

5 repères pour le travail en groupe en langue vivante au lycée professionnel

De quoi parle-t-on ?

Le programme de langue vivante étrangère en lycée professionnel prévoit la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée et collaborative, ce principe étant développé dans le document d'accompagnement « Pédagogie collaborative, pédagogie de projet. »

Parmi toutes les formes de la coopération entre élèves, le travail en groupe tient une place particulière. C'est un des premiers exemples qui vient à l'esprit et une des premières pistes envisagées pour la différenciation et la gestion de la classe. Une solution miracle ? Il s'avère parfois improductif ou difficile, « ça ne marche pas » parce que :

- Les consignes prennent trop de temps, sont mal comprises
- Les élèves sont bruyants, le professeur n'a pas le temps d'aider tout le monde
- Les groupes cessent de travailler dès qu'on leur tourne le dos
- Un seul élève fait tout le travail
- Les conflits au sein de la classe empêchent de faire des groupes
- Et une difficulté particulière en langue vivante : les élèves parlent français

Ce document fournit 5 grands repères assortis de conseils, d'outils et d'exemples pour aider les professeurs à réduire de telles difficultés.

Repère n°1 – rapprocher travail de classe et travail en groupe

Pour travailler en groupe, les élèves doivent adopter un style de comportement particulier. Il va falloir demander l'avis des autres, faire des propositions, approuver ou désapprouver, proposer de l'aide, encourager, remercier... Cela suppose de mobiliser des ressources diverses comme des outils langagiers mais aussi des valeurs, des schémas d'interaction etc. Sont-elles bien mises en évidence et utilisées régulièrement en dehors du travail en groupe ? La question doit être posée car entrer dans ce style particulier représente un changement léger ou radical en fonction de ce que le professeur ritualise lorsqu'il pilote le grand groupe. Si les élèves ont l'habitude de s'adresser uniquement à l'enseignant et uniquement lorsqu'il pose des questions, alors ils risquent d'être dépayés par le travail en groupe. Mais si, au contraire, l'enseignant encourage régulièrement les élèves à solliciter leurs pairs ou à commenter leurs propos, travailler en groupe devient un prolongement plus naturel du travail collectif à l'échelle de la classe.

Ainsi, même lorsque les élèves ne sont pas en groupe, il est important d'établir un climat de classe favorable à la coopération. L'enseignant doit exprimer et incarner des valeurs positives (empathie, écoute, solidarité...), s'assurer que les élèves acceptent qu'il existe une pluralité de points de vue, et non pas seulement les bonnes et les mauvaises réponses. Il doit également veiller à provoquer des interactions entre élèves et favoriser l'initiative.

Exemples d'entrées pour porter les outils langagiers et les valeurs de la coopération

Entrée possible	Exemple de questions à se poser	Exemples d'expressions à ritualiser dans la langue cible (usage par le professeur et/ou par les élèves).
Gestion des erreurs, des difficultés, des échecs	<p>Suis-je le seul dans la classe à réagir aux erreurs et difficultés des élèves ?</p> <p>Est-ce que j'invite régulièrement les élèves à aider leur pair en difficulté ?</p> <p>Ai-je ritualisé le recours à des expressions pour soutenir les élèves en difficulté ?</p> <p>Est-ce que j'invite les élèves à se remercier ?</p> <p>En ai-je fait un projet pour améliorer le climat de classe ?</p> <p>Ai-je mis à profit l'affichage de la classe ?</p>	<p>Ce n'est pas grave. Tu t'en sors bien.</p> <p>Demande à quelqu'un dans la classe. Tu as besoin d'aide ? Quelqu'un va t'aider.</p> <p>Est-ce que quelqu'un voit le problème ? X, tu es d'accord ?</p> <p>Qui peut aider... ? Allez, on aide ! X, aide Y !</p> <p>Est-ce que je peux aider... ? Tu devrais dire... N'oublie pas... Il manque... Tu oublies...</p> <p>On est avec toi. Tu peux y arriver. Je sais que tu peux le faire.</p> <p>Bravo, bien essayé. Content de t'aider. À ton service. Demande quand tu veux.</p> <p>Merci pour le coup de main. Je te revaudrai ça. Tu m'as sauvé !</p>
Circulation de la parole, interactions entre pairs	<p>Suis-je le seul à poser les questions dans la classe ?</p> <p>Mes questions admettent-elles généralement une seule réponse ?</p> <p>Est-ce que je valide/rejette immédiatement les réponses de mes élèves ?</p> <p>Est-ce que j'invite les élèves à valider, compléter ou corriger les réponses de leurs pairs ?</p> <p>Est-ce que j'invite mes élèves à réagir librement face à un support, ou à formuler des hypothèses ?</p> <p>Mes élèves ont-ils régulièrement l'occasion de réagir à un point de vue que j'exprime ?</p>	<p>Que pensez-vous de ce qu'a dit... ? Êtes-vous d'accord avec... ? Qui pense autrement ?</p> <p>Pose la question à... Je me demande ce qu'en pense...</p> <p>Imaginez... Comparez... À votre avis...</p> <p>Je me demande si... Je voudrai savoir ce que vous pensez de...</p> <p>Avez-vous une idée pour... ? Qui pense que... ?</p> <p>Moi, je ne sais pas / aucune idée Le/la spécialiste, c'est...</p> <p>Est-ce que je peux demander à un ami ?</p>
Gestion des réussites	<p>Est-ce que j'invite mes élèves à s'applaudir les uns les autres ?</p> <p>Est-ce que je leur ai appris à se féliciter ?</p> <p>Est-ce que je varie suffisamment les manières de féliciter ? Comment exprimer la sincérité ?</p>	<p>Je suis fier de vous / de toi.</p> <p>J'ai toujours su que tu pouvais le faire.</p> <p>C'est exactement ça !</p>

