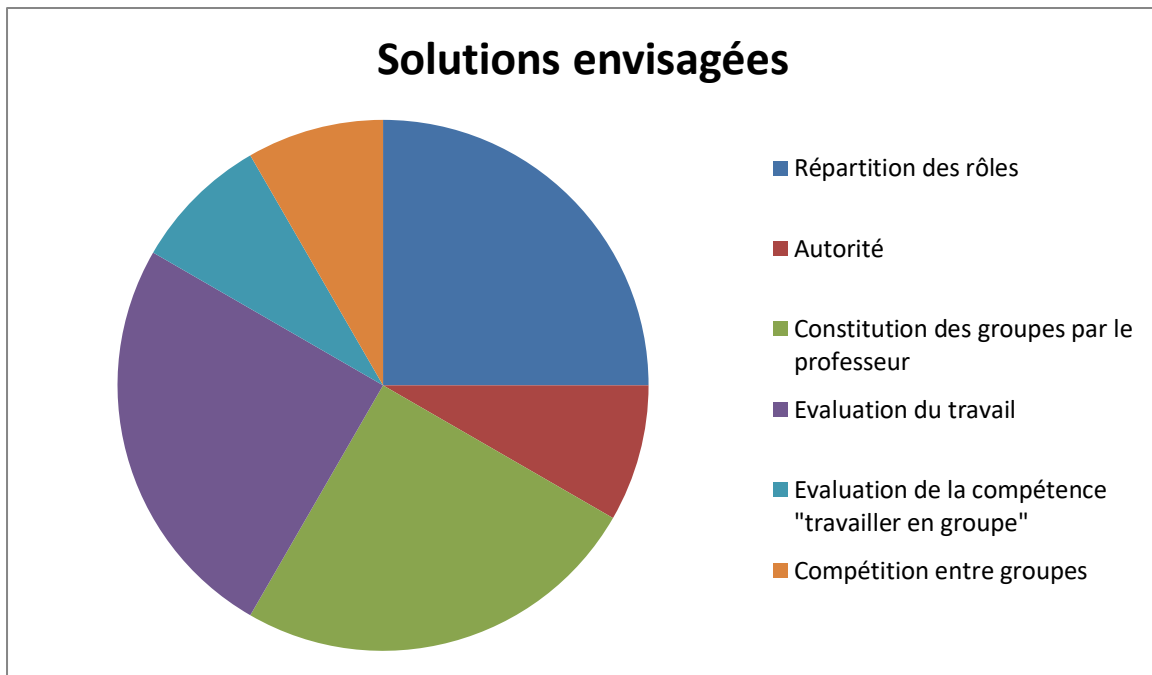


L'élaboration d'une séance de travail en groupe est pour deux enseignants plus chronophage.

Enfin, des questions restent en suspens pour plusieurs d'entre eux : la création des groupes (élèves exclus par les autres, gestion des affinités et des conflits), mais aussi la place de la trace écrite (en faut-il une commune ?) ou encore celle de l'évaluation (un travail réalisé à plusieurs peut-il être évalué ?).

- Les solutions envisagées pour surmonter les difficultés

Les professeurs proposent des solutions variées aux difficultés rencontrées. Elles sont recensées ci-dessous :



- Travaux de groupes appréciés des enseignants

Une dernière question a permis de réunir les modalités de travail de groupe les plus utilisées par les enseignants du collège. Les tables sont disposées en îlots de trois ou quatre élèves, hormis en SVT et en physique-chimie où le travail en binôme est privilégié pour permettre les manipulations. Les groupes sont généralement hétérogènes et constitués en fonction des affinités des élèves pour limiter les conflits.

Enfin, les enseignants des disciplines scientifiques ont tous mis en évidence la nécessité de proposer une situation problématique pour stimuler la mise en activité et la coopération des élèves.

b) Représentations initiales des élèves sur le travail en groupes.

Un questionnaire de cinq questions a été proposé à deux classes d'élèves de quatrièmes, afin de connaître la fréquence des travaux de groupes dans leur scolarité, leur attrait pour cette modalité de travail, mais aussi l'efficacité qu'ils lui attribuent.

- i. Les matières dans lesquelles les élèves travaillent en groupe.

Les élèves de ces classes travaillent en groupe dans toutes les matières hormis l'histoire-géographie et les arts plastiques. Sachant que les enseignants ont précisé mettre en place des travaux de groupes en moyenne une fois toutes les deux semaines dans leur classe, cela représente une modalité de travail fréquemment usitée des élèves pendant leurs semaines de cours.

ii. Leur appétence pour le travail en groupe.

A la question « appréciez-vous les travaux de groupes ? », 15% des élèves ont répondu « non ». Le reste des élèves apprécie donc le travail en groupe, même si certains ont précisé que la constitution du groupe (« si je suis dans un bon groupe », « si je suis avec des personnes qui travaillent ») était une condition pour que cela se passe correctement.

La majorité des élèves pensent qu'ils apprennent mieux en groupe, y compris ceux qui ont répondu qu'ils n'appréciaient pas ces mises en activités. Les raisons invoquées sont diverses et rejoignent celles des enseignants : une motivation pour le travail augmentée, un brassage, une addition et une confrontation des connaissances, une entraide mutuelle, une rapidité dans l'exécution de la tâche et une confiance due à l'inhibition de la crainte de se tromper.

Sur l'ensemble des deux classes, seuls deux élèves pensent que le travail de groupe n'apporte rien de plus, en terme d'apprentissage, qu'un travail individuel. Pour eux, ils sont plus efficaces seuls, n'apprécient pas de devoir réfléchir à plusieurs ni le conflit que peut entraîner une confrontation des points de vue. Ils remarquent également que des groupes sont plus efficaces que d'autres et que les bavardages liés au groupe sont un frein à la réalisation de certains travaux. Ils estiment pouvoir s'apporter des connaissances mais aussi des points de vue différents.

2. Des travaux de groupe en classe de quatrième.

Afin de rendre compte de l'efficacité du travail de groupe pour chaque élève, trois types de travaux de groupe réalisés au sein d'une de mes classes vont être analysés.

a) Présentation de la classe.

La classe dans laquelle est mise en place l'expérience est constituée de vingt-quatre élèves de quatrième au niveau très hétérogène. Certains élèves ont un niveau dépassant les attendus du cycle 4 alors que d'autres n'ont pas les bases attendues en sixième. Deux élèves ont été orientés en EGPA sans que les parents aient accepté qu'ils y entrent. Enfin, une élève a des problématiques personnelles tellement importantes qu'elle n'est pas disponible pour mobiliser son attention et s'investir dans les apprentissages. Il s'agit donc de proposer des activités qui prennent en compte ces différents besoins : capter l'attention de tous pour les faire entrer dans les savoirs et s'adapter aux niveaux très variés de la classe.

Enfin, la classe est, d'une manière générale, assez passive et peu motivée lors de la mise au travail. Alors qu'une « tête de classe » semble parfois s'ennuyer, d'autres souhaitent monopoliser la parole dans les cours, quand d'autres attendent que les réponses viennent de leurs pairs sans chercher par eux-mêmes. En mettant en place des travaux de groupes dans cette classe, je fais ainsi le pari que les élèves les plus faibles pourront profiter de l'aide des autres élèves, apportant une émulation pour tous les profils d'élèves de la classe. J'espère également que chacun se sentira investi au sein des groupes, encourageant tous les élèves à se mettre rapidement et efficacement au travail. Une progression est attendue, à la fois dans les compétences sociales (coopérer, écouter les autres, prendre en compte leurs différences, prendre confiance en soi, créer une vraie cohésion de classe) et dans les compétences disciplinaires (acquérir et approfondir les notions, mobiliser, mutualiser et investir les savoirs).

b) Une expérience avec des groupes constitués par les élèves.

Dans le cadre d'une séquence sur la poésie inscrite dans la thématique « Dire l'amour », les élèves ont dû écrire un poème lyrique qui évoquerait un sentiment amoureux. Pour ce faire, ils avaient le choix de travailler avec qui ils le souhaitaient, en binômes. Ecrire en

groupe leur a été proposé car l'exercice « écrire un poème » est une tâche complexe étant donné que les compétences à convoquer y sont multiples et variées : créativité, compétences en grammaire et syntaxe, réinvestissement des éléments issus des textes étudiés en classe. Par ailleurs, la thématique -évoquer un sentiment amoureux- peut rebuter des élèves qui peuvent ne pas se sentir concernés voire être complètement désintéressés. La constitution de groupes par les élèves devait permettre de les mettre en confiance pour aborder ce sujet parfois intime. Enfin, je souhaitais éviter, ou tout du moins écourter la phase parfois interminable où les élèves n'ont pas d'idées. En travaillant de cette manière, j'espérais qu'ils auraient moins d'appréhension à débiter le travail d'écriture, et qu'ils pourraient mutualiser de leurs compétences.

i. Protocole.

La tâche et les consignes ont été présentées et les élèves ont choisi de se regrouper pour travailler, en s'asseyant côte à côte. Les groupes ont disposé d'une heure et demie pour rédiger le poème, brouillon et recopiage au propre compris. L'enseignant circulait de groupe en groupe sur demande de ceux-ci ou spontanément, en restant en retrait ou en intervenant si besoin. Les groupes volontaires en fin de séance ont eu la possibilité lire leur poème au reste de la classe. Une autre plage horaire d'une heure a été réservée en salle informatique pour que les groupes tapent leur poème à l'ordinateur. L'enjeu était de mettre en page le poème correctement et sans faute pour l'exposer au CDI dans le cadre des portes ouvertes de l'établissement. Pour cela, les binômes devaient se répartir les tâches : un élève était responsable de l'écriture au clavier, tandis que l'autre devait contrôler sur l'écran le recopiage sans erreur du texte. Les copies ont ensuite été rendues à l'enseignant et les poèmes tapés à l'ordinateur affichés.

Lors de ces séances, un élève était absent, faisant descendre l'effectif à vingt-trois élèves. Onze groupes ont été constitués et un élève a travaillé seul.

Les échanges de deux groupes ont été enregistrés pendant toute la durée de la séance.

ii. Réussites des groupes constitués par les élèves.

- Une mise en activité rapide et des élèves motivés.

A l'annonce du travail à effectuer par le professeur, un brouhaha a tout de suite émergé, des élèves ont poussé des soupirs, soufflé. Le sujet du poème notamment a immédiatement suscité des réflexions et des questions :

Elève 1 - Et si on ne veut pas parler d'amour ?

