

# Le travail de groupe

## Spécificités et exigences

Maria-Alice Médioni  
Centre de Langues – Université Lyon 2  
Secteur Langues du GFEN

Article publié sous le titre "Spécificités et exigences",  
dans la revue *Cahiers pédagogiques des CRAP*,  
Dossier : Le travail de groupe, n°424, mai 2004 (pp. 24-26)

Lorsqu'on me demande si je fais du travail de groupe, je réponds, de façon un peu provocatrice, que je n'en fais pas. Puis aussitôt je précise que je ne fais pas de travail de groupe mais que je fais appel à cet outil pour travailler avec mes élèves et atteindre des objectifs que nous ne pouvons pas atteindre par d'autres moyens. Il ne s'agit pas d'une distinction oiseuse mais d'un parti pris délibéré face à ce qui, parfois, est devenu une mode, pour certains, ou un procédé dénué de sens pour d'autres.

Le groupe n'est pas une fin en soi, mais un moyen pour mener à bien un travail qui ne pourrait pas être mené d'une autre façon. Ce n'est pas une technique, c'est-à-dire une manière de faire pour obtenir un résultat, mais un instrument au service d'une activité intellectuelle. L'objet est moins d'obtenir un résultat — la réponse à une question, un problème — que de provoquer une activité intellectuelle qui dépasse l'obtention de ce résultat.

Dans les formations que j'anime, beaucoup d'enseignants se plaignent du fait que "faire du travail de groupe" pose trop de problèmes : on ne sait pas bien comment les composer ; cela prend du temps ; certains élèves font tout le travail et d'autres se reposent ; en classe de langue, c'est gênant car les élèves parlent français entre eux... Bref, l'efficacité ne leur paraît pas évidente.

Je voudrais pointer ici quelques "incontournables" qui apparaissent aux yeux de ces participants dans les ateliers que nous leur faisons vivre et qui leur permettent de vérifier que ce moyen est plus intéressant pour la production de travail que nous souhaitons tous. Ces éléments sont beaucoup plus lisibles quand on les vit dans un atelier que lorsqu'ils sont énumérés dans un article, comme c'est le cas ici, mais faute de grives, on se contentera de merles.

### **Tout travail de groupe est précédé d'une phase individuelle**

Mettre les élèves en groupe pour résoudre une question, c'est prendre le risque énoncé plus haut. Certains élèves ont développé des savoirs et des comportements qui leur permettent d'aller plus vite et de prendre le pouvoir au sein d'un groupe en imposant leur point de vue ou la solution au problème posé. D'autres élèves, qui ont besoin d'un peu plus de temps, vont soit renoncer à tout travail en laissant faire celui qui leur semble plus "doué", soit s'opposer à lui, y compris violemment, parce qu'il ne s'agit plus, à ce moment-là, de prendre pouvoir sur le savoir mais sur l'autre. Et le travail de groupe peut se terminer par un pugilat.

Offrir un temps de réflexion individuel à tous les élèves, avant même de parler de se mettre en groupe, c'est se donner plus de chances pour que chacun élabore des hypothèses et des débuts de réponses. C'est permettre aux plus timorés d'arriver avec quelque chose à offrir à la

réflexion de tous, qu'ils seront davantage enclins à défendre parce que chacun tient, un tant soit peu, à ce qu'il a élaboré personnellement. C'est provoquer le débat et la prise de décision.

Cela ne s'obtient pas du premier coup. Il faut que l'enseignant soit très vigilant en début d'année à ne pas court-circuiter cette phase par un temps de travail trop court, à vérifier que chacun a élaboré quelque chose, à inciter les plus timides ou les moins assurés, etc.

### **Le groupe est un lieu de confrontation**

L'objectif du groupe n'est pas de répondre à une question, ce qui pourrait se faire individuellement. L'objectif du groupe c'est d'ouvrir des pistes, d'émettre des hypothèses, d'ouvrir des possibles, ce qui ne peut se faire qu'avec d'autres que soi si on veut avoir plusieurs pistes et les hypothèses les plus variées et néanmoins possibles. Le point de vue des autres aide à envisager ce qu'on n'avait pas vu soi-même et à examiner la pertinence d'une proposition.

Il faut donc que l'enseignant ne demande pas au groupe, encore une fois, de répondre à une question mais d'entamer une recherche, une réflexion. Il s'agira d'imaginer une situation à partir d'un élément d'un texte, par exemple, prélevé avec soin, pour que le travail effectué par le groupe puisse permettre une élucidation par étapes qui préserve l'énigme. C'est le manque qui sera ici, le moteur de la recherche. Ce sera, dans d'autres situations, d'élaborer des hypothèses à propos d'un problème grammatical pour mieux en comprendre la logique <sup>1</sup>.

En outre, le groupe permet cette confrontation des représentations, plus facilement que dans un "dialogue" enseignant-élève : l'élève peut ne pas oser faire part de ses conceptions, ses croyances, ses opinions, à un enseignant détenteur, à ses yeux, d'un savoir abouti. Il prendra davantage ce risque face à ses pairs. Pire, l'opposition qu'il peut manifester face à l'adulte l'amène à se cramponner à ses représentations et l'empêche de les remettre en question. Le débat dans le groupe permet le dépassement de ce type d'attitude : l'émergence de représentations et d'hypothèses diverses, entre pairs, peut piquer la curiosité et donner envie d'en savoir plus.

