



## **Année universitaire 2021-2022**

**Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation**

**Mention Second degré**

**Parcours : Anglais**

# **L'impact du travail de groupe sur la production orale en continu des élèves**

**Présenter par Théa Piras-Renzetti**

Première partie rédigée en collaboration avec Mustafa Erdogan

**Mémoire de M2 encadré par Cyndie Darves**

## **Remerciements**

J'adresse mes remerciements à ma directrice de mémoire, Mme Cyndie Darves pour son encadrement et sa réactivité tout au long de cette année.

Je remercie également Mme Isabelle Ducarroz et Mme Samia Ounoughi pour l'envoi d'articles scientifiques qui ont guidé mes recherches.

# Sommaire

Introduction.....	5
Etat de l'art.....	6
1. Le travail de groupe.....	6
1.1 Définition du travail de groupe.....	6
1.1.1 Historique.....	6
1.1.2 Contexte de l'enseignement des langues.....	7
1.1.3 Différences entre travail coopératif et travail collaboratif.....	8
1.2 Pourquoi et comment coopérer ? .....	8
1.1.1 Pourquoi le travail de groupe ?.....	8
1.1.2 Comment coopérer ? .....	9
1.3 La mise en place du travail de groupe.....	11
1.1.1 L'importance de l'explication.....	11
1.1.2 Un travail de groupe efficace grâce à des consignes, des tâches et des objectifs clairs...	12
2. La pédagogie à travers le travail de groupe.....	13
2.1 Les différents rôles et fonctions au sein du groupe.....	13
2.1.1 Le rôle et la posture de l'enseignant.....	13
2.1.2 Le rôle et la posture de l'élève.....	14
2.2 Compétition ou coopération entre apprenants ?.....	15
2.2.1 Le climat de la classe, l'ambiance du groupe.....	15
2.2.2 Relations et interactions entre pairs.....	17
2.2.3 Nature des productions orales.....	18
2.2.3.1 Spécificités.....	18
2.2.3.2 La difficulté à entraîner la production orale.....	20
2.2.3.3 Les bénéfices probables de la coopération sur les productions orales des élèves...	20
Formulation de la problématique.....	22
Méthode.....	23
1. Participants.....	23
1.1 Etablissement.....	23
1.2 Classes et élèves.....	23
2. Matériel et procédure.....	24
2.1 Présentation de la séquence.....	24
2.2 Présentation des expérimentations.....	25
2.2.1 Expérimentations 1 et 2 : la maîtrise de faits de langue.....	25
2.2.2 Expérimentations 3,4 et 5 : l'impact du travail de groupe sur la confiance des élèves...	26
2.2.3 Expérimentations 6 et 7 : l'impact d'une plus forte pratique de la langue sur la production orale des élèves.....	27
3. Analyse des résultats.....	27
3.1 Hypothèse 1 : expérimentations N°1 et N°2.....	27
3.2 Hypothèse 2 : expérimentations N°3, N°4 et N°5.....	30
3.3 Hypothèse 3 : expérimentation N°6 et N°7.....	33
Discussion.....	35
1. Re-contextualisation.....	35
2. Hypothèses et mise en lien avec les recherches antérieures.....	35
2.1 Hypothèse 1.....	35
2.2 Hypothèse 2.....	36
2.3 Hypothèse 3.....	36
3. Limites et perspectives.....	37
3.1 La récolte des données en production orale en continu a été insuffisante.....	37
3.2 Recueillir les avis des élèves plus régulièrement après phase de mise en groupe.....	37
3.3 Composition des groupes d'un point de vue affectif et quantitatif.....	37

Conclusion.....	38
Annexe 1 : Questionnaire.....	41
Annexe 2 : Avis des élèves sur la taille des groupes.....	42
Annexe 3 : temps de parole classe A et classe B lors de la tâche finale.....	43
Annexe 4 : avis des élèves sur la composition des groupes.....	43

## Introduction

*« Travailler en commun est un art qui ne s'apprend que par une longue éducation. On ne saurait donc la commencer trop tôt. » - Charles Gides*

De nos jours, le travail en équipe fait partie intégrante du monde du travail. En effet, les salariés sont de plus en plus amenés à coopérer et à collaborer sur des projets communs. Or, comme l'a dit Charles Gides, le fait de travailler ensemble n'est pas chose aisée et cela s'apprend dès le plus jeune âge. Ainsi, le travail de groupe a toute sa place dans le système éducatif et il semble primordial d'entraîner les apprenants à coopérer le plus tôt possible.

Ce mémoire porte sur le travail de groupe comme moyen d'optimiser l'entraînement et donc d'améliorer la production orale en continu des élèves en classe de langue vivante étrangère. Il vise à repenser le travail de groupe pour le considérer, non pas comme une simple modalité de travail, mais comme une réelle méthode d'apprentissage. Cette idée de mémoire m'est venue lors de mon stage effectué au lycée Ferdinand Buisson à Voiron. En effet, j'ai rapidement constaté que mon enseignement était trop « frontal » et qu'il ne laissait que peu de place aux interactions orales des élèves. Je me contentais de dispenser un savoir sans permettre aux apprenants de le réutiliser et ou d'en discuter lors d'un travail de groupe. J'ai malgré tout décidé d'intégrer le travail de groupe dans mon enseignement au cours de ma deuxième séquence pédagogique. Cette dernière s'intitulait « British tea » et parlait de l'expansion de l'Empire britannique au XVII-XVIIIème siècle, notamment « grâce » au commerce du thé et de la façon dont ce dernier est rapidement devenu un symbole de l'identité britannique. Les élèves ont été amenés à collaborer à plusieurs reprises. En outre, j'avais l'impression que les activités proposées n'étaient pas nécessaires et pouvaient très bien être réalisées individuellement. J'envisageais le travail de groupe comme une modalité « pour changer » et non comme un moyen d'atteindre des objectifs précis. Je me suis donc très rapidement posé la question de l'utilité du travail de groupe. Ainsi, mon mémoire s'articulera autour de la problématique suivante : le travail de groupe est-il un moyen d'optimiser l'entraînement des élèves et donc d'améliorer leurs productions orales en continu ?

Pour répondre à cette problématique, je commencerai par synthétiser différentes recherches sur le travail de groupe et la production orale pour ensuite aborder l'expérimentation. Les résultats de cette dernière seront présentés et discutés.

# Etat de l'art

## 1. Le travail de groupe

### 1.1 Définition du travail de groupe

#### 1.1.1 Historique

L'éducation ne cesse de se réinventer et semble indissociable des contextes sociaux, politiques et économiques de l'époque. Avant le XXème siècle, les valeurs plus individualistes primaient et aucune coopération entre les élèves n'était attendue. En effet, Cobo Dorado (2018) explique qu'auparavant, l'éducation était organisée autour de « méthodes traditionnelles centrées sur l'enseignant ». Ce dernier était considéré comme la pièce centrale de l'éducation et peu de place était laissée à l'expression des élèves. Ainsi, les travaux individuels étaient privilégiés au détriment de la collaboration. Selon Meirieu (1997, p. 1), jusqu'au milieu de notre siècle, il n'y avait que « deux modalités de transmission des savoirs : le collectif frontal, importé de l'université et la relation binaire qui permet au maître de montrer individuellement à l'élève ou à l'apprenti les gestes que celui-ci devra reproduire ». L'enseignement était donc vu d'une manière très restrictive puisqu'il était considéré comme frontal et individuel.

Le premier grand changement survient au début du XXème siècle, lorsque ces pédagogies traditionnelles laissent leur place à des pédagogies centrées sur le travail collaboratif. Meirieu (1997, p. 2) explique qu'après de nombreuses réflexions pédagogiques, l'idée du possible « caractère formateur du groupe de pairs » émerge, notamment grâce à la mouvance de l'Éducation Nouvelle. Sans entrer dans les détails, Reverdy (2016, p. 6) distingue plusieurs périodes depuis le début du XXème siècle et, entre autres, la période idéologique symbolisée par l'Éducation Nouvelle « qui a contribué au développement des approches coopératives en classe ». Selon elle, la coopération permet de diversifier les pratiques et permet de faire participer plus activement les élèves. Elle devient donc rapidement une méthode d'apprentissage à part entière.

Au début du XXème siècle, les pédagogies de groupe sont fondées sur le principe que l'être humain « développe son intelligence grâce aux interactions avec les autres et avec le monde qui l'entoure » (Cobo Dorado, 2018). Tout au long du XXème siècle, nous assistons à un

« recentrage » sur l'élève que l'on ne considère plus comme un être solitaire et isolé mais bel et bien comme un être social ayant besoin d'interactions pour se développer.

### **1.1.2 Contexte de l'enseignement des langues**

L'idée de coopération entre les apprenants apparaît donc au XX<sup>ème</sup> siècle et plus précisément dans les années 60 grâce à certains pédagogues comme Freinet et Freire. Cependant, ces pédagogies modernes se heurtent à un obstacle majeur : les élèves et les enseignants peinent à mettre du sens sur ces nouvelles pratiques. Buchs (2017, p. 1) précise que « le travail de groupe n'est pas toujours efficace et reste marginal dans les classes avec des enseignants et des élèves qui ne sont pas pleinement convaincus ». Ainsi, dans les années 80, les pédagogues vont plus loin encore dans l'élaboration de ces pédagogies de groupe et repensent l'enseignement autour de « tâches » à accomplir. Le rôle de l'élève est également modifié puisque qu'il n'est plus considéré comme un simple apprenant supposé mémoriser ou apprendre des structures grammaticales et lexicales, mais comme un réel citoyen devant accomplir des tâches concrètes ancrées dans la vie réelle. C'est ce que l'on appelle la démarche actionnelle. Nussbaum (1999, p. 36) précise que les approches par tâches se différencient des démarches formelles en ce qu'elles « proposent d'engager les apprenants dans des processus généraux axés sur un but de communication dont la réalisation suppose des activités situant l'élève dans des conditions qui se rapprochent de l'acquisition naturelle ». Cette démarche actionnelle va rapidement être adoptée et entérinée dans des documents officiels et notamment dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues créé en 2001. Ce cadre (2001, p. 15) définit les apprenants d'une langue étrangère comme « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier ». Cette nouvelle pratique donne donc une place majeure à la formation de la personne et du citoyen et coopérer à l'école devient un moyen d'acquérir des codes sociaux et des principes qui font sens bien au-delà de la classe et de l'établissement.

L'importance des pédagogies coopératives et collaboratives est également soulignée dans le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture publié en 2005. Ce dernier demande aux enseignants d'encourager « l'esprit critique, l'autonomie et la coopération » et de « valoriser le travail de groupe » (Bulletin Officiel, 2015). Ainsi, à la fin du XX<sup>ème</sup> siècle - début du XXI<sup>ème</sup> siècle, l'élève n'est plus considéré comme un simple apprenant mais comme un citoyen qui doit être amené à coopérer pour accomplir des tâches

concrètes. Nous assistons donc à un changement éducatif marqué par la promotion du travail collaboratif et coopératif. Mais, quelle est la différence entre la collaboration et la coopération ?

### **1.1.3 Différences entre travail coopératif et travail collaboratif**

Il semble important à ce stade de définir les différents termes que sont la collaboration et la coopération. De prime abord, ces deux termes semblent similaires puisqu'ils s'organisent autour de la notion d'agir ensemble pour atteindre un but commun. Selon Reverdy (2016, p. 1), la coopération se définit comme « l'action de participer, avec une ou plusieurs personnes, à une œuvre ou à une action commune ». Baudrit (2005) cite Johnson & Johnson et explique que selon eux, « l'apprentissage coopératif est un travail en petit groupe, réalisé dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun ». Ainsi, ce qui prime dans un travail de groupe c'est l'idée de communauté et d'agir ensemble : les élèves prennent conscience qu'ils font partie d'un collectif et que leurs actions mènent à la réalisation d'une tâche commune. De plus, les notions d'interaction et d'entraide sont prédominantes puisque l'enseignant, en formant des groupes, s'attend à des échanges sociaux et constructifs de la part des apprenants. L'unique distinction notable entre ces termes est le fait que, selon Reverdy (2016, p. 2), le travail collaboratif est « plus libre dans sa forme ». En effet, l'enseignant est moins présent et laisse les élèves agir ensemble pour réaliser la tâche. Mattes et Danquin (2015, p.92) vont de ce sens puisqu'ils précisent que le travail coopératif relève plus de l'éducation en ce qu'il est plus guidé et encadré. Les élèves sont donc plus guidés que lors d'une collaboration mais force est de constater que ces deux termes restent similaires.