[...]

Elève 2 - Si on n'a pas d'idées ?

[...]

Elève 3 - Ca peut se finir mal ?

S'ils ont exprimé beaucoup d'inquiétude à la lecture du sujet, finalement beaucoup d'élèves ont exprimé du soulagement quand ils ont su qu'ils seraient à deux pour écrire.

A la fin des consignes, les élèves se sont très rapidement mis en groupes, ont sorti une feuille et se sont attelés à trouver un moyen pour commencer à écrire. En circulant dans les groupes, j'ai pu noter que les échanges des élèves entraînent rapidement dans le vif du sujet, stimulés par le fait d'être à deux, et qui plus est avec un ami.

Elève 3 - Alors qu'est-ce qu'on fait ?

Elève 4 - Je sais pas... euh... t'as une idée ? On peut imaginer un couple qui se rencontre !

Elève 3 - D'accord. On peut trouver des noms aux personnages ! Ou alors c'est la fille qui parle du gars et on lui trouve un nom !

Elève 4 - C'est pas le gars plutôt qui parle ? Ca fait mieux, genre il la voit et la trouve belle et tout, et il veut lui parler.

Elève 3 - Ah ouais ouais ! Et au début il ose pas !

Des élèves se sont inspirés de leur expérience personnelle et ont su l'exploiter pour que cela convienne à leur binôme :

Elève 5 - Et toi avec tes histoires tu peux dire des trucs réels.

[rires]

Elève 6 - Tais-toi là !

Elève 5 - Mais si toi avec Clara quand tu t'es mis avec elle, on peut raconter ça !

Elève 6 - Oui mais j'sais pas comment dire...

Elève 5 - On s'en fout on invente ! Mais déjà on peut commencer comme ça : G. et Clara sont au collège et puis ils se voient à la rentrée. On commence comme ça et après on verra ce qui rime.

Elève 6 - D'accord vas-y. Ecris.

Parfois au contraire, il semble que le groupe ait permis de faire émerger une voix plus universelle que l'expérience intime des élèves, souvent stimulée par le fait d'être seul face à sa feuille blanche :

Elève 7 - On n'a qu'à faire un poème sur l'amour genre « l'amour c'est... » et on continue la phrase.

Elève 8 - On peut faire ça ?

Elève 7 - Bah c'est sur l'amour donc oui. Et comme ça ça répète les mots. Donc ça fait « poème ».

Cette dernière phrase est intéressante, puisqu'elle met en évidence le réinvestissement que fait l'élève 7 des jeux de répétitions qui ont été repérés dans les textes étudiés en cours.

Les poèmes ont été rédigés rapidement, et aucun « blocage » n'a empêché des groupes d'écrire.

Le passage à l'oral, qui était facultatif, a suscité l'intérêt, y compris pour les élèves les plus discrets puisque seul un groupe n'a pas souhaité lire sa production. Les commentaires des autres groupes, bienveillants et constructifs, ont mis chaque élève en confiance. Cette mise en confiance a été visible jusqu'au moment où les groupes ont recopié leur texte à l'ordinateur, quand certains ont demandé s'ils étaient « obligés » d'indiquer leur nom, conscients que le

poème allait être lu par l'ensemble des visiteurs des portes ouvertes du collège. Finalement, ils ont été très faciles à convaincre puisqu'après avoir lu leur poème au reste de la classe, rassurés par le fait d'avoir leurs deux noms côte à côte, ils ont tous choisi d'indiquer nom, prénom et classe sur le poème à afficher.

- Des échanges constructifs.

Au sein des groupes, les échanges ont été constructifs et ont permis de les faire avancer efficacement, comme on peut le lire dans cette conversation entre deux élèves :

Elève 3 – Faut faire des rimes ?

Elève 4 – Oui.

Elève 3 – C'est quand ça finit pareil, c'est ça ?

Elève 4 – Oui c'est ça. Comme dans le dernier poème qu'on a fait.

Elève 3 – Ah ouais faut trouver aussi...

Elève 4 – Ouais mais la prof elle a dit on peut s'aider des autres poèmes...

Elève 3 – Ah oui et là y'a une liste sur la feuille.

Ici, on peut observer que les deux élèves s'entraident et s'apportent des solutions concrètes entre eux. L'élève 4 notamment a les réponses aux questions de l'élève 3, peut-être parce qu'il a été plus attentif pendant les consignes, permettant de compléter les manques de l'élève 3. Celui-ci, seul, aurait peut-être été en situation de blocage, ou aurait peut-être sollicité l'enseignant pour répondre à ses questions. Dans la dernière réplique, on peut voir que l'élève 3, rassuré par les réponses de son camarade, finit par trouver lui-même une solution à son problème, comme s'il était finalement en confiance.

- Des poèmes de qualité.

Il semble nécessaire de remarquer ici que, en plus du fait que la mise en activité a été réussie, les poèmes qui ont été écrits sont de très bonne qualité.

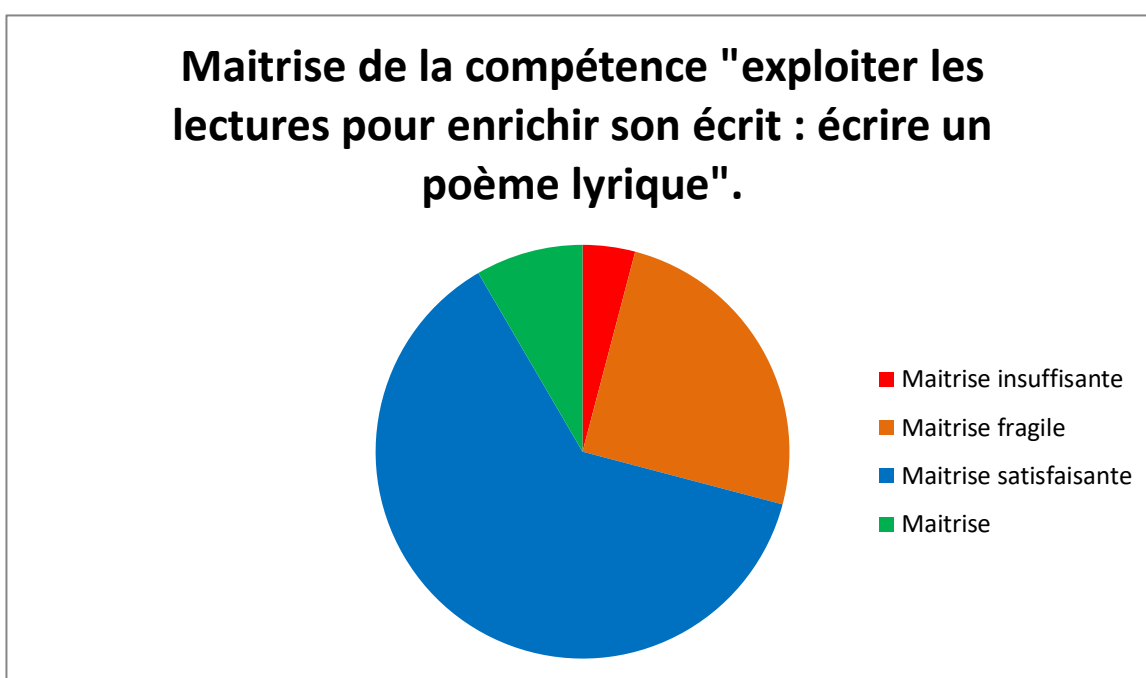
Les groupes ont créé des écrits très variés du point de vue de la forme mais aussi de la manière d'aborder la thématique : une rencontre, un baiser, une promenade dans la nature, une

rupture... sont autant de sujets qui ont inspiré les élèves alors même qu'ils pensaient ne pas être capables d'écrire un poème lyrique en début de séance. La mise au travail à deux a permis de stimuler la créativité des élèves.

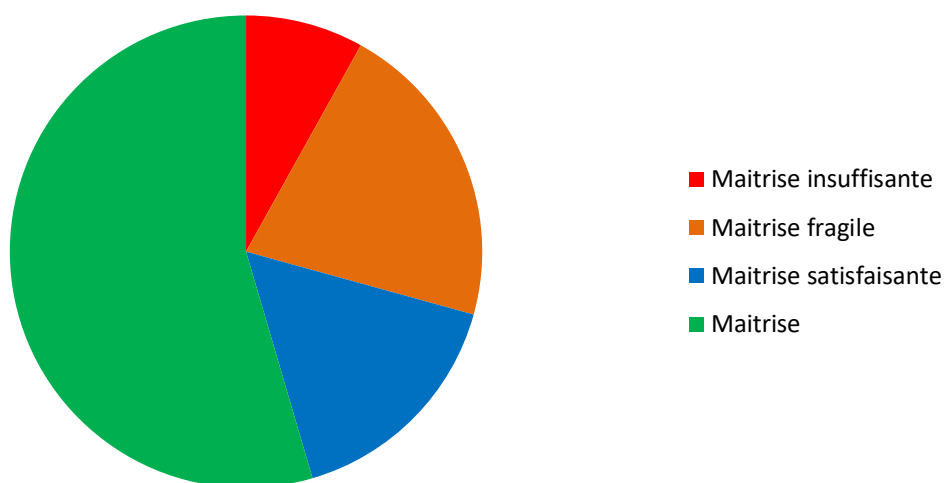
Les critères d'évaluation ont pour la plupart des groupes été respectés, sauf pour un binôme qui a rédigé un poème hors-sujet. Les deux strophes attendues ont été écrites, et certains groupes sont allés au-delà de cet attendu puisqu'ils ont écrit parfois jusqu'à quatre strophes.

Enfin, il a été saisissant de voir que la relecture mutuelle avait permis de rectifier des erreurs de grammaire, sur les copies mais aussi lors de la phase de recopiage à deux à l'ordinateur, preuve de la pertinence du binôme de la création du poème jusqu'à la toute fin de réalisation de la tâche.

Les niveaux de maîtrise des deux compétences évaluées pour ce travail ont été répertoriés dans les graphiques ci-dessous.



Maitrise de la compétence "grammaire et orthographe".



Par ailleurs, l’affichage au CDI a rencontré un franc succès lors des portes ouvertes du collège, aussi bien de la part des visiteurs que de la part des personnels de l’établissement, qui ont vivement félicité les élèves présents. Ceux-ci ont pu constater que leur travail était récompensé, en ont été très satisfaits, et les poèmes ont ensuite été affichés dans les salles de cours que nous utilisons.