### **Le groupe est un lieu de production**

La tâche prescrite au groupe doit déboucher sur une production, pas seulement verbale. Ce sera de produire, par exemple, une affiche qui rende compte du travail effectué mais qui ne soit pas un résumé écrit de la réflexion qu'il suffirait de lire lors de la mise en commun. Cette affiche est un schéma ou un dessin rendant compte du travail effectué par le groupe mais aussi un support à la fois pour le "rapporteur" du groupe pour son intervention verbale et pour ceux qui reçoivent le rapport. Rien de plus difficile, en effet, que de suivre une intervention orale en LE faite par un camarade de classe.

Le travail de l'enseignant consiste à veiller à ce qu'il y ait production dans chaque groupe en suivant le travail, en stimulant, encourageant, relançant la réflexion. Il doit également veiller au temps imparti pour chaque activité qui ne doit pas être trop long de façon à constituer un aiguillon pour la production. Si le groupe dispose de trop de temps, il finit par dériver vers d'autres centres d'intérêt qui n'ont rien à voir avec ce qui est demandé.

---

<sup>1</sup> Maria-Alice Médioni, " Construire la notion de choix de l'énonciateur : "Ser/estar" en espagnol in GFEN, Secteur Langues, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Chronique sociale, Lyon, 1999, 2<sup>ème</sup> édition 2003, pp. 104-108

## **Le groupe est un lieu de coopération**

Pour éviter les travers dénoncés en début d'article, l'enseignant mettra en place une situation qui oblige à coopérer plutôt qu'à prendre pouvoir sur les autres. La restitution du travail effectué par le groupe est confiée à l'un de ses membres, charge aux autres de l'entraîner pour qu'elle soit la meilleure possible. Cette façon de procéder évite la désignation d'une "victime" qui sera le "rapporteur" du groupe et qui sera en butte aux reproches de ses camarades si son intervention n'est pas tout à fait réussie, ou l'auto-désignation de celui ou celle qui est toujours disposé(e) à prendre la parole. Le "rapporteur" est alors tiré au sort ou choisi au sein du groupe mais tout le monde est chargé de lui faire répéter son intervention — au sens où on répète avant une pièce de théâtre — pour qu'il soit au point. Il arrive alors, qu'au cours de l'année, des élèves réservés prennent assez d'assurance pour se proposer volontaire dans une telle activité, rassurés par le fait qu'ils vont être suffisamment "préparés" pour ne pas échouer dans la tâche prescrite.

En début d'année surtout, l'enseignant sera obligé de délimiter deux parties bien distinctes dans le temps imparti : une première partie où le groupe produit une affiche ou le schéma d'un jeu de rôle, une deuxième partie où il travaille à leur présentation.

## **La confrontation et la coopération ont lieu aussi entre les groupes**

Pour que cela soit possible, il faut que l'enseignant organise cette confrontation en faisant en sorte que le travail de chaque groupe soit un élément d'un puzzle nécessaire à l'élaboration collective qui suivra. Chaque groupe travaille alors sur un objet différent : ce sont plusieurs extraits du texte à étudier qui sont proposés, ou des textes différents, et non pas le même texte ou le même extrait pour tous les groupes, ou bien c'est la situation à explorer qui sera différente selon le groupe et permettra d'envisager plusieurs variables.

C'est une condition pour que chacun soit conscient de l'importance de son apport puisque celui-ci est nécessaire aux autres. Cela évite les mises en commun où l'on répète quasiment à l'identique la même chose et où l'écoute jusqu'au bout du rapport de chaque groupe devient un acte héroïque... y compris pour l'enseignant !

## **Le groupe est un lieu de production... dans la langue étrangère**

Une des critiques les plus fréquentes à l'encontre du travail de groupe en classe de LVE, c'est le recours systématique au français de la part des élèves. Et d'ailleurs comment pourrait-il en être autrement ? Quand des enseignants de langues se concertent, ils le font également en français ! C'est pourquoi la tâche à effectuer par les élèves doit être clairement définie et rédigée en LVE sur un papier qui sera distribué aux élèves et un dispositif adéquat — tel que celui présenté plus haut, par exemple — doit être pensé et proposé pour que le travail se poursuive rapidement en langue étrangère, non pas comme une contrainte mais comme une nécessité pour pouvoir accéder à la phase suivante du travail. La production se fera de toutes façons en LE et sera présentée aux autres groupes qui auront à réagir, en LE, à leur tour.