## **1.2 Pourquoi et comment coopérer ?**

### **1.1.1 Pourquoi le travail de groupe ?**

Les vertus du travail de groupe ne sont plus à démontrer mais quelles sont-elles réellement ? Il existe de nombreuses raisons qui peuvent pousser les enseignants à avoir recours au travail de groupe. Tout d'abord, la coopération entraîne l'autonomie des élèves. En effet, selon Mattes & Danquin (2015, p.43), « lors d'un travail de groupe, les élèves travaillent dans des groupes de façon responsable et collaborative ». Ainsi, les élèves sont amenés à devenir autonomes et à s'enrichir cognitivement. Ensuite, le fait d'être intégrés dans un groupe va conduire les apprenants à se faire confiance. En effet, Cicurel (2002) explique que, lors d'un travail de groupe, la classe devient « un lieu social » au sein duquel l'accent est mis sur



« l'interaction dans sa dimension collective, sur le groupe d'apprenants et sur le déroulement de leurs échanges. L'apprenant est vu comme appartenant à un groupe social dans lequel « il se fond ». Les élèves sont donc amenés à réaliser qu'ils sont définis par le collectif. De même, Cobo Dorado (2018) explique que les élèves vont apprendre à mieux se connaître et vont donc se faire davantage confiance. Selon elle, « l'apprentissage collaboratif vise l'interdépendance sociale et cognitive entre les élèves ». Les apprenants vont remettre en question l'image qu'ils se font d'eux mêmes grâce aux interactions et cela va leur permettre de construire leur propre identité (Cobo Dorado, 2018). Le travail de groupe constitue donc une façon efficace pour les élèves de mieux se connaître, d'établir leur identité et ainsi, de se faire confiance.

Enfin, grâce au travail de groupe, les élèves sont extrêmement exposés à la langue. Cobo Dorado (2018) explique que la pédagogie de groupe est une « pédagogie active car les élèves sont autorisés à expliciter, justifier, clarifier, évaluer, argumenter, faire des propositions, poser des questions, répondre aux questions des autres, suggérer des solutions ». En ce sens, les apprenants sont amenés à produire davantage de discours et donc, à s'entraîner davantage ce qui peut avoir un impact sur leur confiance en eux et sur leur niveau de langue. Cicurel (2002) va dans ce sens puisqu'elle explique que le format même du travail de groupe encourage les productions verbales : les élèves se font face et échangent sur un sujet donné. Selon elle, la coopération implique d'être « engagé dans un dialogue entre les membres du groupe » et explique qu'il y a donc une « exposition discursive plurielle : exposition aux dires du professeur, rencontre avec des traces écrites, rencontre avec les autres apprenants ». Ainsi, le travail de groupe va favoriser les interactions entre pairs. Nussbaum (1999, p. 39 - 40) fait quant à elle la distinction entre les échanges « symétriques, entre l'enseignant et l'élève » et les échanges « asymétriques, entre les élèves eux-mêmes ». Elle précise que, lors des échanges asymétriques, « le rapport de pouvoir change ce qui facilite la production orale » : les élèves ont moins peur de se tromper entre eux et osent plus participer.

Pour conclure, le travail de groupe permet donc aux apprenants d'augmenter leur pratique de la langue. De plus, les élèves deviennent autonomes et adoptent une nouvelle vision d'eux-mêmes ce qui a pour conséquence de consolider leur confiance en eux.

### **1.1.2 Comment coopérer ?**

Le travail de groupe peut se dérouler de différentes manières, à différents moments, avec différents participants. De ces facteurs va dépendre la réussite de l'activité donc, il convient de bien délimiter ces éléments en amont. Pour commencer, l'enseignant peut choisir de créer

des groupes plus ou moins grands en fonction de son activité. Reverdy (2016, p. 7) distingue trois niveaux : tout d'abord, il y a les « dyades » communément appelées « binômes » puis les « groupes coopératifs » composés de 2 à 5 élèves et enfin le « groupe-classe » composé de nombreux apprenants. La diversité de la taille des groupes est un facteur essentiel puisque cela va influencer la réalisation de la tâche. Selon Nussbaum, les petits groupes seraient plus efficaces que les grands.

En ce qui concerne la composition des groupes, de nombreux chercheurs s'accordent sur le fait que les groupes hétérogènes favorisent l'entraide puisque les élèves plus à l'aise vont aider les autres en reformulant ou en réexpliquant les consignes. De même, les groupes d'amis permettent aux différents membres de se sentir plus à l'aise et moins jugés ce qui a tendance à réduire l'esprit de compétition qui peut s'installer entre les groupes.

Ensuite, la question de l'âge des élèves est à se poser lors d'un travail en groupe puisque selon Baines, Rubie-Davis et Blatchford (2009), « la capacité des enfants à participer à des discussions et à argumenter en groupe n'est pas beaucoup développée avant l'entrée dans l'adolescence, les discussions étant davantage centrées sur des explications, des commentaires et des justifications d'un seul point de vue, et non sur une recherche de compromis ou des contre-arguments à l'appui des théories contradictoires ». L'enseignant doit ainsi garder à l'esprit que la qualité des échanges verbaux n'est pas dissociable de l'âge des élèves.

Enfin, la notion de durée est aussi à prendre en . En effet, la contrainte de temps aura une forte incidence dans le déroulement de l'activité (Nussbaum, 1999). Les élèves ont généralement tendance à faire le travail de groupe d'une manière superficielle donc l'enseignant doit veiller à donner suffisamment de temps aux apprenants pour qu'ils puissent accomplir la tâche de façon approfondie. En revanche, il ne faut pas non plus donner une durée trop longue au risque de voir les apprenants discuter et perturber le déroulement de l'activité.

Ainsi, le travail de groupe relève d'une organisation minutieuse puisqu'il dépend de nombreux facteurs comme la taille et la composition des groupes ou la durée allouée à la réalisation de la tâche. De ces facteurs dépend la réussite de l'activité. Par conséquent, l'enseignant doit veiller à préparer en amont la coopération pour que cette dernière soit efficace.

## **1.3 La mise en place du travail de groupe**

### **1.1.1 L'importance de l'explication**

La partie précédente a démontré que la mise en place du travail de groupe relève de contraintes techniques. Il convient d'ajouter qu'un autre obstacle survient lors de la mise en place d'une situation de coopération : le sens donné au travail de groupe par les élèves. Selon Buchs (2017, p. 4), « les élèves sont socialisés dans une société et un système éducatif qui privilégie des valeurs individualistes ». Ainsi, les apprenants ne comprennent pas toujours l'intérêt et la plus value de la coopération : il ne suffit pas de leur proposer un travail de groupe pour qu'ils aient la volonté de le faire ou pour qu'ils sachent comment le faire. L'enseignant doit également être explicite sur la raison du travail de groupe pour que ce dernier soit efficace. Reverdy (2016, p. 26) explique par exemple que « l'idée de mettre les élèves en groupe pour simplement maintenir leur attention et varier les méthodes d'enseignement ne peut pas suffire pour un réel apprentissage ». Ainsi, il semble clair que le travail de groupe ne peut se résumer à mettre les élèves ensemble, il faut donner du sens à la coopération, expliciter les consignes et stimuler les élèves pour que la tâche soit accomplie et fasse sens pour l'apprenant. L'enseignant doit redoubler d'ingéniosité pour rendre la coopération efficace et doit préparer l'activité en amont et de manière approfondie. Fort heureusement, il dispose de nombreuses ressources et outils pour rendre la coopération efficace. Tout d'abord, il peut s'appuyer sur un climat de classe positif qui va « être essentiel pour que les élèves se sentent à l'aise et osent coopérer » (Buchs, 2017, p. 4). Plus les élèves sont en confiance dans la classe, plus ils osent prendre la parole au sein du groupe. Enfin, l'enseignant peut s'appuyer sur « l'interdépendance positive » et la « responsabilisation individuelle » (Buchs, 2017, p. 5). L'interdépendance positive part du principe que les apprenants perçoivent qu'ils ont individuellement un rôle à jouer pour servir le collectif et cela renforce leur motivation. Buchs (2017, p. 5) explique que « l'interdépendance met l'accent sur la complémentarité. Lorsque les élèves perçoivent qu'ils sont positivement liés les uns aux autres et que les apprentissages des uns facilitent les apprentissages des autres, ils sont plus enclins à assumer leurs responsabilités. L'enseignant contribue à renforcer la responsabilisation individuelle lorsqu'il organise l'activité de manière à ce que la contribution de chaque élève soit possible et nécessaire pour atteindre l'objectif de l'équipe ». Il faut donc mettre en évidence cette notion de rôle individuel pour servir le collectif auprès des élèves :

ils doivent comprendre qu'ils ont tous un rôle individuel à jouer pour atteindre un but commun.

### **1.1.2 Un travail de groupe efficace grâce à des consignes, des tâches et des objectifs clairs**

Une fois le rôle du travail de groupe explicité, il faut établir des objectifs, des consignes et des tâches claires pour que les apprenants réussissent à visualiser la production finale. Cette étape de visualisation est indispensable parce que cela va directement influencer la motivation des élèves. Tout d'abord, en ce qui concerne les consignes, Mattes & Danquin (2015, p.92) précisent qu'il ne faut pas en énoncer trop au risque de devenir inutile. Selon eux, un « trop-plein de consignes est contre productif » parce que cela empêche le groupe de s'exprimer. En général, « trois consignes suffisent : une première expliquant ce qu'il faut faire, l'autre comment s'y prendre et la dernière ce qui est attendu ». Les élèves restent guidés grâce à ces trois consignes puisqu'elles vont cadrer le travail de groupe en les guidant de la procédure (comment s'y prendre) à la réalisation finale. Ensuite, l'enseignant doit porter une attention toute particulière à la distinction entre tâche et objectif lorsqu'il met en place un travail de groupe. Meirieu donne lui-même deux définitions distinctes de ces termes. Selon lui (1997, p. 1), un objectif est « ce que l'enseignant veut faire acquérir à chaque élève dans le cadre d'une situation d'apprentissage qu'il met en place. Cette acquisition doit être durable. Un objectif est une acquisition mentale qui peut être utilisée par la personne, à sa propre initiative et dans un autre contexte que celui de l'apprentissage ». Ce qui caractérise un objectif est donc son caractère invisible puisqu'il renvoie à l'univers du mental. En revanche, une tâche, quelle que soit sa nature, est visible. Elle est indispensable à l'école parce qu'elle constitue l'unique moyen d'évaluer les objectifs visés (Meirieu, 1997, p. 1). Ainsi, les objectifs ne sont pas directement observables puisqu'ils ne sont pas visibles mais sont individualisés (ils concernent les progrès d'un élève en particulier) et sont durables dans le temps. A l'inverse, les tâches sont observables puisqu'elles aboutissent à un projet final (la réalisation d'un journal par exemple), collectives puisque c'est le groupe qui doit réaliser la tâche et sont plus éphémères. Enfin, Reverdy complète la définition des tâches de Meirieu en ajoutant qu'elles peuvent être de différentes nature : les tâches simples et les tâches complexes. Les tâches simples « se prêtent moins au jeu de la coopération » (2016, p. 7) puisqu'elles demandent moins de coopération de la part des apprenants. Au contraire, les tâches complexes « sont particulièrement adaptées » (2016, p. 7) puisque les élèves vont être amenés à coopérer davantage pour réaliser la production finale demandée.

La distinction des consignes, des objectifs et des tâches constitue une étape primordiale lors de la création d'un travail de groupe parce que de cela va découler l'intérêt de la réalisation de l'activité par les élèves : s'ils ne comprennent pas les consignes ou les objectifs visés, ils vont avoir du mal à s'engager efficacement dans la tâche. L'enseignant doit donc tenir compte de multiples paramètres lors de la conception d'un travail de groupe.