Si possible, utiliser des expressions idiomatiques issues des supports pédagogiques.
Exemple en anglais : Ce n' est pas grave / No big deal.

Repère n°2 – réussir ou échouer tous ensemble : l'interdépendance positive favorise l'engagement de tous

Le travail en groupe donne un résultat décevant lorsque qu'un ou deux s'activent et que les autres attendent. Cela peut se produire lorsque l'enseignant confie au groupe une tâche que chacun pourrait accomplir individuellement : dans une telle configuration, certains peuvent décider de se mettre en retrait puisqu'ils ne sont pas indispensables, surtout s'ils se jugent moins performants.

Pour l'éviter, l'enseignant peut confier au groupe une situation-problème qu'on ne peut résoudre qu'avec l'aide de chacun, sous peine d'échouer : on parle d'interdépendance positive. Par exemple une tâche ou une réalisation qui exige des actions combinées ou des ressources dont aucun participant ne dispose intégralement.

Dans certains cas, le problème posé au groupe soulève un conflit socio-cognitif : les élèves se rendent compte qu'ils ne sont pas tous d'accord sur la solution à apporter mais ils recherchent ensemble une nouvelle réponse plus satisfaisante que les propositions de départ. C'est une coopération qui crée le besoin d'apprendre et amène les individus à s'enrichir les uns les autres.

Dans d'autres cas, il n'y a pas de conflit socio-cognitif mais seulement le besoin d'être à plusieurs pour produire une réalisation. C'est une collaboration où le travail de groupe implique une répartition, il est moins formateur. Cependant, il n'est pas sans intérêt en langue vivante, puisqu'il permet de s'exercer à l'usage de la langue-cible dans une situation qui fait sens.

Exemples de scénarios pour les langues vivantes

Il n'existe pas de modèle type pour le travail en groupe. Les exemples ci-dessous n'épuisent aucunement les possibilités.

- ❖ Une tâche de communication est confiée au groupe : produire un texte ou une communication orale à partir d'une mise en situation qui implique éventuellement des activités de compréhension. La réalisation de la tâche tient lieu de restitution (la production est présentée à la classe ou au professeur). Pour que tous les participants soient indispensables, le professeur peut confier à chacun des informations partielles sur la situation à traiter. Le travail peut aussi prendre appui sur des recherches complémentaires menées par les participants en amont de la séance. Il pourrait s'agir, par exemple, d'élaborer ensemble une proposition d'organisation pour un déplacement dans une capitale donnée, en fonction de différentes contraintes organisationnelles et des informations collectées par les membres du groupe (transports, accessibilité, horaires et tarifs des sites à visiter, attentes et budget des clients...)
- ❖ Chaque membre du groupe (qui peut être un binôme) endosse une identité fictive pour simuler une coopération ou une collaboration dans l'un des deux contextes d'utilisation de la langue. C'est une logique qui s'apparente à la simulation globale (exemple : simulation d'une réunion de chantier). Le professeur veille à la qualité de la mise en situation, afin que chacun dispose des informations nécessaires pour agir dans un contexte réaliste où il existe des enjeux et des contraintes. La restitution peut prendre la forme d'un bref résumé oral présentant l'issue de l'interaction.
- ❖ Dans le cadre de la réalisation d'un chef d'œuvre, les élèves vont coopérer à distance avec une classe à l'étranger. Avec l'aide du professeur d'économie gestion, le professeur de langue leur apprend progressivement à mener une revue de projet en langue-cible. Les premières mises en situation consistent simplement à vérifier l'avancement des tâches par rapport au calendrier prévisionnel, les plus avancées comportent des explications et des débats pour réguler le projet en définissant des objectifs et en attribuant des tâches.
- ❖ Le principe de l'interdépendance positive peut s'appliquer entre les groupes, en confiant à chaque groupe la recherche d'une réponse partielle à un problème ou un projet proposé à l'ensemble de la classe. Par exemple, avec le projet de rendre la communauté éducative plus participative (ou éco-responsable, ou inclusive...), chaque groupe se documente sur les pratiques en vigueur dans les établissements scolaires d'un des pays ou ensembles géographiques où la langue est parlée. Les découvertes sont ensuite partagées et débattues avec l'ensemble de la classe pour faire émerger une proposition en direction de la classe, du Conseil de Vie Lycéenne ou du chef d'établissement.