L’écriture d’un poème lyrique en binômes constitués par les élèves a donc été ponctuée de succès, même si quelques difficultés ont tout de même émergé.

iii. Limites des groupes constitués par les élèves.

- L’absence de mixité dans les groupes.

Il est frappant de constater que sur un effectif de onze garçons et douze filles en comptant l’élève absente pour cette activité, et sachant qu’un élève a travaillé seul, tous les binômes ont été non-mixtes. Alors que dans l’établissement, la répartition filles-garçons a été particulièrement soignée, l’on ne peut que regretter que les élèves se regroupent uniquement par genre quand ils ont le choix du camarade avec lequel ils peuvent travailler.

- Groupes constitués d'élèves ayant les mêmes difficultés.

Le regroupement par affinités ne prend, de fait, pas du tout en compte les compétences des élèves. En effet, même si les élèves savent généralement se situer par rapport aux autres, ils n'en ont pas tenu compte pour cette expérience et ont choisi leur camarade uniquement en fonction de leur bonne entente et jamais des compétences qu'ils pourraient partager et mettre à profit pour écrire le poème, même si des binômes ont tout de même très bien fonctionné. Certains groupes ont cependant été constitués avec des élèves ayant les mêmes difficultés. C'est le cas d'un binôme de deux élèves dont le niveau de maîtrise des compétences en écriture est très faible. Elles se sont mises ensemble immédiatement lors de la constitution des groupes puisqu'elles sont très amies, mais leurs difficultés les ont rapidement pénalisées. Tout d'abord, elles n'ont pas « trouvé d'idées ». Ensuite, aucune des deux n'avait les capacités suffisantes pour aider l'autre, si bien qu'elles ont sollicité l'étayage de l'enseignant à de nombreuses reprises. Dans ce binôme, le groupe n'a pas permis une confrontation ou une stimulation lors des échanges, échanges qui n'ont pas permis un apport mutuel.

- Groupes ne travaillant pas.

Deux groupes ont posé problème lors de ce travail de groupe. Regroupés dans un coin de la salle, ils ont dérangé l'ensemble de la classe avec leurs bavardages et n'ont cessé de rire. Ils ont mis du temps à prendre le travail au sérieux. Si un de ces deux groupes a fini par écrire un poème correct, l'autre n'a rendu que quatre lignes qui ne respectaient pas les consignes.

- Un élève refusant le travail à plusieurs.

Lors de la constitution des groupes, un élève est resté assis sur sa chaise, les mains dans les poches.

Professeur : - Avec qui tu te mets T. ?

Elève 10 : - Personne. De toute façon on n'est pas un nombre pair alors autant que je reste tout seul.

Professeur : - Tu ne préfères pas te greffer à un groupe ? Vous pouvez travailler à trois !

Elève 10 : - J'aime pas travailler en groupe.

[...]

Elève 10 : - S'il-vous-plait Madame, vaut mieux que je reste tout seul, sinon après je travaille pas et je vais déranger les autres du groupe !

Devant son insistance, et parce qu'il avait raison concernant le risque qu'il dérange les autres, j'ai laissé cet élève travailler seul.

Ce dispositif montre la facilité de la mise en place d'un travail de groupes constitués par les élèves. Regroupés naturellement par affinité, la mise au travail est rapide, agréable et stimulante pour les élèves. Ils prennent plaisir à échanger au sein de leur groupe et se sentent en confiance, entourés de leurs proches camarades. Cependant, certains groupes peuvent profiter de cette liberté pour discuter, voire perturber le cours, quand seront regroupés sans tenir compte de leurs grandes difficultés, là où ils auraient pu se diriger vers un camarade « tuteur ». Enfin, des élèves, même s'il leur est proposé de choisir un camarade avec lequel constituer une équipe, préfèrent tout simplement travailler seul.

c) Une expérience avec des groupes hétérogènes ou homogènes.

i. Le protocole.

Afin d'observer si les élèves sont plus efficaces dans des groupes hétérogènes ou homogènes, je leur ai proposé, à trois semaines d'intervalle, de faire une dictée négociée, dans un premier temps en groupes de niveaux hétérogènes, puis en groupes de niveaux plus homogènes. Le protocole est le suivant : les élèves sont disposés en îlots, ils commencent par écrire chacun le texte sur une feuille sous la dictée du professeur, comme pour une dictée classique. Ensuite commence le travail de groupe : les élèves échangent au sein de leur groupe avec les autres élèves afin de se mettre d'accord sur l'orthographe dans le texte, dans le but de rendre une copie unique pour le groupe. En prenant appui sur les dictées que chacun a produites, ils doivent débattre et justifier la raison pour laquelle ils ont orthographié un mot d'une telle façon et non d'une autre. Les compétences travaillées sont alors la maîtrise de

l'orthographe lexicale et grammaticale mais aussi la capacité à défendre son point de vue et à argumenter.

Les groupes ont été constitués par l'enseignant en amont des séances. La classe est divisée en six groupes de quatre élèves.

Deux groupes ont été enregistrés lors de chaque expérience. Les copies ont également été relevées pour évaluer la progression entre la dictée que les élèves avaient écrite seuls, puis la dictée rendue par le groupe. Cela permet de rendre de compte de la plus-value du groupe pour chacun des élèves.

ii. La dictée négociée avec des groupes hétérogènes.

La première dictée négociée a été réalisée avec des groupes constitués par le professeur avec des élèves de niveaux hétérogènes. Dans chaque groupe ont été placés un élève n'ayant habituellement pas de difficulté en orthographe, ainsi qu'un élève ayant, au contraire, de grosses difficultés dans cette compétence. Les autres élèves ont été répartis dans l'ensemble des groupes.

- Réussites des groupes hétérogènes.
 - * Des élèves enthousiastes.

Pendant la présentation du dispositif, les élèves ont été immédiatement enthousiastes et soulagés de travailler en groupes. Ils se sont réjouis de rendre une unique copie pour l'ensemble du groupe dans le cadre d'une dictée, exercice qui souvent les inquiète ou les ennuie.

- * Des dictées sans erreur.

Les copies rendues par les groupes sont de très bonne qualité, les groupes ont pour la plupart rendu des dictées de très bonne qualité. Si l'on se fie à l'évaluation du rendu final, les groupes maîtrisent tous le niveau « satisfaisant » voire « acquis ».

- Limites des groupes hétérogènes
- * Des dictées non révélatrices du niveau de tous les élèves.

Les dictées ont été bien réussies si l'on prend en compte les résultats de l'évaluation : en utilisant l'échelle descriptive qui sert à évaluer la compétence « consolider l'orthographe lexicale et grammaticale » et qui consiste à comptabiliser le nombre d'erreurs, tous les groupes atteignent le niveau le plus élevé de maîtrise de la compétence. Pour autant, il est évident que tous les élèves n'atteignent pas ce niveau de maîtrise lorsqu'ils sont seuls face à leur dictée. Les dictées des groupes ne sont donc pas révélatrices du niveau de chaque élève, ni même de l'ensemble du groupe, mais plutôt du niveau de l'élève le meilleur en orthographe dans chaque groupe.

En effet, à l'écoute des enregistrements, il apparaît que les élèves ayant le plus de difficultés en dictée n'osent pas intervenir et laissent les élèves à l'aise en orthographe donner toutes leurs réponses. Ces-derniers ne prennent pas toujours la peine de justifier leur réponse, et personne ne contredit le « bon élève ». Ce-dernier prend naturellement le rôle de « leader » dans le groupe et les autres se reposent sur lui car ils l'ont reconnu en tant « qu'expert » de la compétence : il est légitime pour donner son point de vue. Aucun débat ne s'installe au sein du groupe, comme on peut le lire dans cette transcription d'un extrait de la séance, où l'élève 1 donne les réponses, sans justification, à l'élève 2 qui recopie la dictée mais ne semble pas comprendre les raisons qui mènent à écrire un mot d'une façon plutôt que d'une autre :

Elève 1 – Là, c'est « é » avec accent.

Elève 2 – Ah oui.

Elève 1 – Là tu mets un « s ».

Elève 2 – Où ça ?

Elève 1 – Bah là !

Les dictées négociées en groupes de travail hétérogènes conduisent donc au premier abord à rendre des copies « idéales » à l'enseignant, mais ne stimule pas la coopération entre élèves. Au contraire, l'écart entre « bons élèves » et « élèves faibles » est exacerbée puisque les « bons » peuvent tirer profit de l'explication donnée aux autres membres du groupe –quand ils

le font correctement- tandis que les élèves les plus faibles ne se sentent pas légitimes pour intervenir lors de la phase d'échange. Ils peuvent bénéficier de la justification donnée par les autres membres du groupe, mais celle-ci est parfois hors de portée du fait de leur différence de niveaux.

iii. La dictée négociée avec des groupes homogènes.

Après avoir récupéré les copies des dictées en groupes hétérogènes et écouté les enregistrements, le constat a été sans appel : les membres du groupe ne prennent pas la parole de façon équitable et les dictées témoignent de la réussite des élèves à bon niveau en orthographe, mais pas de l'efficacité de la collaboration pour les élèves en difficulté. Cependant, les élèves avaient apprécié le dispositif, et j'étais convaincue que ce-dernier transformait la dictée-évaluation en orthographe en dictée-activité d'échange et d'apprentissage.

Une nouvelle dictée négociée a alors été organisée, avec des groupes homogènes cette fois-ci. Ces groupes ont été constitués en amont de la séance grâce aux résultats des évaluations d'orthographe qui avaient été faites plus tôt dans l'année.

Un groupe de niveau maximal de maîtrise de la compétence et un groupe de niveau « fragile » ont été enregistrés.

- Réussites des groupes homogènes.
- * Un travail de groupe efficace pour chaque profil d'élève.

En écoutant les groupes qui ont été enregistrés, on entend que tous les membres du groupe prennent la parole à tour de rôle et osent donner leur réponse ou leur avis sur l'orthographe. Il semble qu'un climat de confiance, exempt de jugement au sein du groupe, s'instaure.

Personne n'hésite pas à poser de question quand ils ont besoin d'un éclairage particulier, y compris les élèves en difficulté dans les groupes de niveau fragile, comme ici :

Elève 1 – Vous avez mis quoi comme « ce » ici ? [dans « ce spectacle étrange »]

Elève 2 – Moi j’ai mis SE parce que ça peut pas être CEUX c’est au singulier.