## **2. La pédagogie à travers le travail de groupe**

### **2.1 Les différents rôles et fonctions au sein du groupe**

#### **2.1.1 Le rôle et la posture de l'enseignant**

Le travail de groupe est un outil qui nécessite des ajustements. Ainsi, l'enseignant aura plusieurs rôles allant de la conception à la supervision du travail de groupe. En effet de nombreux paramètres sont à prendre en compte en amont lors de la préparation mais également pendant l'activité de groupe. Comme démontré dans les parties précédentes, l'enseignant devra porter une attention particulière sur : le choix du travail de groupe en lui-même et s'assurer que ce choix fait sens pour les élèves, la question de la constitution des groupes, les modalités de travail, les consignes ou encore le déroulé de la séance. En effet, si les modalités du travail de groupe ne sont pas justifiées, l'élève ne trouvera pas de sens dans ses apprentissages. L'enseignant doit être vigilant sur les consignes et veiller à ce que chaque étape soit comprise par tous les élèves. C'est également lui qui décidera des modalités tel qu'un travail individuel ou encore une mise en commun en fin d'activité. Ces paramètres varient selon la nature et la compatibilité des documents ou de l'activité. En outre, le rôle de l'enseignant ne se limite pas seulement à une préparation en amont mais également à une supervision de l'activité lors de la séance. En effet selon Reverdy (2016), le travail de l'enseignant consiste également à choisir les activités et le contexte dans lequel les échanges vont se dérouler. Pendant la séance, il observe, anime et régule les groupes dans l'objectif d'un meilleur apprentissage pour chaque élève. C'est-à-dire qu'il va par exemple veiller à une distribution équitable de la parole et intervenir si nécessaire en faisant attention à ne pas casser la dynamique des échanges. Il a donc un rôle d'accompagnateur qui doit s'assurer du bon fonctionnement du groupe. A la suite de cette séance, Reverdy (2016) précise que ces observations peuvent déboucher sur une analyse critique permettant la construction d'une autre manière d'aborder la prochaine séance de coopération ou de renforcer telle ou telle étape d'apprentissage. L'enseignant remet donc constamment en question ses pratiques et réfléchit à

des situations nouvelles ainsi que des stratégies de remédiation pour les séances suivantes. Aussi, dans certains cas de figure, l'enseignant peut se mettre en retrait ce qui va indirectement faire travailler l'autonomie de l'apprenant.

Enfin vient la question de la constitution des groupes, l'enseignant devra prendre en compte les différents profils des élèves lors de la création des groupes, ainsi chacun aura un rôle précis et complémentaire permettant une cohésion et une réussite des différentes tâches. Mais quels sont ces rôles et profils ?

### **2.1.2 Le rôle et la posture de l'élève**

Nous avons vu lors de la partie précédente que le rôle de l'enseignant est central quant au bon fonctionnement du travail de groupe avec notamment la question de la disparité du temps de parole mais également l'implication des élèves. En effet les profils des élèves étant différents, c'est à l'enseignant de s'assurer que les groupes fonctionnent comme prévu. Pour cela il devra prendre en compte le niveau des élèves, mais également le profil de chacun. Certains auront tendance à rester en retrait alors que d'autres seront plus extravertis. Pour créer un équilibre, l'enseignant aura recours à différents rôles pour les élèves. Ces rôles seront soit attribués par l'enseignant, soit déterminés et distribués au sein du groupe de manière naturelle. Selon le niveau d'expertise des élèves, le professeur peut désigner un élève « expert » qui sera mis en groupe avec un élève « novice ». Il s'agit alors d'un tutorat, l'élève « expert » (également qualifié de tuteur) aura pour rôle d'aider l'élève « novice » (tutoré) mais seulement en lui donnant une explication et des exemples et non pas la réponse. D'après Olry-Louis, (2011) et Connac (2013), il s'agit dans ce cas d'une « interaction tutelle asymétrique ». Ce faisant, chacun des élèves bénéficie de bienfaits : une recollection et un effort de restitution suivie d'une tentative d'explication claire pour l'élève « expert » et une possibilité de revenir sur les points qui lui posent problème pour l'élève « novice ». En effet la relation et les interactions entre les élèves ainsi que les modalités du travail de groupe permettent en cas d'incompréhension pour l'un ou l'autre de passer potentiellement plus de temps sur ladite question et ainsi améliorer à la fois les compétences mais également les relations entre les élèves. De plus, les perspectives psychologiques piagétienne et vygotskienne soutiennent toutes les deux l'idée que les interactions sont plus efficaces si un ou une des partenaires est plus avancé : par exemple, un élève et son enseignant, ici un élève expert et un élève novice. Selon Galbaud (2016), contrairement à ce que l'on aura tendance à penser de prime abord, cette interaction de tutelle asymétrique profite davantage au tuteur. Toutefois, il est possible

que cette relation ne soit pas toujours appréciée par le tuteur puisque certains élèves peuvent avoir l'impression de stagner et perdre du temps et ne pas comprendre la logique d'aider un camarade. Pour éviter un dysfonctionnement, Meirieu (1997) propose l'ajout d'un élève « facilitateur » qui aura pour rôle de reformuler avec bienveillance les explications et questions ainsi que de calmer d'éventuelles excitations des participants.

A terme, en fonction des progrès et des tâches à accomplir (tâches qui peuvent nécessiter différentes compétences langagières), les rôles de tuteur et tutoré peuvent s'inverser. En effet, un élève ayant des capacités et connaissances supérieures pour une compétence langagière pourra être tuteur d'un élève lors d'une phase nécessitant ladite compétence, et, de la même manière, cet élève pourra être tutoré pour une compétence langagière différente. Mais comment pouvons-nous faciliter la mise en place du travail de groupe et la rendre plus efficace au vu des obstacles que nous avons mis en lumière ?

## **2.2 Compétition ou coopération entre apprenants ?**

### **2.2.1 Le climat de la classe, l'ambiance du groupe**

Pour que le travail de groupe soit efficace, il est nécessaire de mettre en place un climat de travail sain prenant en compte les relations entre les élèves, aussi bien les relations et interactions en classe que les relations extra-scolaires. Il faut aussi prendre en compte le niveau hétérogène des élèves ou encore la confiance des apprenants envers l'enseignant.

Par exemple selon Reverdy (2016), il faut prendre en compte la place sociale variable de chaque élève dans les groupes, ou le fait que les interactions ne présentent pas toujours les conditions favorables à un apprentissage. En effet comme nous avons pu le voir, la communication est au centre du travail de groupe et un dysfonctionnement à ce niveau ne peut que causer des conflits et ainsi limiter les apports de chacun au sein du groupe. Dans les cas extrêmes, cela peut même empêcher la communication : les élèves ne seront donc plus en situation de travail de groupe mais dans une disposition individuelle. Pour pallier à cela, Buchs (2017) propose à l'enseignant d'avoir recours à des activités spécifiques permettant de favoriser les relations positives entre les élèves et de stimuler l'esprit d'équipe. Nous avons affaire à la dimension sociale de l'apprentissage et l'enjeu éducatif est conséquent. D'après Giovannoni (2015), l'enjeu éducatif est considérable car on veut que les élèves puissent acquérir des attitudes qui se définissent par le respect de la parole de l'autre et la capacité à écouter et prendre en compte ses pairs. Ces compétences sont également indispensables à la

formation du futur citoyen qu'est l'élève. Un environnement de travail bienveillant et un état d'esprit adapté à la fois chez l'enseignant et les élèves sont indispensables pour apprendre et découvrir. Selon Giovannoni (2015), pour en arriver à ce point, il est indispensable pour l'élève d'être à l'aise avec l'enseignant mais également avec ses pairs et de ce fait gagner en estime de soi, gagner en confiance et gagner la confiance des autres pour créer un environnement de travail optimal.

Pour Barlow (1993, p.104), « faire travailler les élèves en équipe, c'est mettre en jeu la coopération, le dialogue, la solidarité plutôt que la concurrence, la compétition et l'individualisme ». Mais comment réussir à instaurer ce climat de groupe et permettre la solidarité et la coopération plutôt que la compétition ? La question sera donc celle de la formation des groupes. Pour répondre à cette problématique nous pouvons, comme le suggère Reverdy (2016), considérer le groupe comme une représentation de la classe et ainsi jouer sur les habitudes et tensions en les reproduisant ou en modifiant cette dynamique à l'échelle du groupe. Ainsi nous pouvons forcer la coopération ou la compétition au sein du groupe avec seulement la constitution de ces derniers. Une étude du PISA ( programme international pour le suivi des acquis des élèves) de 2000 nous permet de mener une réflexion pour la constitution des groupes. On y apprend que l'esprit de compétition est plus ancré chez les garçons et l'esprit coopératif l'est plus chez les filles, ou encore que l'esprit de compétition augmente avec le niveau socio-économique et que l'esprit de coopération lui, augmente avec le niveau scolaire. Bien évidemment ces résultats sont généralisés à l'échelle nationale et doivent être complétés par les connaissances de l'enseignant et le profil des élèves lors de la constitution des groupes.

Nussbaum (1999) explique que les interactions au sein du groupe sont variables. C'est-à-dire que l'atmosphère au sein du groupe évolue avec la relation des individus au sein du groupe. Selon elle, la création de l'atmosphère est déterminée par la convergence de la représentation pour chaque individu du sens du travail, la compréhension du contrat de départ, et tout au long de l'interaction, l'acceptation ou le refus des différentes formes de pouvoir, exercées par le leader. Ce même rôle peut être contesté par des comportements agressifs ou ironiques qui compliquent la poursuite du travail. C'est ici que peuvent entrer en jeu les élèves « facilitateurs » ou le professeur médiateur dont nous avons parlé auparavant. Elle ajoute que lorsque le pouvoir est accepté par tous, alors, l'atmosphère devient favorable au travail efficace. Cela peut mener à la création d'un climat ludique favorisant la coopération.



Selon Lecomte (2012), « l'apprentissage coopératif est structuré de telle sorte que les efforts de chaque membre soient nécessaires pour le succès du groupe et que chacun doit apporter sa juste contribution. Par ailleurs, les membres s'encouragent et s'aident réciproquement à apprendre, louent les succès et les efforts des uns et des autres ; ils apprennent à bien se connaître et à se faire confiance, et doivent régulièrement réfléchir ensemble sur leur façon de fonctionner et sur les manières d'améliorer ce fonctionnement ».

Comment peut-on obtenir ce climat avec des individus cultivant des relations interpersonnelles à différentes échelles ?

### **2.2.2 Relations et interactions entre pairs**

Pour répondre à cette question nous devons aborder le cadre de travail. L'établissement, et en particulier la classe, sont la représentation à échelle réduite de la société et donc des lieux favorables et indispensables à la création de liens sociaux. Nous avons vu que le climat au sein du groupe impacte énormément la cohésion du groupe. Ainsi, la question de la relation entre pairs et son impact est un sujet de réflexion inévitable quant à la mise en place du travail de groupe. Nous allons donc comparer la nature des relations amis et non-amis. Baudrit (2005 p138), rapporte que « Philp (1940) observait déjà que les élèves préféraient s'associer entre amis pour travailler ensemble ». Baudrit (2005, p.139) rapporte également que « Grosser, Polansky & Lippitt (1951) ont pu noter que les adolescents voient souvent dans leurs amis des modèles, des personnes plutôt fiables ; caractéristiques qu'ils ne retrouvent pas chez les non-amis ». Les groupes composés d'amis seront donc plus à même de jouir d'un climat positif favorisant la coopération. Toutefois cela peut varier car, de par la nature des relations de ces élèves « amis », la fréquence des conflits ou des désaccords est susceptible d'être plus élevée puisque les échanges sont plus authentiques. Cela peut apparaître nocif de prime abord mais selon Baudrit (2005), cela favorise les échanges et permet d'arriver à un accord au sein du groupe. D'après une étude de Newcomb & Bagwell (1995), l'efficacité des groupes d'amis s'explique par quatre variables: l'engagement positif (la bienveillance envers un ami), la résolution des conflits potentiels (les élèves évitent de dégrader cette relation pour une activité scolaire et ainsi, le conflit est réglé avant un point de non retour ce qui permet une mise au travail plus efficace), la centration sur la tâche (distribution des rôles et tâches efficaces puisque les élèves se connaissent et ont conscience du niveau scolaire de chacun) et le caractère des relations (l'engagement sera positif, les élèves se considéreront égaux). Tous ces éléments portent à croire que les groupes composés d'amis sont idéaux puisqu'ils favorisent le

bon fonctionnement du travail de groupe. Toutefois, nous avons vu que cette relation amicale peut parfois mener à des conflits au sein du groupe et causer plus de tort que de bien.

Pour ce qui est des groupes composés de non-amis, les aspects positifs abordés plus tôt seront donc partiellement ou totalement absents mais cela ne veut cependant pas dire que cette modalité n'a pas ses avantages. En effet, de par l'absence de relation amicale entre les élèves, les autres aspects seront mis en avant. De nouvelles relations pourront être forgées, l'aspect social et la mise en avant de création de liens sociaux n'en seront que plus forts. La relation interpersonnelle est donc un aspect indispensable à prendre en compte lors de la conception des groupes.