L'autre préoccupation c'est celle de la qualité de la langue employée par les élèves lorsqu'ils travaillent hors du contrôle de l'enseignant. Il me semble, pour aller vite, qu'il faut prendre en compte, à ce propos, au moins deux éléments. D'une part, l'efficacité de la correction systématique des erreurs dans le feu de l'action, lors de la prise de parole, est loin d'être probante<sup>2</sup>, D'autre part, il faut bien des lieux d'élaboration "brouillonnante" de la parole qui

---

<sup>2</sup> A ce propos, on pourra se reporter, par exemple, à la mise en garde de Jean Petit ("Acquisition linguistique et interférences" in APLV, **Les langues modernes**, 1987, pp. 214-218) : "Une pratique courante de la didactique des langues vivantes consiste à corriger immédiatement les déviations produites par l'apprenant [...] Or ce type

permette à certains élèves d'oser ce qu'ils ne peuvent faire en prise directe avec l'enseignant. A ce dernier d'organiser la situation qui permette de dépasser ce brouillon. C'est le risque à prendre pour que le maximum d'élèves aient quelque chose à dire.

### **Les groupes ne sont pas des structures figées**

La question de la composition des groupes est une question préoccupante pour la plupart des enseignants. En début d'année, quand on ne connaît pas très bien les élèves, le regroupement par affinités est la forme la plus usitée. Pour faire varier la composition des groupes, l'enseignant peut aussi faire appel au tirage au sort : les élèves acceptent beaucoup mieux le hasard que l'arbitraire de l'enseignant ou sa volonté de constituer des groupes "équilibrés". Certaines inimitiés ne peuvent se supporter que par le fait du hasard, contre lequel il est impossible de se révolter, et du coup, parfois, on apprend à travailler ensemble.

La composition est surtout liée à la tâche qui permet de regrouper les élèves suivant les projets qui se font jour. C'est le cas, par exemple, lorsque les élèves sont invités à choisir un objet de travail, selon leurs goûts ou leurs préoccupations. Après une première exploration individuelle, l'enseignant invite les élèves qui ont choisi le même thème — le même destinataire à la lettre qu'ils doivent écrire, par exemple — à se regrouper pour avancer ensemble. Certains dispositifs exigent aussi que les groupes soient brassés pour pouvoir se communiquer le résultat de leurs recherches. C'est aussi un moyen d'organiser des mises en commun partielles et gagner du temps ensuite, dans la mise en commun générale quand la classe est trop nombreuse.

### **Le groupe permet à davantage d'élèves de prendre la parole**

Paradoxalement, par les dispositifs évoqués ici — et bien d'autres — le groupe permet à davantage d'élèves de prendre la parole, à se risquer dans la présentation du travail élaboré en groupe ou dans un jeu de rôle, parce que le travail a été préparé, qu'ils travaillent avec "filet", qu'ils peuvent être aidés par leurs camarades si besoin, parce que tout le monde est partie prenante. Les mises en commun sont facilitées pour les mêmes raisons : les élèves osent davantage se poser des questions ou soulever des contradictions, parce que d'abord, ils en ont besoin pour pouvoir poursuivre leur travail... à condition qu'ils aient pu vérifier, un certain nombre de fois, qu'il pouvaient tirer des bénéfices de cet instrument de travail.

### **Le travail en groupe s'apprend**

Il serait illusoire de penser que cet instrument de travail est opératoire dès sa première mise en œuvre. Il entre en contradiction tellement fort avec les pratiques les plus couramment répandues qu'il faut du temps pour vérifier que c'est un moyen efficace pour apprendre. Dans une Ecole qui privilégie avant tout la réponse individuelle aux questions de l'enseignant et où prime la compétition, le travail en groupe demande du temps : il faut apprendre de nouveaux comportements — le fondement de la démocratie c'est-à-dire le débat d'idées pour une construction commune — et se convaincre qu'on a à y gagner. L'évaluation a un rôle important à jouer pour mesurer les effets de l'utilisation de cette forme de travail sur les apprentissages. Ce n'est que si les élèves peuvent vérifier que cela leur apporte un gain sur le plan du savoir que l'enseignant pourra l'utiliser dans les situations d'apprentissage qu'il leur propose.

---

*de correction est inefficace et même nocif. Il casse le processus de production en cours de déroulement et perturbe l'élaboration de l'énoncé suivant".*

Mais ce temps passé en début d'année permet ensuite d'en gagner considérablement par la suite <sup>3</sup>, en dépassant, par ce biais, les questions de compétition, la reprise de ce qui n'a pas été compris, les conflits, les pertes de temps...

Il ne suffit pas de mettre les élèves en groupe pour qu'ils travaillent et on ne "fait pas de travail de groupe" comme Monsieur Jourdain faisait de la prose. C'est un outil extrêmement intéressant — il y en a d'autres <sup>4</sup>— qu'il faut apprendre à utiliser. L'enseignant a intérêt, me semble-t-il, à ne pas perdre de vue ces spécificités d'un travail de groupe qui se voudrait un instrument opératoire pour l'apprentissage.

---

<sup>3</sup> Aniko HUSTI, *Gagner/perdre du temps dans l'enseignement - Opinions d'élèves et de professeurs*, INRP, 1994

<sup>4</sup> Voir à ce propos "Des outils pour la classe et la formation" in GFEN, *Repères pour une Education Nouvelle. Enseigner et se former*, Chronique Sociale, Lyon, 2001, pp. 137-146?