Elève 3 – CE

Elève 1 – CE

Elève 4 – Alors c’est CE ?

Elève 2 – Non c’est SE moi je crois.

Elève 3 – Oui mais on peut dire « ci » après aussi.

Elève 4 – Où ça le « ci » ?

Elève 3 – On peut dire « ce spectacle étrange-ci ».

Elève 1 – Ça se dit pas ça !

Elèves 3 – Si, « ce spectacle-ci » ça se dit !

Elève 1 – Et c’est quel « ce » alors ?

Elève 3 – Si tu peux mettre « ci » au bout alors c’est le CE.

Dans le groupe de niveau élevé, les échanges concernent des erreurs plus compliquées à expliquer, comme ici le fait de choisir l’imparfait ou le passé simple :

Elève 5 – A « j’observai » j’ai pas mis de S.

Elève 6 – Avec « je » on met toujours un S.

Elève 5 – Bah non si c’est pas l’imparfait !

Elève 7 – Ah oui c’est du passé simple alors !

Elève 5 – Oui voilà c’est le passé simple.

Elève 6 – Moi j’pense que c’est pas du passé simple parce que c’est pas une description !

Elève 5 - Si vu qu’il décrit ce qu’il voit !

Elève 6 – Ah non mais j’me trompe la description c’est avec l’imparfait justement. Donc j’ai bon ! Faut mettre un S.

Elève 5 – Ah oui c'est vrai j'ai confondu. Faut mettre S alors ; vas-y mets un S.

Les élèves arrivent à trouver la bonne réponse, et même s'ils se trompent de valeur pour justifier l'imparfait, c'est une réussite. Plusieurs groupes ont en effet conjugué ce verbe au passé simple parce que la suite du texte contient des verbes du second groupe dont la terminaison du passé simple (« j'entendis ») est sonore. Les échanges ont ici permis de lever cette ambiguïté.

* Une copie révélatrice du niveau de l'ensemble du groupe.

En comparant les copies individuelles des élèves et la copie rendue par l'ensemble du groupe, on observe que certaines fautes des copies individuelles sont encore présentes, preuve que malgré les échanges, dans un groupe de niveau, des erreurs persistent puisqu'aucun élève d'un niveau plus élevé ne peut apporter ses connaissances.

Le nombre de fautes a néanmoins baissé pour toutes les dictées rendues, montrant ainsi l'efficacité de la « négociation » dans une dictée.

- Limites des groupes homogènes.
- * Un manque de justification.

D'une manière générale, les élèves font souvent l'impasse sur la justification, notamment lorsque les notions sont complexes, comme on le voit dans cet extrait :

Elève 1 – Pourquoi t'as mis « é » avec accent et pas « ais » ? [dans la proposition « il a marché »]

Elève 2 – Bah parce que... c'est comme ça !

Elève 1 – Ouais mais comment tu sais ?

Elève 3 – Parce que c'est « il ».

Elève 2 – Voilà, avec « il » tu mets pas « s ».

On remarque ici qu'il y a deux difficultés à justifier dans l'exemple « il a marché »: il faut justifier la marque du participe passé mais aussi la marque de la personne, puisque l'élève 1 avait mis un « s » avec le pronom « il ». Les élèves 2 et 3 arrivent à expliquer l'absence du « s » sur lequel ils concentrent leurs efforts, mais omettent de répondre à la proposition de l'élève 1 qui avait mis la marque de l'imparfait à un participe passé. Les échanges ne sont pas exhaustifs et ne permettent pas de lever toutes les ambiguïtés de l'orthographe.

* Un groupe qui a rapidement terminé.

Le groupe ayant un niveau élevé en orthographe a rapidement terminé de corriger les fautes et de recopier leur dictée, alors que les autres groupes ont eu besoin de toute l'heure pour terminer le travail, et que certains n'ont pas eu le temps de tout recopier. Ce groupe s'est ainsi retrouvé à attendre durant les quinze minutes restantes du cours. Il faudrait veiller à prévoir un exercice supplémentaire pour ces profils de groupe, ou que les membres du groupe puissent ensuite se répartir dans les autres groupes pour les aider si besoin. Un moyen de différenciation est également à réfléchir pour que ces groupes puissent tirer plus de bénéfices de cette mise en activité : en salle informatique, il serait possible de ne pas faire écouter la même dictée à tous les groupes, permettant à chacun d'augmenter la difficulté et de travailler à son rythme.

* Des groupes qui se sentent stigmatisés.

Enfin, il faut préciser que lorsque les groupes ont été annoncés aux élèves, les niveaux des groupes ont été facilement repérés par l'ensemble de la classe, puisque des remarques peu discrètes, et désagréables pour certaines, ont été entendues. Un élève ayant été appelé pour aller dans son groupe a dit : « comme d'habitude », sous-entendant qu'il était régulièrement en groupe avec ces élèves (ce qui n'est pas le cas en cours de français), ou alors qu'il s'attendait à être avec ces élèves qu'il sait être du même niveau que lui.

La dictée négociée en groupes homogènes a été un travail de groupe plus efficace pour chaque élève, puisqu'elle a suscité plus d'échanges de qualité chez les élèves, qu'ils maîtrisent les règles d'orthographe grammaticale ou qu'ils soient en difficulté dans cette compétence. Les groupes de niveaux sont bénéfiques de ce point de vue. Il faut toutefois faire

attention à ne pas les utiliser trop souvent au risque d'appuyer sur les difficultés des élèves, car ceux-ci ne sont pas dupes et savent très bien se situer par rapport à leurs camarades. L'évaluation par compétences est à ce titre particulièrement intéressante, puisqu'elle permet de faire des groupes de niveaux en fonction d'une compétence et non d'une moyenne chiffrée, or chaque élève a plus ou moins de capacités dans une compétence : un élève qui ne maîtrise pas du tout l'orthographe peut en revanche être très à l'aise dans un travail qui fait appel à l'oral. Les groupes de niveau sont de ce fait amenés à changer en fonction de la compétence travaillée. Si cela nécessite un travail important de constitution des groupes pour le professeur, cela pourra en revanche n'être que bénéfique pour les élèves, qui vérifieront par eux-mêmes qu'ils ont chacun des compétences différentes et seront moins critiques à l'égard de leurs camarades.

La première phase de la dictée, pendant laquelle les élèves travaillent d'abord individuellement, permet que chacun ait en amont réfléchi aux règles d'orthographe grammaticale tandis qu'ensuite ils sont obligés de réfléchir ensemble et se mettre d'accord pour rendre une unique copie. La dictée négociée stimule donc la coopération, la collaboration entre les élèves. Cette modalité de travail dédramatise la dictée souvent redoutée en mettant les élèves en confiance. Toutefois, des groupes homogènes stimulent d'autant plus les échanges entre élèves qui, de même niveau, se sentent tous légitimes pour participer.

d) Groupes ayant en charge des tâches différentes.

Le dernier dispositif mis en place concerne la compréhension d'un texte et son interprétation. J'ai choisi de faire travailler la classe en groupes après avoir remarqué que cet exercice, fréquent en cours de français, était complexe pour une grande partie des élèves : en partant de questions, les réponses étaient souvent imprécises ou trop courtes, ou exemptes de justification. Par ailleurs, certains élèves, bloqués par le sens du texte, étaient loin d'être en capacité de l'interpréter. Même les élèves qui comprenaient très bien le sens littéral avaient des difficultés à passer de la compréhension à l'interprétation. Cette analyse de texte devait permettre aux élèves d'approfondir leurs réponses en mutualisant leur compréhension du texte

et leur méthodologie. Enfin, parce que ces séances duraient généralement longtemps, j'ai décidé de faire travailler les groupes sur des questions différentes pour que chacun construise une partie de l'analyse. De ce fait, j'espérais que chaque groupe se sente investi d'une mission dans la classe : le travail serait fait avec sérieux, de façon approfondie, et la mise en commun serait utile à tous.

i. Le protocole

Six groupes de quatre élèves ont été constitués en fonction de leur place initiale dans la salle : ils n'ont eu qu'à déplacer les tables pour constituer des îlots autour desquels se regrouper.

Le texte est distribué et l'enseignant procède à sa lecture. Il s'agit d'un extrait de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, dans lequel le Père Rouault et Charles Bovary s'entretiennent et évoquent un mariage entre Charles et Emma Rouault. Dans le cadre d'une séquence sur la place de la femme dans la société, les élèves doivent comprendre que les femmes du dix-neuvième siècle sont confrontées à une société masculine dominante. Après la lecture magistrale, un temps est pris pour expliciter le vocabulaire que les élèves n'ont pas compris.

Les consignes sont expliquées : il s'agit de répondre à trois questions. Deux sont communes à tous les groupes, mais la troisième n'est pas la même selon les groupes. Trois personnages sont évoqués dans le texte, deux groupes prendront en charge l'analyse du texte à travers l'étude de la place d'un personnage. Chaque personnage est donc pris en charge par deux groupes, permettant ainsi d'avoir une analyse plus complète. Pour faire cette analyse, un tableau à deux entrées a été proposé : une entrée « ce que je lis » sous laquelle les groupes doivent citer le texte ou le paraphraser, et une autre « ce que je comprends » qui doit mener les élèves à interpréter ces extraits. Une attention particulière est donnée durant cette partie de la consigne puisque les élèves, comme nous l'avons dit, peinent à entrer dans l'interprétation du texte.

Deux groupes ont été enregistrés et la séance a été filmée.

ii. Réussites des groupes ayant des tâches différentes.

- Une collaboration dans les groupes.

L'apport mutuel des élèves est efficace, les groupes arrivent rapidement à dénouer l'implicite du texte, qui réside dans la « non-demande » en mariage de Charles Bovary. Les échanges sont pertinents et les élèves sont intéressés par le texte :

Elève 1 – Il [Le Père Rouault] en fait il veut la marier mais c'est pour le truc là... tu sais l'argent-là.

Elève 3 – La dot !

Elève 1 – Ah oui la dot, c'est ça ? C'est l'argent ?

Elève 2 – Ouais j'crois. Ses affaires qu'elle amène dans la maison des mariés.

Elève 1 – Ah oui ses cartons quoi.