### **2.2.3 Nature des productions orales**

#### *2.2.3.1 Spécificités*

En cours de langues vivantes, les activités langagières travaillées sont divisées en deux grandes catégories: la compréhension et la production. Elles peuvent être orales ou écrites. La production orale se présente sous deux formes : la production orale en continu et la production orale en interaction. La première permet à l'élève de s'exprimer de manière ininterrompue et demande donc une structuration et une rigueur du discours de la part de l'apprenant. Cette production peut être préparée en amont ou être inopinée. La seconde met l'apprenant dans une situation d'échange souvent avec un pair. Contrairement à la production orale en continu, ces échanges sont pour la plupart non préparés. L'interaction étant au cœur de cette activité langagière, les élèves seront amenés à réagir au propos de leurs interlocuteurs, ce qui, de par sa nature, demande également la mobilisation de la compétence de compréhension orale. La production orale en interaction comme la production orale en continu sert un objectif de communication qui, souvent, a pour but d'établir un contact social. Or, comme nous l'avons vu précédemment, l'objectif de l'école est de rendre l'élève « acteur social » et ainsi le mettre dans des situations dites « actionnelles ». C'est pourquoi nous pouvons parler d'un « apprenant-usager » de la langue.

L'acquisition et la validation de ces compétences se mesure avec le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), l'enseignant et l'apprenant doivent se référer à ce dernier pour mesurer et quantifier les acquis.

Günay (2019, p.23) définit grâce aux descripteurs du CECRL, la production orale en interaction de la manière suivante : « L'apprenant peut communiquer ou agir avec un

interlocuteur lors des tâches ou prendre part sans effort à toute conversation ou discussion dans la classe ou dans la société. L'interactivité et l'interaction peuvent progresser convenablement et spontanément au niveau ciblé. Organiser des idées réciproques, comprendre ce que l'interlocuteur dit et lui répondre sont importants à ce stade ».

Günay (2019, p.23) définit la production orale en continu comme tel : « dans ce type d'activité, l'apprenant peut s'exprimer, décrire quelqu'un ou un lieu, exprimer des idées sur les situations ou les sujets différents ».

Nous pouvons donc voir que dans les deux cas, la production orale, aussi bien en continu qu'en interaction, est avant tout un outil de communication. Malgré la dimension « co-actionnelle » dans laquelle s'inscrit cette compétence langagière, la production orale et en particulier l'interaction orale restent parmi les moins travaillées en cours de langue vivante étrangère. Comment expliquer ce manque d'intérêt ?

#### *2.2.3.2 La difficulté à entraîner la production orale*

Un premier élément de réponse se trouve dans les contraintes logistiques. En effet, avec des classes comptant en moyenne entre 25,6 élèves en collège et 30,2 élèves au lycée (Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports, 2021), il est très compliqué de mettre en place des activités favorisant la production orale en continu et en interaction.

Selon Manoïlov (2019, p. 2-3), « Apprendre la langue dans l'interaction est effectivement un moyen pour les apprenants d'être actifs, à la fois en tant que producteur d'un discours mais également en tant qu'interprète du discours de l'autre. Néanmoins la densité de pratique nécessaire pour permettre l'acquisition d'un discours-en-interaction qui soit fluide et performant est considérable ». Elle soulève donc deux difficultés supplémentaires à l'entraînement de la production orale en interaction : le manque d'exposition à la langue cible et le double rôle que devra assumer l'apprenant (celui de récepteur et producteur de discours). En effet, si l'élève ne comprend pas le sens du discours lors de la phase de réception, il ne pourra, en conséquence, pas produire une réponse adéquate même s'il en a les capacités.

Pour Günday (2019, p.21), « l'acte de communication orale [...] n'est plus unidimensionnel mais plutôt multi et inter-dimensionnel », c'est-à-dire que la communication ne dépend plus seulement des connaissances et de la capacité à parler dans une langue donnée mais également de l'utilisation des codes de la langue orale et de la sociolinguistique. L'apprenant doit être capable de s'adapter à son public et aux moyens de communications mis à sa disposition (en personne, à distance ou encore avec les outils et médias de communication).

C'est pourquoi la question du travail de groupe et les compétences de production sont intimement liées. En effet, nous avons vu que le travail en groupe requiert des compétences d'écoute, de respect du temps de parole et de respect de ses pairs. Le fait d'être en situation de travail de groupe fait de l'élève un acteur social dans une situation actionnelle et l'utilisation de la langue cible ajoute une difficulté pour l'apprenant. Il faut donc apprendre à l'élève à interagir avant d'entraîner l'interaction orale. Toutefois cela permet une mise en pratique de ses compétences de production. Quels sont donc les bénéfices probables du travail en groupe sur la production orale ?

### *2.2.3.3 Les bénéfices probables de la coopération sur les productions orales des élèves*

Manoïlov (2019) suggère que le travail entre pairs permet aux élèves d'engager une réflexion métacognitive collective avec des échanges peu menaçants, du fait de la symétrie de statut. Selon elle, (2019, p.3), « En abaissant les risques socio-affectifs, la confiance et la motivation sont alors susceptibles d'augmenter ». Pour des collégiens et lycéens cela signifie donc que la « peur » de se tromper face au professeur ou à la classe entière n'est plus un obstacle et cela peut même mener à un impact positif selon la nature de la relation entre les pairs.

Pour Manoïlov (2019, p.3), « Les dispositifs pédagogiques peuvent alors aider les apprenants à mettre en place des stratégies métacognitives, d'interaction ou de médiations ». C'est en expérimentant et en échangeant lors du travail de groupe que les élèves vont corriger les éventuelles erreurs et ainsi progresser en fonction des retours entre pairs.

Selon Manoïlov (2019, p.6), « Placer les apprenants en situation d'interaction entre pairs (en mode coopératif ou collaboratif) implique de leur accorder une autonomie d'action puisque l'enseignant n'est plus là pour réguler les échanges ». De ce fait, les échanges se multiplient et le temps de parole augmente pour les apprenants. Pour Manoïlov (2019, p.19) « l'autonomie d'action propre aux interactions entre pairs est susceptible de favoriser ces moments de réflexion qui permettent de régler les problèmes de communication ». En effet, selon elle (2019), lors d'un travail de groupe, l'apprenant peut gérer et adapter son temps d'expression selon ses besoins. Cela n'est pas possible avec une modalité de travail en classe entière puisque le temps de parole est limité pour chaque intervention. En situation d'interaction entre pairs, les occurrences d'inter-corrrections sont plus élevées : les élèves sont davantage entraînés et au rythme idéal.

## **Formulation de la problématique**

Les enseignants essayent de plus en plus de créer des situations de coopération en classe pour plusieurs raisons : cela crée un contexte favorable aux échanges (qui se multiplient puisque les élèves sont amenés à parler), cela mène les apprenants vers l'autonomie et cela renforce leur confiance en eux.

Cependant, il est parfois compliqué de mettre en place des travaux de groupe et l'enseignant peut craindre une perte de contrôle, un manque d'implication de la part des apprenants ou des échanges en langue maternelle et non en langue cible.

Dans ce travail de recherche, nous allons nous intéresser à la question de l'importance de la coopération pour favoriser les tâches de production orale en nous posant la question suivante : le travail de groupe est-il un moyen efficace d'optimiser l'entraînement et donc d'améliorer la production orale en continu des élèves ?

En réponse à cette question, nous avons formulé 3 hypothèses :

Premièrement, la mise en groupe des élèves mène à une entraide entre les apprenants ce qui améliore la maîtrise de la compétence linguistique lors de la tâche finale.

Deuxièmement, la mise en groupe des élèves génère de la confiance. Les élèves timides ou en difficulté participent donc plus et se « cachent » moins derrière leurs pairs.

Enfin, la mise en groupe des élèves permet une plus forte pratique de la langue puisqu'ils sont amenés à parler plus régulièrement dans le groupe ce qui améliore les productions orales des élèves en tâche finale.

# Méthode

## 1. Participants

### 1.1 Etablissement

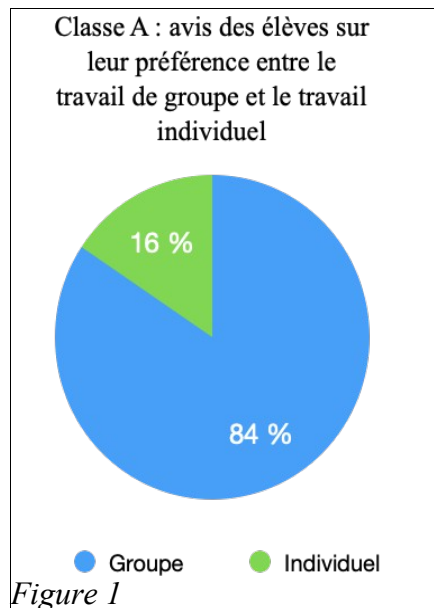
Les expérimentations ont été menées dans un lycée de Voiron. Il s'agit d'un lycée scientifique composé majoritairement de garçons. L'établissement compte 10 secondes générales au sein desquelles, les élèves sont répartis de manière hétérogène excepté pour la classe des « sportifs » qui sont réunis en raison de leur emploi du temps aménagé.

### 1.2 Classes et élèves

Les expérimentations ont été menées sur deux classes de seconde que nous nommerons classe A (pour la classe test) et classe B (pour la classe témoin). Au lycée Ferdinand Buisson, les classes sont relativement chargées étant donné que les secondes sont en moyenne 35 par classe. Cela rend donc le sujet du travail de groupe et de la participation orale des élèves d'autant plus intéressant étant donné que, plus les classes sont grandes, plus il est difficile de faire participer tous les élèves. Les secondes ont trois heures d'anglais par semaine. Lors de la dernière heure, les apprenants sont divisés en demi-groupe. Cela est un avantage non négligeable puisque les élèves peuvent plus facilement participer.

Dans ces deux classes, il y a des élèves qui atteignent le niveau B1 du CERCL alors que d'autres peinent à atteindre le niveau A2. Environ 20 élèves ont le niveau B1 en classe A pour environ 16 en classe B. La plupart des apprenants sont issus d'un milieu social favorisé et très peu ont redoublé. Les deux classes sont composées majoritairement de garçons : 27 garçons sur 33 élèves pour la classe A et 25 garçons pour 32 élèves pour la classe B.

La classe A sera la classe test. Nous allons donc multiplier les travaux de groupe avec ces élèves. Ainsi, nous avons distribué un questionnaire ( ANNEXE 1) en début de séquence pour savoir ce qu'ils pensaient du travail de groupe.



Nous remarquons que les élèves de la classe A préfèrent majoritairement travailler en groupe. Ils donnent plusieurs raisons comme par exemple le fait que cela les motive, qu'ils se sentent rassurés de travailler avec les autres parce qu'ils pourront se faire aider... En revanche, certains élèves (même minoritaires) préfèrent travailler seuls parce qu'en groupe, « certains ne travaillent pas » et parce qu'il faut « s'adapter au rythme des autres ».

## 2. Matériel et procédure

### 2.1 Présentation de la séquence

Les expérimentations de ce mémoire se sont déroulées au sein d'une séquence intitulée « Sports in the United States of America: a healthy lifestyle or a desperate quest for perfection ? ». Ce projet s'inscrivait dans le cycle seconde et recoupait deux notions : « diversité et inclusion » et « sport et société ». Ainsi, l'entrée culturelle « l'art du vivre ensemble » trouvait toute sa place puisque les élèves ont appris tout au long de ce projet à accepter son corps quel qu'il soit ainsi que l'importance de l'engagement à travers la campagne « Let's Move » de Michelle Obama. La tâche finale consistait en une expression orale en continu de 2 minutes - 2 minutes 30 : les apprenants devaient créer une vidéo ou un audio et étaient des anciens sportifs de haut niveau prônant l'importance de faire du sport mais également, la nécessité d'être prudent vis-à-vis des éventuelles dérives (addictions, obsession du corps parfait...). Le niveau CECRL visé était le niveau B1, celui de l'utilisateur indépendant de la langue.

## 2.2 Présentation des expérimentations

Cette séquence comportait 12 séances d'une heure. Comme précisé précédemment, au lycée Ferdinand Buisson, les secondes ont trois heures d'anglais dans la semaine dont une en demi-groupe. Ainsi, nous avons délibérément placé les travaux de groupe lors de ces séances. Les expérimentations se sont déroulées tout au long de la séquence et sont nombreuses. En effet, certaines hypothèses relevaient du travail à long terme, notamment celle sur la confiance des élèves et son impact sur le travail de groupe. Ainsi, les expérimentations sont au nombre de sept et ont été divisées en trois parties : deux expérimentations portaient sur l'impact du travail de groupe sur l'acquisition de faits de langues (réalisées en séance 3 et 5), trois expérimentations portaient sur l'impact du travail de groupe sur la confiance des élèves (réalisées en séances 3, 4 et 7) et deux expérimentations portaient sur la pratique plus forte de la langue lors des travaux de groupe et l'impact sur la production orale en continu des élèves (réalisées en séance 6 et 12).