Elève 2 – Oui voilà ! mais du coup il veut pas trop d'argent et c'est pour ça que le Père Rouault il veut bien qu'ils se marient.

Elève 3 – Oui donc c'est pas par amour en fait.

Elève 2 – Non c'est pour la thune ! Normal !

Elève 1 – Et c'est quoi « chicanerait » ? [dans « il ne chicanerait pas trop pour la dot »]

Elève 2 – On l'a dit ! En gros le gars il demandera pas trop d'argent à Rouault s'ils se marient.

Cet échange permet de comprendre comment chaque membre du groupe participe à la compréhension du texte : chacun, avec un vocabulaire différent, partage ce qu'il a compris du mot « dot » et quel rôle cette dot a dans le texte. A partir de l'élucidation du sens de ce mot, un des implicites du texte est levé et une interprétation est proposée.

Par ailleurs, à la fin de cet échange, l'élève 2 se fait le « répétiteur » de l'enseignant qui a déjà explicité le mot en début de séance, donnant une information importante à l'élève 1 et évitant d'avoir à solliciter l'enseignant. L'utilité du groupe se vérifie encore une fois dans cette expérience.

- Une collaboration dans la classe.

Le travail de groupe a fonctionné si l'on considère le fait qu'à la fin de la mise en commun, l'analyse du texte était complète. Cette mise en commun a été rapide et exhaustive, tous les groupes ont donné des éléments de réponses et les groupes qui devaient travailler sur un même personnage se sont complétés.

iii. Limites des groupes ayant en charge des tâches différentes.

- Une mise en commun dialoguée.

Si la mise en commun a été efficace, elle est restée sous une forme dialoguée, ce qui peut être regrettable dans le cadre d'un travail de groupe. La classe est redevenue silencieuse et la professeure interrogeait les élèves volontaires. Les échanges entre élèves ont donc cessé pour que le cours soit de nouveau présidé par l'enseignante. L'émulation due au travail de groupe a disparu soudainement, l'enseignante a repris sa posture autoritaire et la relation duelle avec les élèves a fait son retour :

Enseignante – Alors, quel groupe a travaillé sur le personnage d'Emma ?

[Silence.]

Enseignante – Personne ? T****, qu'as-tu mis dans la première case du tableau ?

Elève 1- J'ai pas levé la main Madame.

Cet extrait traduit le manque de motivation des élèves à ce moment précis. La mise en commun semble passer pour une redite, personne ne veut, dans un premier temps, répondre. Si les élèves finiront par retrouver leur entrain, on peut comprendre que la fin du travail de groupe et le retour au silence agisse comme un inhibiteur : les élèves doivent à nouveau s'exposer face au reste de la classe, ce qui peut être intimidant. On peut aussi interpréter ce moment de flottement comme la fin d'un « entre-soi » entre élèves : le professeur réapparaît subitement alors que les élèves ont fait le travail sans lui. Par ailleurs, en répondant à l'enseignante, c'est comme si celle-ci ne connaissait pas la réponse, alors qu'en réalité, toute

la classe sait bien qu'il s'agit de donner la réponse aux autres groupes. Pour éviter ce leurre, on peut alors mettre en place un dispositif qui permette aux élèves de donner les résultats de leur recherche sans passer par le contrôle systématique du professeur. On aurait donc pu ajouter à ce travail de groupe un système « d'ambassadeurs » : il s'agit de nommer les membres d'un groupe « ambassadeurs » ou « experts » de leur partie du travail (par exemple ici, un groupe aurait pu être « expert » de Charles Bovary) ; lors de la mise en commun, un nouveau groupe est créé en mélangeant les groupes ; chaque expert livre alors les résultats de ses recherches. Cette phase de mise en commun prolonge le travail de groupes et limite l'intervention du professeur.

Le fait que les groupes aient à réaliser des tâches différentes permet de faire en sorte que chaque élève se sente investi dans la construction du cours. Celui-ci a été construit par les élèves, puis par les groupes, preuve que l'apport mutuel des compétences diverses des élèves permet d'apporter des réponses fournies et donc d'approfondir les connaissances disciplinaires de chacun. La mise en commun a rempli son rôle mais aurait gagné à être plus stimulante pour les élèves, afin de clore logiquement ce travail de groupes et de créer une continuité dans la séance.

Conclusion

En début d'année scolaire, les travaux de groupes me paraissaient trop complexes à mettre en place pour que je m'y risque. Je craignais le bruit, voire le chahut, et je croyais encore que, pour qu'un élève progresse, il fallait qu'il soit systématiquement seul à sa table, en tête-à-tête avec son exercice. Encouragée par mes collègues, je me suis finalement lancée.

Mon expérimentation des travaux de groupes a mis en évidence des éléments qui permettent de les rendre efficaces, à commencer par leur anticipation, de l'élaboration de la consigne à la mise en commun.

Du point de vue de l'efficacité des travaux de groupe, on a pu remarquer que les échanges entre élèves étaient généralement constructifs. La concertation entre pairs permet de vérifier ses acquis, de les consolider, ou de bénéficier de l'aide des autres membres du groupe. Chaque profil d'élève peut donc en tirer profit. Travailler en groupes de niveaux permet de mettre en place une différenciation, tandis que les groupes hétérogènes permettent que les élèves de tous niveaux consolident leurs apprentissages en bénéficiant de l'aide des autres ou en la proposant à l'ensemble du groupe.

Au fur et à mesure de l'année, la classe s'est habituée à travailler en groupes. La constitution des groupes est plus rapide lorsqu'elle est choisie par les élèves, et suscite moins de réactions négatives quand elle est décidée par l'enseignante. Une évolution a pu être ressentie au cours de l'année, et les travaux de groupes semblent d'autant plus efficaces que les élèves y sont acclimatés. Le lancement de la mise en activité bénéficie également de cette acclimatation, puisqu'il est plus rapide. Dans tous les dispositifs mis en place, nous avons pu observer que les élèves étaient pour la plupart enthousiastes à l'idée de travailler à plusieurs : ils ont compris que cela leur permet d'être, selon les situations, plus rapides, plus créatifs, plus précis, plus complets dans les tâches qu'ils effectuent. Ils apprécient d'être évalués à plusieurs : le résultat de l'évaluation est vécu de façon collective, donc avec moins de pression. A l'oral, l'effet de groupe diminue le stress et crée du plaisir chez les élèves qui sont fiers de présenter leur travail, rassurés d'avoir pu se concerter avec leurs pairs.

Enfin, la classe en elle-même travaille plus comme un grand groupe, puisque l'entraide et la cohésion sont plus présentes dans les cours.

Ces expériences ont été riches en enseignements, faisant évoluer ma pratique professionnelle tout au long de mon année de professeure-stagiaire : contrainte de proposer des travaux de groupes variés, j'ose désormais adapter les mises en activités aux différents profils d'élèves sans craindre que cela soit inefficace ou que je me sente dépassée. Au contraire, j'ai pris conscience que les élèves, plus autonomes, savent parfaitement se mettre au travail et qu'ensemble, ils progressent et créent des tâches finales abouties.

Bibliographie

- BARLOW Michel, *Le travail en groupe des élèves*, Paris, Bordas, 2000 (formation des enseignants, enseigner).
- CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, Démarches et outils pour l'école, ESF, 2009.
- MEIRIEU Philippe, *Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe 1*, 6è éd, Chronique sociale, 1996.
- MEIRIEU Philippe, *Itinéraire des pédagogies de groupe : apprendre en groupe 2*, 6è éd, Chronique sociale, 1996.
- NATANSON Jacques, NATANSON Dominique, ANDRIOT Isabelle, *Oser le travail de groupe*, CRDP de Bourgogne, 2008.
- PEETERS Luc, *Méthode pour enseigner et apprendre en groupe*, Bruxelles, De Boeck, collection action, 2009.

Annexe 1

Questionnaire vierge de recueil des représentations initiales des enseignants.

Discipline enseignée :

- 1) Avez-vous déjà utilisé le travail de groupe dans vos classes pour mener certaines séances ? Si oui, à quelle fréquence ? Si non, pour quelles raisons ?

Si vous avez répondu non, je vous remercie pour votre participation !

Si vous avez répondu oui, j'ai encore quelques questions à vous poser :

- 2) Qu'est-ce que le travail de groupe apporte de plus qu'un travail individuel ?
- 3) A quelles difficultés êtes-vous confronté lors des travaux de groupes de vos classes ?
- 4) Quelles solutions avez-vous envisagées pour surmonter ces difficultés ?
- 5) Pouvez-vous donner un exemple de modalité de travail de groupe que vous appréciez (disposition de la salle, nombre d'élèves par groupe, type d'activité) ?

Je vous remercie vivement pour vos réponses !

Annexe 2

Questionnaires complétés par les enseignants.

Questionnaire 1

Discipline enseignée : IDEM !!! [français]

1) Avez-vous déjà utilisé le travail de groupe dans vos classes pour mener certaines séances ? Si oui, à quelle fréquence ? Si non, pour quelles raisons ?

Oui le plus souvent en écriture.

Si vous avez répondu non, je vous remercie pour votre participation !

Si vous avez répondu oui, j'ai encore quelques questions à vous poser :

2) Qu'est-ce que le travail de groupe apporte de plus qu'un travail individuel ?

Il est enrichissant et dynamisant pour tous les élèves : partage des connaissances et autres compétences autour d'une même tâche qui crée une émulation certaine.

3) A quelles difficultés êtes-vous confronté lors des travaux de groupes de vos classes ?

Le bruit +/- et parfois collaboration difficile : certains élèves imposent leurs idées (les + confiants), d'autres « pompent » (les - confiants) persuadés à tort qu'ils ne pourront rien apporter au groupe.

4) Quelles solutions avez-vous envisagées pour surmonter ces difficultés ?

Un élève par groupe s'assure du volume sonore.

Tous les élèves du groupe doivent intégrer la notion de « PARTAGE », d'« ECHANGE », de « TOLERANCE » autrement dit chacun est invité à fournir ses idées plus ou moins bien formulées pour contribuer à la tâche collaborative.

Certains ont une imagination débordante mais ne maîtrisent que moyennement la langue et vice versa, à eux de doser.

Pour la réussite du groupe, chacun doit apporter le meilleur.

5) Pouvez-vous donner un exemple de modalité de travail de groupe que vous appréciez (disposition de la salle, nombre d'élèves par groupe, type d'activité) ?

Ilots de 4 élèves en atelier d'écriture.

Questionnaire 2

Discipline enseignée :

- 1) Avez-vous déjà utilisé le travail de groupe dans vos classes pour mener certaines séances ? Si oui, à quelle fréquence ? Si non, pour quelles raisons ?

Oui, je fais du travail de groupe quand les élèves doivent préparer un dialogue en Anglais environ tous les 15 jours et parfois ce travail est évalué.

Si vous avez répondu non, je vous remercie pour votre participation !

Si vous avez répondu oui, j'ai encore quelques questions à vous poser :

- 2) Qu'est-ce que le travail de groupe apporte de plus qu'un travail individuel ?

Les élèves se corrigent mutuellement, apprennent à défendre leurs idées et découvrent celles des autres ,

- 3) A quelles difficultés êtes-vous confronté lors des travaux de groupes de vos classes ?

Certains élèves se retrouvent seuls .

- 4) Quelles solutions avez-vous envisagées pour surmonter ces difficultés ?

Je leur dis que s'ils n'intègrent pas tout le monde, je ferai les groupes.

- 5) Pouvez-vous donner un exemple de modalité de travail de groupe que vous appréciez (disposition de la salle, nombre d'élèves par groupe, type d'activité) ?

Quand il y a une production à faire: affiche, diaporama , les élèves sont souvent motivés car ils révèlent des

qualités qui n'apparaissent pas souvent dans d'autres activités: soin, créativité...

Je vous remercie vivement pour vos réponses !

Questionnaire 3

Discipline enseignée : maths

1) Avez-vous déjà utilisé le travail de groupe pour mener certaines séances ? Si oui, à quelle fréquence ? Si non, pour quelles raisons ?

En ce moment, je mets mes 5ème en groupe ou binôme une fois par semaine. Nettement moins pour les sixièmes car cette année c'est souvent conflictuel entre eux. Donc difficile à gérer et avec peu de profit

Si vous avez répondu non, je vous remercie pour votre participation !

Si vous avez répondu oui, j'ai encore quelques questions à vous poser :

2) Qu'est-ce que le travail de groupe apporte de plus qu'un travail individuel ?

Un débat entre eux sur l'intérêt, la méthode, la cohérence... bien plus qu'avec moi seule

3) A quelles difficultés êtes-vous confronté lors des travaux de groupes de vos classes ?

Je me demande toujours si je dois évaluer ou pas, le problème de la trace écrite (est-ce une obligation ?), faire les groupes ou non, le volume sonore, l'élève passif ou celui directif

4) Quelles solutions avez-vous envisagées pour surmonter ces difficultés ?

Bonne question ☺☺

5) Pouvez-vous donner un exemple de modalité de travail de groupe que vous appréciez (disposition de la salle, nombre d'élèves par groupe, type d'activité) ?

Quand l'effectif le permet, j'aime bien les groupes de trois. Et les jeux coopératifs.

On a demandé un stage avec A*** [enseignante en mathématiques] des jeux mathématiques afin d'amener les notions autrement ou de les réengager.

Questionnaire 4

Discipline enseignée : SVT

- 1) Avez-vous déjà utilisé le travail de groupe pour mener certaines séances ? si oui, à quelle fréquence ? si non, pour quelles raisons ?**

Oui, très régulièrement.

- 2) Qu'est-ce que le travail de groupe apporte de plus qu'un travail individuel ?**

L'aide entre pairs, la mutualisation, l'émulation, la possibilité de complexifier ou densifier le travail demandé.

- 3) A quelles difficultés êtes-vous confrontés lors des travaux de groupes de vos classes ?**

Le bruit, l'entente entre élèves, la mauvaise répartition des tâches, le fait que certains ne participent pas ou trop peu au travail demandé, le manque d'autonomie.

- 4) Quelles solutions avez-vous envisagées pour surmonter ces difficultés ?**

Aides de l'enseignant à répartir le travail dans le groupe

Evaluation individuelle même quand il s'agit d'un travail de groupe.

Des « coups de pouce » pour les élèves les plus en difficultés (sous forme écrite ou oralement par l'enseignant lui-même).

Une différenciation des travaux demandés selon les élèves.

Présentation dès le début des critères de réussite et des critères d'évaluation.

- 5) Pouvez-vous donner un exemple de modalité de travail de groupe que vous appréciez (disposition de la salle, nombre d'élèves par groupe, mise en activité) ?**

Dans la salle de SVT, les tables sont inamovibles donc, 8 tables de 3 ou 4 élèves.

Pour la mise en activités, une situation déclenchante, et étude de docs ou manipulation pour y répondre.

Passation des consignes en début de séance (modalités : retour écrit, oral, temps imparti, type de restitution...)

Je vous remercie vivement pour vos réponses !

De rien !!!

Questionnaire 5

Discipline enseignée : Information Documentation

- 1) Avez-vous déjà utilisé le travail de groupe pour mener certaines séances ? si oui, à quelle fréquence ? si non, pour quelles raisons ?

Oui, de façon quasi hebdomadaire.

Si vous avez répondu non, je vous remercie pour votre participation !

Si vous avez répondu oui, j'ai encore quelques questions à vous poser :

- 2) Qu'est-ce que le travail de groupe apporte de plus qu'un travail individuel ?

L'enrichissement de la pluridisciplinarité et de la transdisciplinarité. L'émulation pour les élèves manquant de motivation.

- 3) A quelles difficultés êtes-vous confrontés lors des travaux de groupes de vos classes ?

Quelquefois au manque de concentration des élèves et au fait que dans un groupe il y a souvent un élève-moteur et les autres membres du groupe sont plus passifs.

- 4) Quelles solutions avez-vous envisagées pour surmonter ces difficultés ?

Être plus injonctif et faire le partage des tâches avant la mise au travail du groupe.

- 5) Pouvez-vous donner un exemple de modalité de travail de groupe que vous appréciez (disposition de la salle, nombre d'élèves par groupe, mise en activité) ?

4 élèves par table. Idéalement : ensemble pour le remue-méninges, la conception du plan, puis le partage des recherches. Mise en commun du groupe, puis partage du travail pour la mise au propre pour une restitution orale équilibrée entre les 4 membres du groupe.

Je vous remercie vivement pour vos réponses !

Questionnaire 6

Discipline enseignée : *Physique-chimie*

- 1) Avez-vous déjà utilisé le travail de groupe pour mener certaines séances ? OUI à quelle fréquence ? si non, pour quelles raisons ?

*Spontanément, la matière s'y prête bien forcément (matériel par table).
Toutes les semaines, sur certains points du programme, nous faisons des d'entraide (chapitres calculatoires...)*

Si vous avez répondu non, je vous remercie pour votre participation !

Si vous avez répondu oui, j'ai encore quelques questions à vous poser :

- 2) Qu'est-ce que le travail de groupe apporte de plus qu'un travail individuel ? *C'est l'impact dans le groupe pour aborder la matière - Partage des tâches, responsabilisation (grand travail complet mais pas individuel mais pour le groupe). Chacun apporte ses idées - parfois certains bloquent, les autres se retiennent + on discute*
- 3) A quelles difficultés êtes-vous confrontés lors des travaux de groupes de vos classes ? *que d'autres qui réussissent - à 35% et de réussite efficace au travail de groupe*
- Niveau sonore
 - conflit de déplacements
 - Sévices de certains élèves qui parlent de non attention après d'un groupe pour ne rien faire, voire chercher parfois.
 - sévices de non matériel (je n'ai pas tout, le groupe n'arrive à rien)
- 4) Quelles solutions avez-vous envisagées pour surmonter ces difficultés ? *rythmes différents*

- Des règles posées et le respect de ces règles pris en compte dans l'évaluation *(évaluation)*
 - Présence de travail en + pour les + rapides *les 10 de groupe sont quasiment réalisés à chaque fois.*
- (et parfois avec certains groupes, ce n'est pas simple !)*
- 5) Pouvez-vous donner un exemple de modalité de travail de groupe que vous appréciez (disposition de la salle, nombre d'élèves par groupe, mise en activité) ?

*3 les savent
8 patentes fixes.*

un travail selon le travail - Suivre 1 protocole dans

- Investigation à partir d'un exercice pour tester la méthode, le protocole + manip à réaliser + à noter
- questions des documents

Je vous remercie vivement pour vos réponses !

*Par la prof. Charlotte
bon courage !*

Questionnaire 7

Discipline enseignée : Histoire-géo

- 1) Avez-vous déjà utilisé le travail de groupe dans vos classes pour mener certaines séances ? Si oui, à quelle fréquence ? Si non, pour quelles raisons ?

Jamais (ou une fois en fin d'année, pour faire un jeu) : perte de temps pour les élèves et le prof / trop de bruit / trop d'élèves qui ne font rien / inefficace / des groupes qui font le bazar / activité toute trouver pour que le prof en profite pour ne rien faire sous prétexte que les élèves bossent

Si vous avez répondu non, je vous remercie pour votre participation !

Si vous avez répondu oui, j'ai encore quelques questions à vous poser :

- 2) Qu'est-ce que le travail de groupe apporte de plus qu'un travail individuel ?
- 3) A quelles difficultés êtes-vous confronté lors des travaux de groupes de vos classes ?
- 4) Quelles solutions avez-vous envisagées pour surmonter ces difficultés ?
- 5) Pouvez-vous donner un exemple de modalité de travail de groupe que vous appréciez (disposition de la salle, nombre d'élèves par groupe, type d'activité) ?

Je vous remercie vivement pour vos réponses !

Annexe 3

Questionnaire vierge sur les représentations initiales des élèves.

- 1) Dans quelles matières travailles-tu en groupe ?

- 2) Apprécies-tu de travailler en groupe ?

- 3) Selon toi apprends-tu plus de choses lors des activités de groupes ?

- 4) Pourquoi ?

- 5) Que peuvent t'apporter tes camarades pendant un travail de groupe ?

- 6) Et toi, que peux-tu leur apporter ?

Annexe 4

Questionnaires complétés par les élèves.

- 1) Dans quelles matières travailles-tu en groupe ?
Math, Français, Musique, SVT, Anglais, Musique Allemand, Techno, Sport
arts plastiques
- 2) Apprécies-tu de travailler en groupe ?
Oui mais pas non.
- 3) Selon toi apprends-tu plus de choses lors des activités de groupes ?
oui mais quand j'ai des idées on s'entraide et on m'aide.
- 4) Pourquoi ?
je sais pas
- 5) Que peuvent t'apporter tes camarades pendant un travail de groupe ?
Des questions réponses à mes questions et une autre vision
des choses
- 6) Et toi, que peux-tu leur apporter ?
pareille.