Voici un tableau récapitulatif de l'organisation des expérimentations lors de cette séquence :

Hypothèse N°1		Hypothèse N°2			Hypothèse N°3	
Maîtrise des faits de langue grâce au travail de groupe		Impact du travail de groupe sur la confiance des élèves			Impact d'une plus forte pratique de la langue sur les productions orales	
Expérimentation 1	Expérimentation 2	Expérimentation 3	Expérimentation 4	Expérimentation 5	Expérimentation 6	Expérimentation 7
Séance 3	Séance 5	Séance 3	Séance 4	Séance 7	Séance 6	Séance 12

Tableau 1: Tableau 1 : Organisation de la séquence

### 2.2.1 Expérimentations 1 et 2 : la maîtrise de faits de langue

Lors de la première partie des expérimentations, nous nous sommes intéressés à la maîtrise des faits de langue grâce aux travaux de groupe. Les deux faits de langue étudiés étaient les aspects ING et EN ainsi que le comparatif. Ces deux expérimentations se sont déroulées en deux séances d'une heure mais n'ont pas duré l'intégralité de l'heure. La première expérimentation s'est déroulée en séance 3 et portait sur les aspects. Après une phase de compréhension de l'oral basée sur une vidéo en lien avec le sport, les élèves devaient réécouter deux phrases spécifiques comportant les aspects. Une fois cette phase de repérage terminée, les élèves étaient amenés à déduire le nom et le rôle de ces structures grammaticales avant d'élaborer la leçon avec l'enseignant. Après cette phase théorique, les apprenants ont



été amenés à compléter des exercices d'application individuellement. Dans le but de fixer les savoirs et de les décontextualiser, l'enseignant a ensuite proposé un « jeu » : les élèves devaient travailler par deux pour créer deux phrases (l'une avec l'aspect ING et l'autre avec l'aspect EN) à échanger avec les élèves de derrière pour qu'ils les corrigent. Cette activité a duré environ dix minutes.

La deuxième expérimentation s'est déroulée en séance 5 et portait sur le comparatif. La procédure était la même que celle évoquée précédemment : une phase de repérage, puis une phase de déduction avant la phase d'élaboration de la leçon. Après cette partie théorique, l'enseignant a proposé un jeu aux apprenants : plusieurs adjectifs ont été placés dans une enveloppe. Dans une autre enveloppe, l'enseignant a placé les terminaisons du comparatif « ER » ou « MORE...THAN... ». Les élèves devaient travailler en binôme (les mêmes que lors du jeu sur les aspects) pour reconstituer les bonnes paires. Les élèves disposaient de quatre minutes pour créer les paires.

### **2.2.2 Expérimentations 3,4 et 5 : l'impact du travail de groupe sur la confiance des élèves**

Dans cette seconde partie des expérimentations, nous nous sommes intéressés à l'impact des travaux de groupe sur la confiance des élèves. Les trois expérimentations en question se sont déroulées lors des séances 3, 4 et 7 et l'enseignant avait au préalable placé les élèves en plan de classe de façon à mettre des apprenants plus à l'aise avec des plus faibles et des apprenants timides avec des moins timides. Lors de la séance 3, les apprenants ont prononcé un discours d'une durée de trente secondes à une minute. Ils étaient des enfants américains ayant expérimenté la campagne « Let's Move » de Michelle Obama. Cet oral a été préparé en classe en deux temps : tout d'abord, les élèves ont travaillé individuellement pour noter leurs idées puis, ils ont échangé ces dernières et corrigé certaines de leurs phrases avec leur binôme.

En séance 4, les apprenants ont écouté une vidéo. Ils ont été repartis dans différents groupes et ont réalisé une affiche comportant la définition de l'orthorexie (enjeu de la vidéo) ainsi qu'une illustration. Ils ont ensuite présenté cette affiche à la classe en fin de séance. Pour cette séance 4, les groupes étaient plus grands (environ cinq membres).

Enfin, en séance 7, les apprenants ont écouté une vidéo relativement longue et complexe. Ainsi, l'enseignant avait préparé une première phase de mise en groupe lors de la compréhension orale : tous les élèves travaillant sur le même athlète ont travaillé ensemble et ont noté, individuellement, tous les mots compris. Puis, ils ont échangé leurs mots avec les autres membres du groupe. Une fois cette première phase terminée, de nouveaux groupes ont

été créés : chaque groupe était constitué d'un athlète différent. Les élèves ont joué une scène en prétendant être l'athlète sur lequel ils avaient travaillé. Ils se retrouvent tous les quatre dans un café et partagent leur vision du « corps parfait » (contenu de la vidéo).

### **2.2.3 Expérimentations 6 et 7 : l'impact d'une plus forte pratique de la langue sur la production orale des élèves**

Dans cette troisième et dernière partie des expérimentations, nous nous sommes intéressés à l'impact d'une pratique plus forte de la langue sur la production orale en continu des élèves. Les deux expérimentations se sont déroulées en séance 6 pour la tâche intermédiaire et en séance 12 pour la tâche finale. Lors de la séance 6, les élèves devaient prétendre être Jenn Brett, une athlète étudiée lors d'une compréhension orale, et devaient expliquer comment ils sont tombés dans une addiction pour le sport. Lors de la séance dédiée à cette tâche intermédiaire, l'enseignant a laissé 20 minutes aux élèves pour qu'ils puissent s'entraîner / se corriger avec leur binôme. L'enseignant passait dans les rangs pour écouter et corriger avant l'oral. Aussi, à la fin de la séance 5, les élèves ont eu 15 minutes pour commencer à préparer leur oral avec leur binôme.

La séance 12 était quant à elle dédiée à la tâche finale : les élèves devaient envoyer leur vidéo (ou audio) à l'enseignant pour qu'il puisse les noter. La préparation de leur tâche finale était à faire à la maison.

## **3. Analyse des résultats**

Les expérimentations se sont déroulées avec deux classes de seconde et tout au long de la séquence ce qui nous a permis de constater les progrès des élèves en production orale. Afin de faire une analyse contrastive et précise, nous allons majoritairement nous intéresser à la classe A mais les résultats seront comparés à ceux de la classe B qui n'a pas fait de travaux de groupe lors de ce projet.

### **3.1 Hypothèse 1 : expérimentations N°1 et N°2**

Pour commencer, il faut préciser que, pour les deux faits de langues étudiés, la classe A a eu l'opportunité de les travailler en groupe tandis que la classe B a simplement dû faire des exercices d'application individuellement. Nous avons remarqué une implication plus forte de la part des élèves de la classe A grâce à l'approche en groupe qui consistait à créer des phrases utilisant les aspects (pour l'expérimentation 1) ou qui consistait à assembler des

adjectifs avec des terminaisons pour construire des comparatifs (pour l'expérimentation N°2). Les élèves étaient volontaires et s'entraidaient : nous avons constaté que, très souvent, cette entraide se manifestait par la réexplication des consignes par le bon élève à l'élève plus en difficulté. Aussi, nous avons constaté que le travail était plus rapidement réalisé que lors d'un travail individuel. Enfin, les élèves très peu sûrs d'eux ont plus aisément participé lors de la mise en commun des phrases même si la participation des « bons » élèves restait majoritaire. Avant d'analyser les résultats en tâche intermédiaire et en tâche finale, voici un diagramme rassemblant les avis des élèves quant au rôle du travail de groupe dans l'acquisition des faits de langue. En début de séquence, nous avons demandé aux élèves s'ils pensaient que le travail de groupe les aidait à mieux maîtriser les éléments grammaticaux. La question était la suivante : « sur une échelle de 1 à 5, à quel point le travail de groupe t'aide-t-il à mieux maîtriser les éléments grammaticaux de la séquence ? ». Voici les réponses de la classe A :

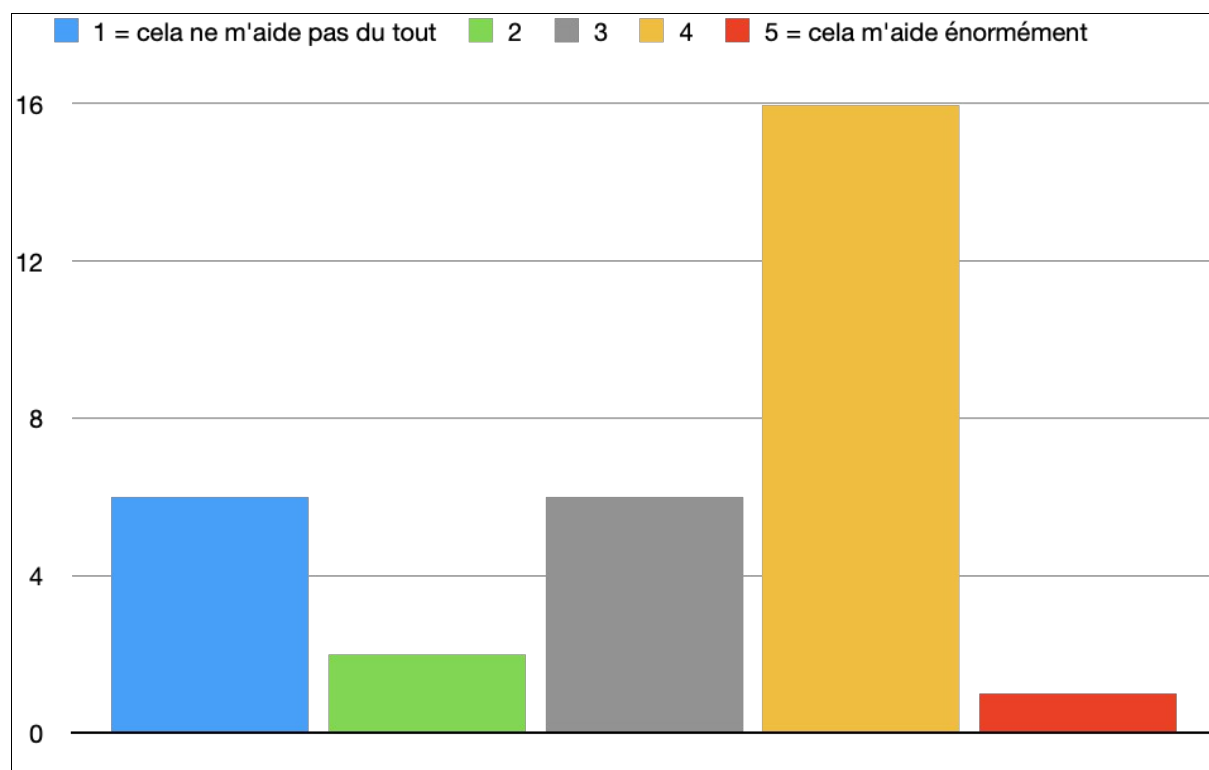


Figure 2 : Maîtrise des éléments grammaticaux grâce au travail de groupe - Classe A

Nous constatons que la majorité des élèves considère que le travail de groupe les aide beaucoup à maîtriser les faits de langue étudiés puisque 16 ont coché le nombre 4. En revanche, 6 d'entre eux partent du principe que le travail de groupe ne les aide pas du tout à mieux maîtriser les faits de langue vus en classe. Mais alors, qu'en est-il des résultats des

tâches intermédiaires et finales en ce qui concerne l'acquisition des faits de langue grâce au travail de groupe ? Ce dernier permet-il une meilleure fixation de la grammaire ?

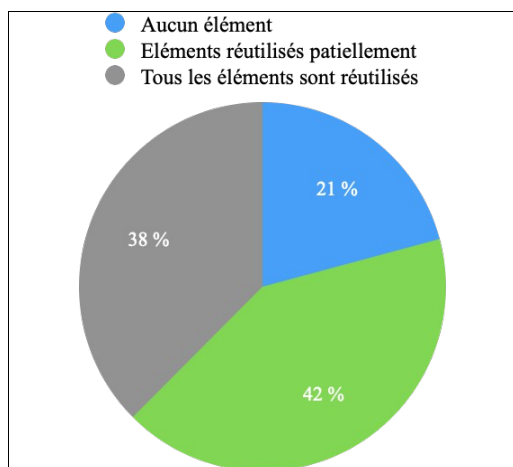


Figure 3 : Taux de réutilisation des éléments grammaticaux lors de la tâche intermédiaire - Classe A

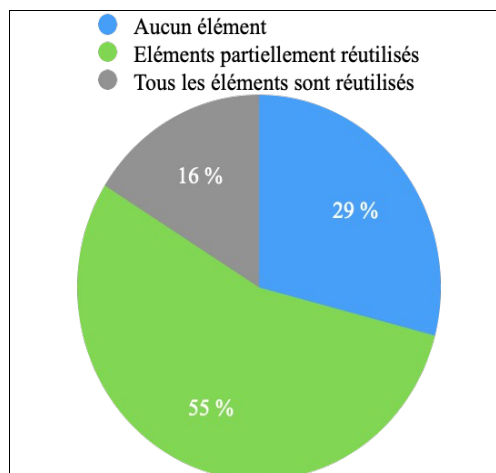


Figure 4 : Taux de réutilisation des éléments grammaticaux lors de la tâche intermédiaire - Classe B

Comme le montre ces diagrammes, la majorité des élèves de la classe A a réutilisé partiellement ou entièrement les éléments grammaticaux demandés lors de la tâche intermédiaire. En effet, 38% des élèves ont réutilisé tous les éléments grammaticaux et 42% les ont réutilisé partiellement. En revanche, en ce qui concerne la classe B, seulement 16% des élèves ont réutilisé tous les éléments grammaticaux et la proportion d'élèves n'ayant réutilisé aucun élément est plus importante que pour la classe A puisqu'elle s'élève à 29%. Ces figures 3 et 4 semblent donc montrer que le travail de groupe a aidé les élèves de la classe A à acquérir les faits de langue de la séquence, tout du moins sur le court terme. Mais qu'en est-il de l'acquisition sur le long terme ?

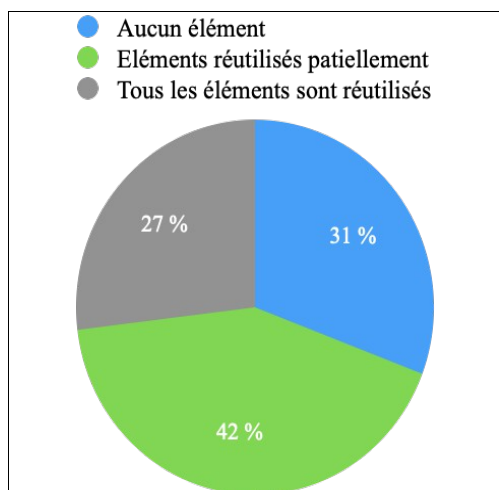


Figure 5 : Taux de réutilisation des éléments grammaticaux en tâche finale - Classe A

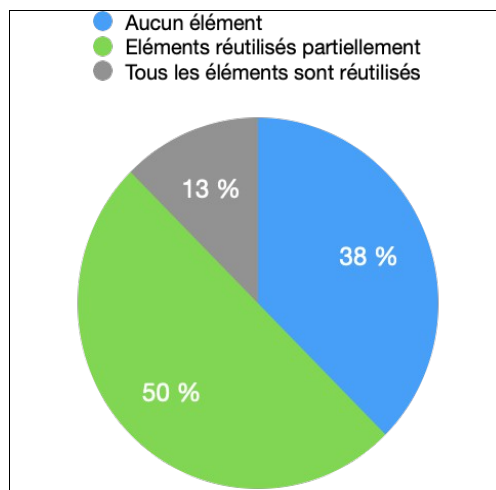


Figure 6 : Taux de réutilisation des éléments grammaticaux en tâche finale - Classe B

Ces deux autres diagrammes révèlent que, sur le long terme et même avec le travail de groupe, les apprenants ont plus de mal à réinvestir les faits de langue. En effet, le pourcentage d'élèves de la classe A ayant réutilisé tous les éléments grammaticaux vus est moins élevé que lors de la tâche intermédiaire puisqu'il est de 27%. De même, le pourcentage d'élèves n'ayant utilisé aucun des éléments grammaticaux vus en classe augmente puisqu'il est de 31%. Ce phénomène se retrouve dans la classe B puisque le pourcentage d'élèves n'ayant pas utilisé les éléments grammaticaux s'élève à 38% tandis que le pourcentage d'élèves ayant utilisé ces éléments est de seulement 13%. Ainsi, le travail de groupe aide les élèves à utiliser les faits de langue sur le court terme mais cela fonctionne moins sur le long terme. En revanche, il semble important de noter que, lors de la tâche finale, les élèves de la classe A ont davantage utilisé les éléments linguistiques étudiés que les élèves de la classe B. Nous pouvons donc dire que cette expérimentation est concluante.

### 3.2 Hypothèse 2 : expérimentations N°3, N°4 et N°5

Grâce aux expérimentations 3, 4 et 5, nous voulions vérifier si le travail de groupe consolide la confiance des élèves, aide les plus timides à participer davantage et à produire une tâche finale de meilleure qualité. Nous allons tout d'abord nous intéresser à l'avis des élèves concernant l'impact du travail de groupe sur leur confiance. Nous avons distribué un questionnaire en début de séquence pour mesurer la confiance des élèves avec le travail de groupe. La question était la suivante : « Sur une échelle de 1 à 5, à quel point le travail de groupe t'aide-t-il à avoir plus confiance en toi ? ».

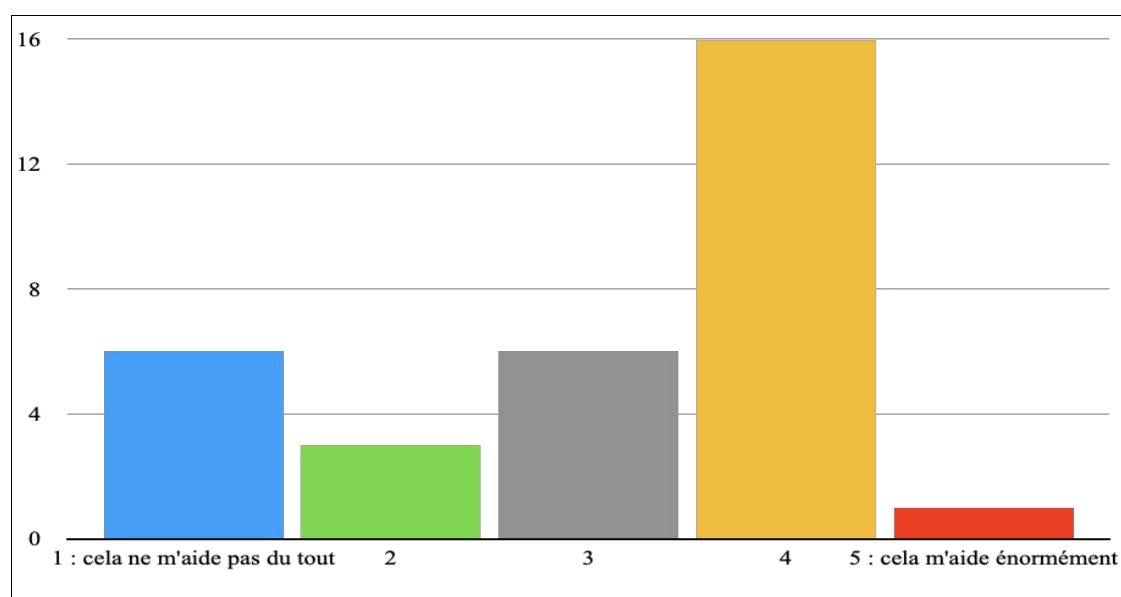


Figure 7 : Confiance des élèves grâce au travail de groupe - Classe A

Nous constatons que la majorité des élèves, 16 sur 32 se sont placés en 4 et partent du principe que le travail de groupe les aide à avoir confiance en eux. Certains ont donné des raisons comme par exemple le fait qu'ils peuvent se tromper et être corrigés par leurs pairs.

Maintenant, nous allons rappeler les différentes expérimentations réalisées pour mesurer l'apport du travail de groupe dans la confiance des élèves. L'expérimentation 3 consistait à faire travailler les apprenants en binômes (hétérogènes) pour qu'ils produisent individuellement un discours de 30 secondes - 1 minute. Les élèves ont noté des mots-clés individuellement puis ont créé un discours avec leur binôme en échangeant leurs idées. Lors du passage à l'oral, nous avons constaté qu'une élève « faible » cherchait parfois le regard de son binôme, ce qui prouve que le travail a bel et bien été effectué en duo. De même, un autre élève en manque de confiance a volontairement collaboré avec son binôme (plus extraverti) et, lors de la participation orale, il a volontairement levé la main pour être interrogé. Ce ne sont que deux exemples mais cela prouve que le travail en binôme a rassuré certains apprenants en leur apportant la confiance nécessaire.

L'expérimentation N°4 quant à elle, consistait à faire créer une affiche aux élèves à partir d'un document audio. Ils ont pris des notes, des mots-clés, les ont mis en commun avec leur groupe et ont créé une affiche sur laquelle devait figurer la définition et l'impact de l'orthorexie ainsi qu'un schéma pour illustrer les propos. Ensuite, les élèves ont présenté cette affiche. Le premier constat que nous avons réalisé est que le fait de commencer par une phase

individuelle aide les apprenants à être plus engagés dans la tâche et leur donne confiance en eux puisqu'ils sentent qu'ils ont tous un rôle à jouer. Les groupes sont tous venus volontairement présenter leur affiche au tableau et beaucoup (pas tous) d'élèves plus timides et plus faibles ont participé SANS que l'enseignant n'impose la participation de tous les membres du groupe.

Enfin, l'expérimentation N°5 consistait à attribuer un sportif différent à chaque élève. Les élèves ont écouté ce que disait le sportif sur sa vision du corps parfait et ont pris autant de notes que possible. Ils ont ensuite échangé leurs notes avec les autres élèves ayant travaillé sur le même sportif. Puis, ils ont créé de nouveaux groupes constitués d'athlètes différents et ont échangé leur vision du corps parfait en fonction de ce qu'avait dit leur athlète respectif. Cette activité de « World Café » a permis à tous les élèves d'être impliqués car chacun avait son rôle à jouer et son savoir à apporter. En effet, les élèves travaillaient tous un athlète différent avec des idées différentes. La phase préalable de une mise en commun des mots-clés entre les élèves travaillant sur le même athlète a aidé ceux qui étaient en manque de confiance à prendre de l'assurance.

La confiance des élèves et l'impact que cela a sur leurs productions orales est compliquée à mesurer. Nous avons toutefois tenté de l'analyser grâce à l'utilisation, par les élèves, de mots-clés, textes ou rien, lors de leur passage à l'oral en tâche intermédiaire (notée). Cette dernière a eu lieu après les travaux de groupe des expérimentations N°3 et 4. Le constat réalisé est le suivant : dans la classe A, le nombre élèves ayant utilisé des notes ou des mots-clés est plus élevé que dans la classe B. Cela peut traduire un meilleur entraînement, donc une meilleure confiance et par conséquent, une meilleure aisance.

Enfin, un autre facteur a eu un impact sur la confiance des élèves lors de la séquence : la composition des groupes. Nous avons, au préalable, distribué un questionnaire pour recueillir l'avis des élèves quant à la composition des groupes, en termes de quantité (nombre de personnes dans le groupe) et de qualité (groupe d'amis ou pas). Vous trouverez les réponses des apprenants en annexe (ANNEXE 2). Nous avons ensuite élaboré un plan de classe en veillant à créer des binômes hétérogènes, c'est-à-dire, un élève timide avec un élève plus extraverti, ou un élève « fort » avec un élève plus en difficulté. Le constat est sans appel : les élèves forts ou à l'aise à l'oral aident volontairement les autres ce qui génère de meilleurs résultats pour certains en tâche intermédiaire et en tâche finale. De même, nous avons pu

constater que certains élèves peu sûrs d'eux participent plus volontairement (même si la participation des bons élèves reste majoritaire).

Enfin, il semble important de noter que nous avons également tenté de mesurer la confiance des élèves en recueillant leur temps de parole au moment de la tâche finale. Le temps référence imposé était de deux minutes. Nous sommes partis du principe que plus les élèves parlaient longtemps, plus ils se sentaient à l'aise et en confiance lors de leur production orale. Vous trouverez un graphique comparant le temps de parole des deux classes en annexe ( ANNEXE 3).