-
- 1) Dans quelles matières travailles-tu en groupe ?
Maths ; Anglais ; Français ; Espagnol ;
Musique ; Arts plastique ; SVT ; Musique animée ; Techno ; Sport
 - 2) Apprécies-tu de travailler en groupe ?
Oui
 - 3) Selon toi apprends-tu plus de choses lors des activités de groupes ?
Oui :
 - 4) Pourquoi ?
Car on a toutes des connaissances différentes et la
faute de travailler ensemble se les rend et on on apprend
 - 5) Que peuvent t'apporter tes camarades pendant un travail de groupe ?
d'aide et de l'aide, des connaissances.
 - 6) Et toi, que peux-tu leur apporter ?
de l'aide dans tout.

1) Dans quelles matières travailles-tu en groupe ?

Math, Allemand, Techno, SVT, Français, art plastique, anglais, sport

2) Apprécies-tu de travailler en groupe ?

Oui mais ça dépend des personnes du groupe

3) Selon toi apprends-tu plus de choses lors des activités de groupes ?

Oui

4) Pourquoi ?

car il y a des choses oubliées et on apprend à les rappeler

5) Que peuvent t'apporter tes camarades pendant un travail de groupe ?

On va plus vite et d'autres connaissances

6) Et toi, que peux-tu leur apporter ?

D'autres connaissances.

1) Dans quelles matières travailles-tu en groupe ?

Espagnol, Math, SVT, Techno, Français, Anglais Sport

2) Apprécies-tu de travailler en groupe ?

Oui

3) Selon toi apprends-tu plus de choses lors des activités de groupes ?

Oui

4) Pourquoi ?

des autres ~~m'apprennent~~ m'apprennent des choses pour
on va plus vite.

5) Que peuvent t'apporter tes camarades pendant un travail de groupe ?

des choses que je ne sais pas.

6) Et toi, que peux-tu leur apporter ?

Mes connaissances.

1) Dans quelles matières travailles-tu en groupe ?

↳ Maths, Anglais, Allemand, Musique et Français

2) Apprécies-tu de travailler en groupe ?

Oui

3) Selon toi apprends-tu plus de choses lors des activités de groupes ?

Oui

4) Pourquoi ?

Car on est plusieurs et il y a plus de réponses à chaque questions demander.

5) Que peuvent t'apporter tes camarades pendant un travail de groupe ?

A travailler plus

6) Et toi, que peux-tu leur apporter ?

1) Dans quelles matières travailles-tu en groupe ?

Math, SVT, Techno anglais sport.

2) Apprécies-tu de travailler en groupe ?

Non oui

3) Selon toi apprends-tu plus de choses lors des activités de groupes ?

Non

4) Pourquoi ?

Parce que je préfère être seul.

5) Que peuvent t'apporter tes camarades pendant un travail de groupe ?

Rien

6) Et toi, que peux-tu leur apporter ?

Rien

Annexe 5

Les consignes pour l'écriture du poème lyrique en binôme.

Ecrire un poème lyrique

Composez un poème pour évoquer un sentiment amoureux (réel ou imaginaire) : rédigez **deux strophes rimées**, écrites à la **première personne du singulier**.

- ✓ Choisissez un motif amoureux : un rêve d'amour, joie ou souffrance d'aimer, un premier baiser, la célébration de l'être aimé... inspirez-vous des poèmes étudiés en classe.
- ✓ Utilisez le vocabulaire du lyrisme et des sentiments.
- ✓ Travaillez les sonorités et jeux sur les mots : rimes, répétitions, assonances...
- ✓ Employez des figures de style : comparaisons, métaphores, anaphores...

Comment commencer ?

Partez du début d'un poème

« Si je vous le disais, que... »

« Je reste émerveillé de... »

Imaginez une personne, un paysage que vous décrivez.

Décrivez des sensations visuelles, auditives...

Exprimez vos sentiments.

Besoin de mots ?

Joie, bonheur, plaisir, ravi, transporté...

Peine, tristesse, douleur, inconsolable, désespéré...

Tendresse, aimer, caresse, douceur...

Besoin d'aide ?

Assonances et allitérations,

rimes :

pleure/pleut/cœur/meurt /peur ;

souffrance/absence /errance /

enfance; noir/espoir ;

amour/amer ; dort/mort/mord

Annexe 6

Echelle descriptive pour évaluer le poème.

	1	2	3	4
Compétences évaluée Exploiter des lectures pour enrichir mon écrit → poèmes lyriques et leurs caractéristiques.	Mon poème est hors-sujet. Il manque des éléments du lyrisme et/ou des éléments de la consigne.	Mon poème évoque l'amour. Je n'ai pas tenu compte d'un aspect du lyrisme : pronom « je », émotions et sentiments intimes forts. L'ensemble est maladroit et manque de musicalité.	J'ai su exprimer des sentiments et des émotions forts. J'ai utilisé un vocabulaire adapté et varié. J'ai utilisé correctement une figure de style et j'ai créé des jeux sur les sonorités. Je peux encore ajouter des caractéristiques du lyrisme.	J'ai su exprimer des sentiments et émotions forts avec un vocabulaire du lyrisme adapté et nuancé. J'ai utilisé correctement plusieurs figures de style. Mon texte est musical : travail du rythme et des sonorités.
Adopter des stratégies et des procédures d'écriture efficaces → grammaire, orthographe, syntaxe.	La grammaire et la syntaxe ne sont pas du tout maîtrisées.	La grammaire, syntaxe et orthographe sont peu maîtrisées.	Le texte est correctement rédigé : grammaire, orthographe, syntaxe. Je peux encore l'améliorer.	L'ensemble est maîtrisé : grammaire, orthographe, syntaxe.

Annexe 7

Poèmes d'élèves.

Belle nature.

Ma belle nature, si belle,
Comme cette femme dans mes rêves,
Ce bel arbre dégoulinent de sève,
Comme cette belle demoiselle,

Ma belle nature, si rafraîchissante,
Comme un troupeau buvant dans une rivière,
Comme un dauphin nageant dans la mer,
Cette eau bleu si resplendissante.

Le mauvais côté de l'amour

L'amour fait mal ,
Ce n'est pas banal.
Quand cela va vous arriver,
Vous le sentirez passer.

Comme un soldat blessé au combat,
L'amour ne vous épargnera pas.
Un sentiment de douleur,
Qui vous mettra en pleurs .

Un amour mangeable

Je reste émerveillé devant ton amour

Et ton bonheur qui me transporte dans ton cœur.

J'aimerais te croquer comme une pomme d'amour.



**J'aimerais bien mettre du pain partout comme le petit
poucet pour te retrouver**



La Souffrance du bonheur

Pour notre plus grand *bonheur*,
L'amour ne fait que choisir
Des personnes sans douleur,
Et remplies de plaisir

Pour notre plus grand *malheur*,
Comme des rires ou des pleurs
Quand l'amour ne fait qu'affaiblir,
Ne nous reste que le désir

Pour notre plus grand *bonheur*,
De l'amour à la tristesse
Il n'y a qu'un battement de cœur
Ne laisse que la tendresse



L'amour secret

Comment puis-je faire pour m'en défaire
Comment ai-je fais pour m'attacher
Il est vraiment dur de l'oublier
Je ne sais comment faire

Avouer mon secret
Ou le garder
Lui dire ou lui faire passer: je ne sais VB
Je ne sais plus quoi penser.

Annexe 8

Dictées faites par des groupes hétérogènes.

Le voyage dura deux jours. Je passai ces deux jours à la même place. Je ne mangai rien de toute la route. Deux jours sans manger, c'est long! Le Diable, ~~sait~~ ^{c'est} qu' autour de moi on mangeait beaucoup dans le wagon. J' avais sous mes yeux un grand copain de papier très laid, d' où mon voisin d' à côté tirait à tout moment des charcuteries variées qu' il partageait avec sa dame. Le raisonnement de ce papier me rendit très malheureux, surtout le second jour.

Alphonse Daudet
Le petit chapeau, 1892

TB travail

(4)



Le voyage dura deux jours. Je passai ces deux jours à la même place. Je ne mangeai rien de toute la route. Deux jours sans manger, c'est long! Le diable, c'est qu'au lieu de moi on mangeait beaucoup dans le wagon. J'avais sous mes jambes un grand coquin de panier très lourd, d'où mon voisin l'infirmier tirait à tout moment des charcuteries variées qu'il partageait avec sa dame. Le voisinage de ce panier me rendit très malheureux surtout le second jour.

Alphonse Daudet
Le Petit chapeau, 1892

Annexe 9

Des dictées faites par des groupes homogènes : copies individuelles et collectives.

Groupe 1, élève A

G J'observais le spectacle étrange avec une curiosité si aride, si
G L palpitable, si attentive, que je me étais allé en moi-même.

L G G Un profond sentiment de pitié me conduisit jusqu'à entraîner, et
G sans que mes frères passent. Tout à coup, à travers la rumeur
profonde où j'étais lombé J'aurais, je vis la route
G brusquement s'arrêter et se tordre. Sur son dos ses yeux se
L G tournaient vers la fenêtre que j'occupais ^{entrouverte} de causant ! de
G G L causant ! à son visage le doigt ou me montrant du doigt. J'
G restai pétrifié, J'aurais dû il me connaître connaître. Je ne
G puis dire ce qui se passait en moi. Je frissonnai, quand
G L L j'entendis conduire la torpille frapper frapper de son chêne sur
L L pied du mur, je perçai ses cris, et je sentais ébranlé.

Dictée:

G observait
 L j'observait ~~le~~ spectacle étrange avec une
 GG curiosité si farouche, si palpante, si attentive, que
 LG G je m'étais oblié moi-même. Un profond
 G L sentiment de pitié me ~~tenait~~ remu jusqu'au
 LG GG travail. Et leur vue me faisait petit. Tout à coup,
 GGGL Oh trava la révère profond où j'étais tomber, je
 GL ai la ronde Rubane s'avait est de faire. Sur
 L tous les yeux de tournoir vers la fenêtre que
 GG j'occupais. "Se condâner! Se condâner!" et
 GG le voilà t'ê tous en me montrant du doigt.
 GGGL Je restais pétrifié. J' ignorais d'où il me venait.
 GG Je ne pus dire de qui se posait en moi.
 GGGL Je passais. Quand j' entendis le tumultueux bruissement de
 GL leurs doigts au peut du muet, je * ressaisis un ore,
 GL et je combais évanoui.