### 3.3 Hypothèse 3 : expérimentation N°6 et N°7

Enfin, les expérimentations N°5 et N°6 visaient à vérifier si une pratique plus forte de la langue grâce au travail de groupe engendrait une meilleure production orale en continu et de ce fait, de meilleurs résultats lors de la tâche finale.

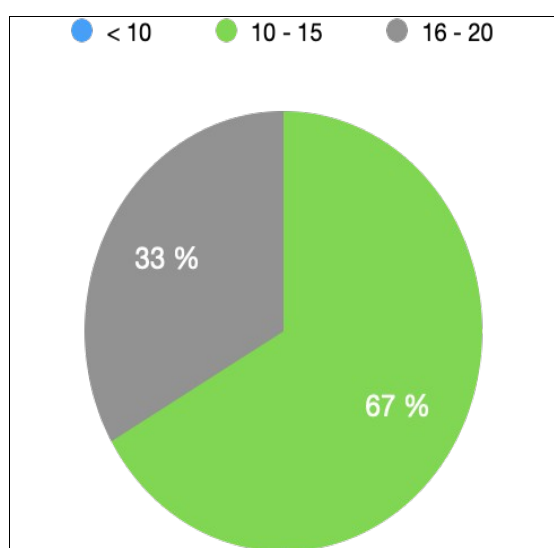


Figure 8 : Notes obtenues lors de la tâche intermédiaire - Classe A

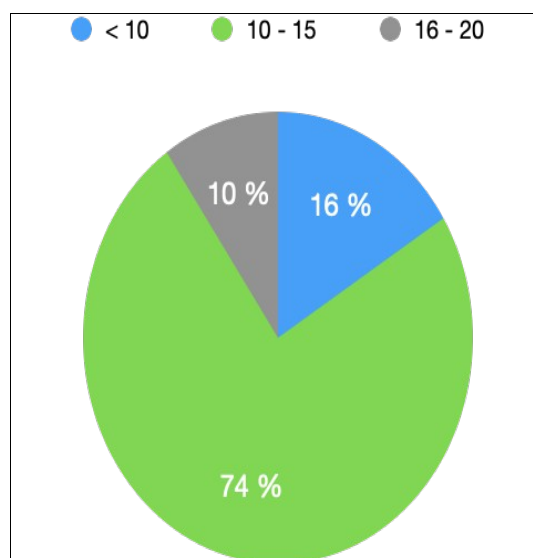


Figure 9 : Notes obtenues lors de la tâche intermédiaire - Classe B

Nous constatons que les élèves de la classe A ont majoritairement obtenu de meilleures notes que ceux de la classe B en tâche intermédiaire. En effet, aucun élève de la classe A n'a eu une note inférieure à 10 tandis que 16% des élèves de la classe B ont obtenu une note inférieure à 10. En outre, le pourcentage d'élèves de la classe A ayant eu une note comprise en 16 et 20 est supérieure à celle des élèves de la classe B qui se sont vus en grande majorité, attribuer des notes comprises entre 10 et 15. Ainsi, nous pouvons partir du principe que le travail de groupe a indéniablement aidé les élèves à produire une expression orale en continu de meilleure



qualité. Mais qu'en est-il de la tâche finale ? Les graphiques ci-dessous illustrent les résultats des élèves des classes A et B.

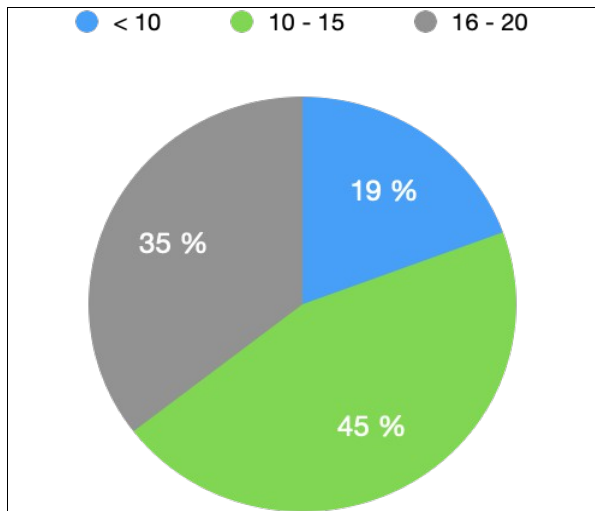


Figure 10 : Notes obtenues lors de la tâche finale - Classe A

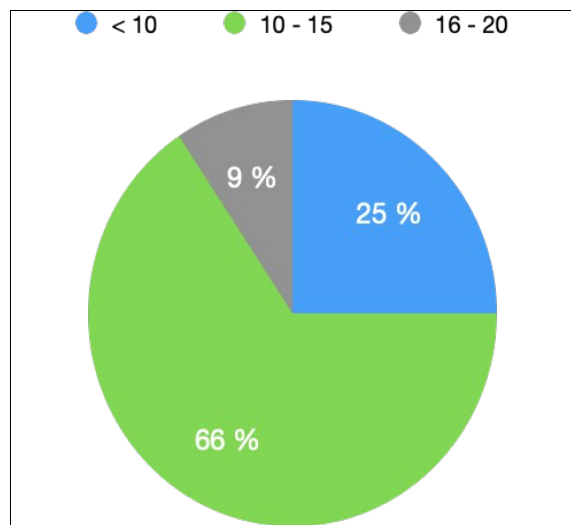


Figure 11 : Notes obtenues lors de la tâche finale - Classe B

Nous constatons que les élèves de la classe A ont eu de meilleures notes que ceux de la classe B. En effet, 35% d'entre eux ont obtenu une note comprise entre 16 et 20 tandis que seulement 9% des élèves de la classe B peuvent prétendre à de telles notes. Il y a également moins d'élèves ayant eu des notes inférieures à 10 dans la classe A que dans la classe B. En revanche, nous constatons que, comparé à la tâche intermédiaire, les élèves de la classe A ont eu plus de notes inférieures à la moyenne (0% en tâche intermédiaire contre 19% en tâche finale). Il en va de même pour la classe B qui voit également son pourcentage d'élèves ayant eu entre 16 et 20 diminuer. Nous pouvons en conclure que, d'une manière générale, le travail de groupe a aidé les élèves de la classe A à obtenir de meilleures notes. Cependant, cela a tendance à s'estomper sur la durée. Ces résultats sont par ailleurs liés aux résultats de l'acquisition des faits de langue : les élèves retiennent moins les faits de langue sur le long terme et cela impacte leurs productions finales.

## **Discussion**

### **1. Re-contextualisation**

Rappelons-le, l'objectif de ce mémoire était le suivant : le travail de groupe est-il un moyen efficace d'optimiser l'entraînement et donc d'améliorer la production orale en continu des élèves ?

Afin de répondre à cette question, nous avons proposé trois hypothèses : tout d'abord, le travail en groupe génère une entraide entre les apprenants ce qui améliore la maîtrise de la compétence linguistique lors de la tâche finale.

Deuxièmement, la mise en groupe des élèves génère de la confiance et les élèves timides ou en difficulté sont plus à même de participer et de produire une meilleure expression orale lors de la tâche finale.

Enfin, la mise en groupe des élèves permet une plus forte pratique de la langue cible ce qui améliore les productions orales des apprenants puisqu'ils sont amenés à parler régulièrement au sein du groupe.

Les expériences qui ont permis de valider ces hypothèses se sont déroulées au lycée Ferdinand Buisson à Voiron avec deux classes de secondes générales.

Ces expérimentations se sont déroulées tout au long de la séquence, et plus spécifiquement en séances 3,4,5,6,7 et 12.

### **2. Hypothèses et mise en lien avec les recherches antérieures**

#### **2.1 Hypothèse 1**

La première hypothèse semble validée. En effet, lors de la tâche intermédiaire, les élèves de la classe A ont majoritairement utilisé les faits de langue étudiés. Les élèves de la classe B ont, quant à eux, eu plus de mal et les utiliser. Nous pouvons dire que le travail de groupe a effectivement joué un rôle sur l'acquisition des éléments grammaticaux de la séquence. En revanche, cette hypothèse montre que les apprenants ont plus mal à réutiliser ces éléments sur le long terme. Par ailleurs, les élèves de la classe A, même s'ils ont moins réutilisé les éléments linguistiques qu'en tâche intermédiaire, ont tout de même plus réutilisé ces éléments que les élèves de la classe B.

## **2.2 Hypothèse 2**

La deuxième hypothèse ne semble pas entièrement validée puisque nous avons mesuré la confiance des élèves en fonction des notes utilisées lors de leur passage à l'oral en tâche intermédiaire. Les élèves de la classe A ont, tout comme les élèves de la classe B, en grande partie utilisé un texte. Nous pouvons alors questionner l'impact du travail de groupe sur la confiance des élèves. Cependant, il semble important de noter que le pourcentage d'élèves de la classe A n'ayant rien utilisé (ou seulement des mots-clés) est plus élevé que celui des élèves de la classe B. Le fait de travailler en groupe lors des activités tout comme le fait de pouvoir échanger, se corriger, s'entraider... a aidé les élèves de la classe A à se sentir plus à l'aise.

Nous l'avons constaté dans l'état de l'art, le fait d'être intégré dans un groupe amène les élèves à se faire confiance. Certains endossent naturellement des rôles différents (leader, médiateur, tuteur...) pour pouvoir s'entraider et s'améliorer lors de la tâche finale. C'est une bonne chose puisque, comme le rappelle Céline Busch, plus les élèves sont en confiance dans la classe, plus ils oseront prendre la parole et amélioreront leur expression orale.

## **2.3 Hypothèse 3**

Notre dernière hypothèse est quant à elle validée puisque, même si le pourcentage d'élèves ayant eu de bonnes notes a tendance à diminuer de la tâche intermédiaire à la tâche finale, les élèves de la classe A ont obtenu davantage de notes comprises entre 16 et 20 que les élèves de la classe B (que ce soit en tâche intermédiaire ou en tâche finale). La pratique plus soutenue de la langue grâce au travail de groupe a incontestablement aidé les élèves à produire une expression orale en continu de meilleure qualité lors de la tâche finale.

Nous l'avons remarqué dans l'état de l'art, le travail en groupe entraîne une pratique discursive plurielle de la langue puisque les apprenants sont exposés aux dires de leurs camarades, à ceux de l'enseignant, aux traces écrites... Aussi, le format même du travail en groupe encourage les productions verbales, les élèves se faisant face. Ainsi, le travail en groupe permet une pratique plus soutenue de la langue et contribue à l'amélioration des productions orales des apprenants.

### **3. Limites et perspectives**

#### **3.1 La récolte des données en production orale en continu a été insuffisante**

Dans ce mémoire, nous avons constaté que le travail en groupe permet une plus forte pratique de la langue des élèves ce qui entraîne de meilleures productions orales. Il aurait été intéressant de comparer les résultats des élèves de la classe A en expression orale en continu lors de la toute première séquence de l'année avec notre séquence sur le sport. Cela nous aurait permis de constater d'éventuels progrès grâce au travail de groupe.

#### **3.2 Recueillir les avis des élèves plus régulièrement après phase de mise en groupe**

L'avis des élèves vis-à-vis du travail de groupe était primordial dans ce mémoire, notamment pour mesurer leur confiance en eux. L'une des limites de cette analyse est de ne pas avoir recueilli suffisamment les avis des élèves sur le travail de groupe. Il aurait été intéressant de questionner ces derniers après chaque mise en groupe. Cela nous aurait permis de recueillir des données plus fiables que le simple questionnaire distribué en début de séquence.

#### **3.3 Composition des groupes d'un point de vue affectif et quantitatif**

Enfin, la dernière limite de ce mémoire réside dans le fait que la composition des groupes d'un point de vue affectif et quantitatif n'a pas été testée. Nous avons vu dans l'état de l'art que les groupes d'amis permettent aux apprenants de se sentir plus à l'aise et moins jugés et cela se confirme dans le questionnaire distribué aux élèves en début de séquence. En effet, les élèves de la classe A disent préférer travailler avec leurs amis plutôt qu'avec d'autres personnes. Il aurait été intéressant de faire une étude plus approfondie de cet aspect. En outre, nous aurions pu approfondir la question de la composition des groupes : nous avons alterné petits groupes (binômes) et grands groupes (quatre élèves ou plus) tout au long de la séquence. Un questionnaire a été distribué aux élèves de la classe A en début de séquence : l'une des questions portait sur la composition des groupes : la majorité des élèves disaient préférer travailler en binôme. Vous trouverez le graphique de ce questionnaire en annexe (ANNEXE 4). Une étude plus approfondie sur la composition des groupes aurait été pertinente.