évanoui

36 fautes : niveau (1)
 imparfait
 je → ais → j'observais

Victor Hugo
 Le dernier jour du
 Condamné, 1829.

Groupe 1, élève C

GG J'observai se spectacle étrange avec une
au
LL curiosité si avide, si palpitable, si attentive, que
GG je n'aurais oublié ma tête. Un profond
L GG sentiment de pitié ne venait jusqu'aux entailles,
GG LG et leurs rires ne firent peur. Tout-à-coup, à
G travers la rêverie profonde où j'étais tombé,
LL j'vis la ronde hurlante s'écarter et se teindre
GG Puis tout les yeux se tournèrent vers la
G fenêtre que j'occupais.
L ¶ Le condamner ! Le condamner ! ¶
G L Crièrent qu'il faut en me marchent du doigt.
L GG Je restai pétrifié. J'ignorais dout il me connaissait.

G Je ne puis dire ce qui se passait en moi.
GG L Je frissonnai. Quand j'entendis le tumulte ^{bruyant}
L de leur ~~chœur~~ ^{chaîne au pied de} mur, je poussai un cri,
G et je tombai évanoui.

Victor Hugo
le dernier jour d'un
condamné, 1829

Dictée

13 lignes + liste de phrases marquées

J'observai ce spectacle étrange avec une curiosité si avide, si palpitante, si attentive, que je n'étais oublier moi-même. Un profond sentiment de pitié me remplissait jusqu'aux entrailles et leur rire me faisait peur. Tout à coup, à travers la rêverie profonde où j'étais tombé, je vis la ronde hurlante s'arrêter et se taire. Puis tous les yeux se tournaient vers la fenêtre que j'occupais.

« Le condamné ! Le condamné ! » crièrent-ils et je ne connaissais ce que ce tumultueux bruyant de leur chaîne aux pieds du mur, je

l l poussai un cri, et je tombai évanoué.

Victor Hugo
Le dernier jour d'un
condamné, 1829

Dicte 24 points ①
66
"J'ava observé se spectacle étrange avec
une curiosité si avide, si polémique, si attentive
que je m'étais oublié moi-même. Un profond
sentiment de pitié me remuait jusqu'aux
entrailles et son rire me faisait peur. Tout
à coup, à travers la rivière profonde
où j'étais tombé, je vis le sable brûler
s'intensifier et se taire. Puis tous les yeux se
s'arrêtèrent
tournèrent vers la fenêtre que j'occupais
"Le condotière! le condotière!" Crier t'il tous
en me montrant du doigt. Je restais pétrifié.
J'ignorais où ils me connaissaient.
Je ne puis dire ce qui se passait en
moi.
Je finissais. Quand j'entendis le tumultueux
fracas de leurs chaires au pied du mur,

negative
Je poussais un cri, et je tombais
L'évanouit.
Victor Hugo,
Le dernier jour d'un condamné,
1829

Dictée

regard

J'observai ce spectacle étrange
avec une curiosité si aride, si palpitante,
si acanthine que je m'étais
oublier moi-même. Un profond
s'efforçant de piler me remuer
jusqu'à l'embraille, et leur rire
me faisait peur. ~~Et~~ tout à
coup, ~~qu'il~~ ~~travers~~ la renferme profonde
où j'étais tombé, je mis la ronde
hurante. S'arrêter et se fier.
Puis tous les yeux se tournèrent
vers la fenêtre que j'occupais.
(Le condamné, le condamné)
Crier + il tout en me montrant
du doigt. Je restai pétrifié.
J'ignorais d'où il me connaissait,
je ne puis dire se qui se passait en moi.
Je frissonnais. Quand j'entendis
le tumultueuse à de leurs
leur chère au pied du mur,
je pouvais un cri,
et je tombais en arrière.

Julie

Victor Hugo
Le condamné
dernier jours
d'un condamné

J'observais ce spectacle étrange avec une curiosité si
aveugle, si passionnée, si étourdissante, que je me perdais
moi-même. Un profond sentiment de pitié me
venait saisir le cœur, et les larmes me coulaient
sur les joues, à travers la nuque profonde de mes
cheveux, je vis la grande lumière s'éteindre et se
teinter. Et tout le jour se terminant vers la fenêtre que
j'occupais. "Le condamné à la condamnation"
me montrant de la main et de la tête
pâles. J'ignorais d'où ils me regardaient.
Je ne puis dire ce qui se passait en moi. Je sentais
quand j'entendais le terrible fracas de leurs chaînes

au pied du mur, je pressais en moi, et je tombais
évanoui.

Victor Hugo, Le dernier jour d'un
condamné, 1829

13. suite

J'observais ce spectacle étrange avec une curiosité si avide
G si palpitante, si attentive, que je mettais celles mêmes. Un
L profond sentiment de pitié me ramena jusqu'aux entrées, et
les nœuds me faisaient peur. Tout à coup, à travers la réunion
profonde où j'étais tombé, je vis la grande herbe verte s'élever
L et se balancer. Puis tout le monde se tourna vers la fenêtre
que j'occupais. Le condamné & le condamné d'environ 10 ans
en me montrant de doigt. Je restai pétrifié. J'ignorais
d'où ils me connaissaient. Je ne puis dire ce qui se
passait en moi. Je frissonnai quand j'entendis le tumultueux
fracas de leurs chaînes au pied de mon, je passais un cri
G je tombai évanoui. Victor Hugo, le dernier jour des condamnés
1829

Annexe 10

Documents de la séance d'analyse de texte.

Texte

Le père Rouault n'eût pas été fâché qu'on le débarrassât de sa fille, qui ne lui servait guère dans sa maison. Il l'excusait intérieurement, trouvant qu'elle avait trop d'esprit pour la culture, métier maudit du ciel, puisqu'on n'y voyait jamais de millionnaire. Loin d'y avoir fait fortune, le bonhomme y perdait tous les ans ; car, s'il excellait dans les marchés, où il se plaisait aux ruses du métier, en revanche la culture proprement dite, avec le gouvernement intérieur de la ferme, lui convenait moins qu'à personne. Il ne retirait pas volontiers ses mains de dedans ses poches, et n'épargnait point la dépense pour tout ce qui regardait sa vie, voulant être bien nourri, bien chauffé, bien couché. Il aimait le gros cidre, les gigots saignants, les *glorias* longuement battus. Il prenait ses repas dans la cuisine, seul, en face du feu, sur une petite table qu'on lui apportait toute servie, comme au théâtre.

Lorsqu'il s'aperçut donc que Charles avait les pommettes rouges près de sa fille, ce qui signifiait qu'un de ces jours on la lui demanderait en mariage, il rumina d'avance toute l'affaire. Il le trouvait bien un peu *gringalet*, et ce n'était pas là un gendre comme il l'eût souhaité ; mais on le disait de bonne conduite, économe, fort instruit, et sans doute qu'il ne chicanerait pas trop sur la dot. Or, comme le père Rouault allait être forcé de vendre vingt-deux acres de *son bien*, qu'il devait beaucoup au maçon, beaucoup au bourrelier, que l'arbre du pressoir était à remettre :

— S'il me la demande, se dit-il, je la lui donne.

À l'époque de la Saint-Michel, Charles était venu passer trois jours aux Bertaux. La dernière journée s'était écoulée comme les précédentes, à reculer de quart d'heure en quart d'heure. Le père Rouault lui fit la conduite ; ils marchaient dans un chemin creux, ils s'allaient quitter ; c'était le moment. Charles se donna jusqu'au coin de la haie, et enfin, quand on l'eut dépassée :

— Maître Rouault, murmura-t-il, je voudrais bien vous dire quelque chose.

Ils s'arrêtèrent. Charles se taisait.

— Mais contez-moi votre histoire ! est-ce que je ne sais pas tout ? dit le père Rouault, en riant doucement.

— Père Rouault..., père Rouault..., balbutia Charles.

— Moi, je ne demande pas mieux, continua le fermier. Quoique sans doute la petite soit de mon idée, il faut pourtant lui demander son avis. Allez-vous en donc ; je m'en vais retourner chez nous. Si c'est oui, entendez-moi bien, vous n'aurez pas besoin de revenir, à cause du monde, et, d'ailleurs, ça la saisirait trop. Mais pour que vous ne vous mangiez pas le sang, je pousserai tout grand l'auvent de la fenêtre contre le mur : vous pourrez le voir par derrière, en vous penchant sur la haie.

Et il s'éloigna.

Consignes

Travail de groupe :

- 1- Quel est le sujet évoqué entre Charles et le père Rouault ?
- 2- le texte évoque trois personnages, étudiez la page de dans le texte en complétant le tableau près l'avoir reproduit :

	Ce que j'apprends dans le texte	Comment je l'interprète
Emma		
Charles		
Père Rouault		

- 3- Donnez un titre à ce texte.

Mots-clés

Coopération – savoirs – hétérogénéité

Résumé

Ce travail de recherche a pour origine un questionnement autour de la mise en activité des élèves. En élaborant mes premiers travaux de groupes en classe, je me suis demandé si tous les élèves tiraient parti de ce dispositif, et comment le vérifier.

Les travaux de plusieurs chercheurs ont permis de faire le point sur ce qu'il convient de savoir pour mettre en place un travail de groupe en classe : constitution des groupes, tâches à effectuer, mise en commun et évaluation, tout est à réfléchir en amont de la séance pour que celle-ci soit la plus efficace.

Une expérimentation dans une classe de quatrième a permis de comparer différentes modalités de travail de groupes et d'en dégager, grâce à l'enregistrement des échanges au sein des groupes, les réussites mais aussi les limites.

This research work was born from a questioning about possible proposals for students activity. By developing my first group activities in class, I wondered if all students take benefits from this process et how to check it.

The workjob of several scientists enabled to review what is necessary to know so as to set up a group workjob in class : groups arrangements, tasks to achieve, sharing ideas and marking. Everything has to be planned before the lesson to be the most efficient.

A test in a year 9 equivalent class enabled to compare some different ways of group workjobs and to determine, thanks to speaking records inside the groups, the benefits but also the limits.