## Conclusion

Le but de cette étude était de répondre à la problématique suivante : le travail de groupe est-il un moyen efficace d'optimiser l'entraînement et d'améliorer la production orale en continu des élèves ?

Pour répondre à cette question, nous avons proposé trois hypothèses :

1. La mise en groupe des élèves mène à une entraide entre les apprenants ce qui améliore la maîtrise de la compétence linguistique lors de la tâche finale.
2. La mise en groupe des élèves génère de la confiance. Les élèves timides ou en difficulté participent plus et se « cachent » moins derrière leurs pairs.
3. La mise en groupe des élèves permet une plus forte pratique de la langue puisqu'ils sont amenés à parler plus régulièrement dans le groupe ce qui améliore les productions orales des élèves en tâche finale.

La première hypothèse a partiellement été validée par l'expérimentation : les élèves ayant travaillé en groupe utilisent davantage les faits de langue. En revanche, cette acquisition est plus fragile sur le long terme. La deuxième hypothèse n'est pas entièrement validée puisque, malgré la mise en groupe et donc la pratique plus soutenue de la langue, les élèves ont majoritairement utilisé un texte lors de la tâche intermédiaire. Ils n'avaient pas suffisamment confiance en eux pour utiliser simplement des mots-clés voire rien. En outre, les élèves ayant été mis en groupe ont moins utilisé de texte que les autres, même si le pourcentage reste élevé. Enfin, notre dernière hypothèse a quant à elle été validée : les élèves de la classe A ont obtenu de meilleurs résultats que ceux de la classe B, que ce soit en tâche intermédiaire ou en tâche finale.

Ce mémoire a prouvé que le travail de groupe est un mode de travail non négligeable pour favoriser l'autonomie et la confiance des élèves. Il permet également aux élèves d'être exposés plus fortement à la langue et d'améliorer leurs productions orales en continu. Cependant, cette étude a démontré que la mise en place du travail de groupe est longue et que de nombreux facteurs entrent en compte afin que cela soit vraiment efficace (composition des groupes, rôle de chacun au sein du groupe, différenciation des objectifs et des tâches...).

## Bibliographie

- Barlow, M. (1997). Le travail en groupe des élèves. Paris : Armand Colin.
- Buchs, C. (2017). Travail de groupe : « L'interdépendance positive ». *Conférence CNEESCO*, 1-7.
- Cadre Européen commun de références pour les langues : apprendre enseigner, évaluer. Repéré à <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Cicurel, F.(2002). La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Aile (acquisition et interaction en langue étrangère)*, 145-164.
- Cobo Dorado, K. (2018). Pédagogie de groupe, apprentissage collectif ... de quoi parle-t-on ? *La Lettre des Conservatoires de France*, Blog Note(S) N° 43, p. 8-9.
- Dubois, M., Johnsen, L.A., Kamber, A. (2018). *Le travail collaboratif dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères*. RIPES.
- Galbaud, D. (2016). Comment apprendre en groupe ? Edition Sciences Humaines
- Giovannoni, L. (2015). Le travail de groupe en classe de langue.
- Günday, R. (2016). La compétence de la production orale dans la méthode « perspective actionnelle ». *Istanbul Journal of Innovation in Education*.
- Lecomte, J. (2012). La bonté humaine. Altruisme, empathie, générosité. Paris : Odile Jacob.
- Mattes & Danquin, (2015). Travail de groupe : définition et organisation. *Réseau Canopé*, 90-92
- Meirieu,P.1999). Pourquoi le travail en groupe des élèves ? Repères pour enseigner aujourd'hui, INRP.
- Meirieu, P. (1997). Groupes et apprentissages. *Revue Connexions*, n° 68, Paris.
- Nussbaum, L. (1999). Emergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. *Persée*.
- Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. Dossier de veille de l'IFÉ, N° 114.
- Rouiller, Y. & Lehraus, K. (2008). Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives. Berne : Peter Lang.
- Ministère de l'éducation nationale. (2015). « Agir sur le climat de classe et d'établissement par la coopération entre les élèves au collège et au lycée ». Réseau Canopé.
- Baudrit, A. (2005). « Apprentissage coopératif et entraide à l'école ». *Revue française de pédagogie* N°153, p. 121-149

## Sommaire des annexes

Annexe 1 : Questionnaire.....	2
Annexe 2 : Avis des élèves sur la taille des groupes.....	3
Annexe 3 : temps de parole classe A et classe B lors de la tâche finale.....	3
Annexe 4 : avis des élèves sur la composition des groupes.....	4

## Annexe 1 : Questionnaire

1 - Préfères-tu le travail de groupe ou le travail individuel ? Pourquoi

2 - Préfères-tu faire partie d'un grand groupe (3-4 élèves) ou d'un petit groupe (2 élèves) ?

Pourquoi ?

- grand groupe
- petit groupe

3 - Sur une échelle de 1 à 5, à quel point le travail de groupe t'aide-t-il à acquérir les éléments grammaticaux, linguistiques et lexicaux de la séquence ?

1                    2                    3                    4                    5

(5 = cela m'aide énormément à acquérir ces éléments VS 1 = cela ne m'aide pas du tout)

4 - Sur une échelle de 1 à 5, à quel point le travail de groupe t'aide-t-il à avoir plus confiance en toi ?

1                    2                    3                    4                    5

(5 = cela m'aide énormément à acquérir ces éléments VS 1 = cela ne m'aide pas du tout)

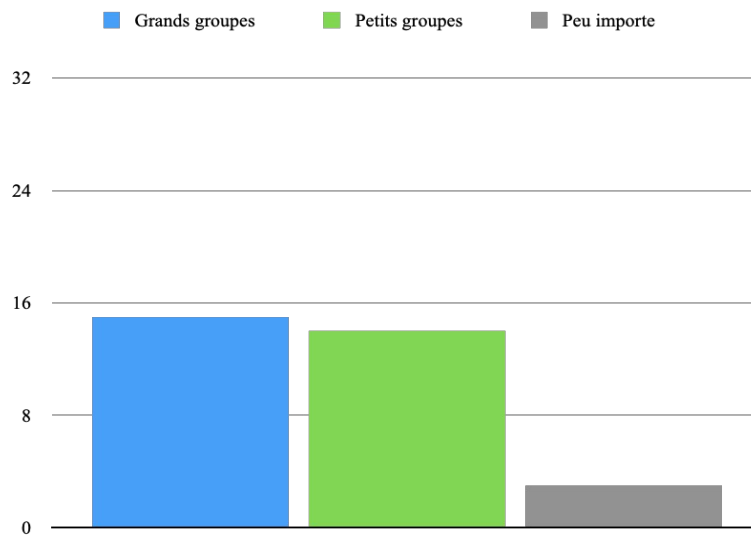
5 - Préfères-tu travailler avec tes ami(e)s lors du travail de groupe ou, au contraire, avec des personnes avec lesquelles tu n'as pas l'habitude de travailler ?

- Avec mes ami(e)s
- Avec des personnes avec lesquelles je n'ai pas l'habitude de travailler





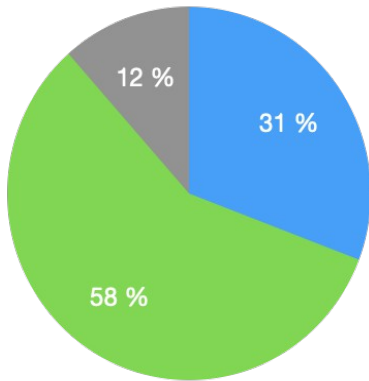
## Annexe 2 : Avis des élèves sur la taille des groupes



Classe A : Préfères-tu les petits groupes ou les grands groupes ?

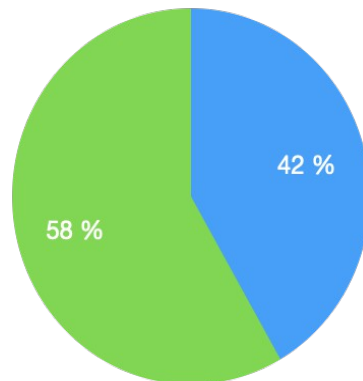
### Annexe 3 : temps de parole classe A et classe B lors de la tâche finale

● < 2 minutes ● 2 - 3 minutes ● > 3 minutes



Classe A : temps de parole des élèves lors de la tâche finale

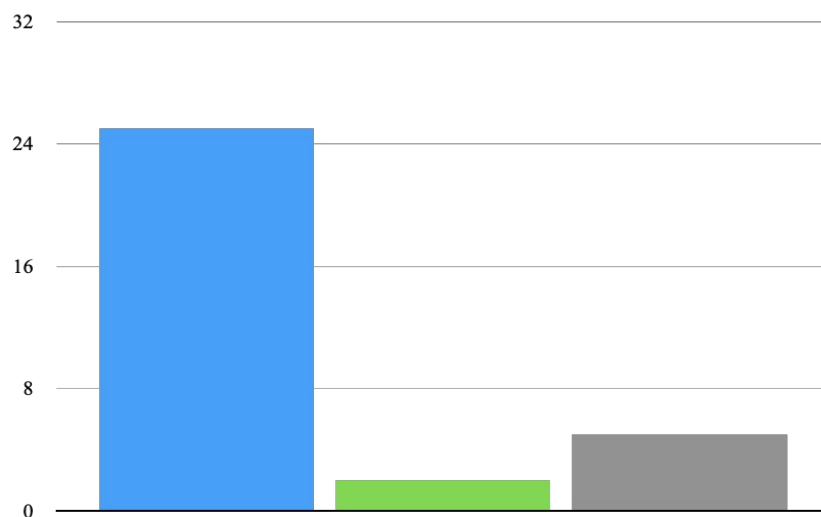
● < 2 minutes ● 2 - 3 minutes ● > 3 minutes



Classe B : temps de parole des élèves lors de la tâche finale

### Annexe 4 : avis des élèves sur la composition des groupes

■ Avec mes amis ■ Sans mes amis ■ Peu importe



Classe A : Préfères-tu travailler avec tes amis ou sans eux ?



Année universitaire 2021-2022

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation\**  
**Mention Second degré\**

**Parcours : Anglais**

**Titre du mémoire : L'impact du travail de groupe sur la production orale en continu des élèves**

**Auteur : Théa Piras-Renzetti**

**Résumé :**

Le travail de groupe en classe de langue peut faire peur aux enseignants parce qu'il implique de se mettre en retrait pour laisser la main aux élèves et parce qu'il requiert une préparation minutieuse. Cependant, le travail de groupe a de nombreux bénéfices : l'autonomie et la coopération des élèves, l'amélioration leurs productions orales... Ce mémoire réfléchi donc aux différentes façons de créer un travail de groupe efficace faisant sens pour l'élève et l'exposant le plus possible à la langue cible. Grâce à plusieurs hypothèses et expérimentations, nous essayerons de voir si le travail de groupe a effectivement un impact sur la qualité des productions orales en continu des élèves.

**Mots clés : Enseigner l'anglais, cycle 2nde, coopération des apprenants, confiance et autonomie, production orale en continu**

**Summary :**

Group work in English classroom can be scary because it leads to the fact that teachers stay in the background to put pupils to the forefront and also because group work requires a meticulous preparation. However, group work has many advantages : it teaches autonomy and cooperation to pupils, it enhances their oral productions... This study reflects on the different ways existing to create an efficient group work, a meaningful one that forces pupils to speak English as much as they can. Thanks to many hypotheses and experimentations, we will try to see if group work does have an impact on the quality on the pupils' oral productions.

**Key words : Teaching English, cycle 2nde, cooperation between pupils, confidence and autonomy, oral production**



## Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS

### Autorisation de l'étudiante

Je soussignée PIRAS-RENZETTI Théa

auteure et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : « L'impact du travail de groupe sur la production oral en continu des élèves »

agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise  n'autorise pas<sup>2</sup>

la Direction générale déléguée des Bibliothèques et appui à la science ouverte de l'Université Grenoble-Alpes à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : [bupe-memoires@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:bupe-memoires@univ-grenoble-alpes.fr)

Fait à Grenoble le 9 Mai 2022

« Bon pour accord »



## Attestation de non-plagiat

Je soussignée Théa PIRAS-RENZETTI

Auteure du mémoire de master 2 MEEF-SD « L'impact du travail de groupe sur la production orale des élèves »,

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Grenoble,  
le 9 Mai 2022

Signature de l'étudiant(e)

A handwritten signature in blue ink, consisting of several overlapping, stylized lines.