Repère n° 3 – enseigner progressivement les habiletés coopératives en prenant appui sur le profil linguistique

Le travail en groupe échoue en langue vivante si on l'ambitionne trop vite sous des formes qui exigent la maîtrise du niveau B1 ou B2. Si la situation nécessite des échanges de point de vue, des explications ou des arguments alors que les élèves sont encore au niveau de survie, les recours au français sont inévitables. La collaboration en langue-cible doit faire l'objet d'un apprentissage progressif à travers des situations d'abord simples puis de plus en plus complexes et exigeantes sur le plan langagier.

Pour mettre en place une telle progression, le professeur de langue vivante peut s'appuyer sur des échelles de descripteurs, afin de diagnostiquer un point de départ (Où en sont mes élèves ? Que peuvent-ils dire et faire en matière de coopération ?) et de choisir un point d'arrivée (Voilà ce qui décrit un objectif à leur portée, ce qui représente à leur niveau une difficulté optimale). Cela correspond à une mise en œuvre ordinaire du profil linguistique.

Où trouver ces descripteurs ? Dans le programme de langue vivante, ceux de la médiation et de l'interaction constituent de bonnes références. On peut également adapter des documents issus de l'enseignement élémentaire décrivant les habiletés coopératives. Il s'agit de couples action/parole regroupés par domaines, qui cartographient l'ensemble de ce que les élèves doivent savoir dire et faire pour collaborer. Ils présentent non seulement un intérêt sur le plan langagier, où ils aident à identifier le vocabulaire et les expressions à acquérir, mais aussi sur le plan méthodologique où ils décrivent les différents gestes de la coopération.

https://www.cqcm.coop/site/assets/files/26660/doc_02_le_developpement_d_habiletés_cooperatives.pdf

Enfin il est possible d'établir sa progression en produisant sa propre échelle de descripteurs en cohérence avec le cadre européen de référence pour les langues, par exemple :

A1	A2	B1	B2
Participer à des activités reposant sur des opérations routinières, par exemple des mécaniques de jeu, ne demandant qu'un nombre limité de formules pour réaliser des opérations fondamentales comme gérer le tour de parole, valider ou rejeter une déclaration, exprimer l'accord ou le désaccord, changer de phase de jeu ou passer à l'étape suivante du travail. Les participants peuvent se féliciter ou s'encourager à des moments convenus. La synthèse est une prise de parole descriptive et linéaire faisant appel à des phrases simples.	Participer à des activités coopératives ou compétitives reposant sur des opérations prévisibles. L'élaboration d'une solution à un problème commun repose essentiellement sur le partage d'informations et l'énonciation de propositions de réponse. Elles sont assorties de justifications simples introduites par des connecteurs comme MAIS ou PARCE QUE, elles peuvent être nuancées avec des adverbes ou des expressions élémentaires comme PEUT-ÊTRE ou JE CROIS QUE. L'expression des divergences repose sur des jugements simples (c'est trop facile / pas assez clair / impossible...). Leur gestion et la recherche d'un consensus font appel à des mécaniques simples comme le vote ou l'appel au professeur. Chacun peut assumer une responsabilité de référent avec l'aide d'une fiche.	Participer à des activités nécessitant de tester la viabilité de différentes solutions face à une tâche ou un problème pratique ne présentant pas une grande difficulté. Les participants peuvent se répartir les rôles de référent et les assumer sans aide extérieure. Ils peuvent organiser la recherche ou le partage d'informations pour établir un diagnostic de la situation, en évoquant par exemple les intentions, les besoins et les obstacles. Ils peuvent prendre position, présenter des raisonnements et des arguments pour dépasser les divergences, par exemple en indiquant des conséquences avantageuses d'un choix possible. Ils peuvent proposer de l'aide, formuler des récapitulations intermédiaires et proposer une restitution organisée de manière simple.	Coopérer face à une tâche ou un problème qui n'appelle pas de solution simple ou univoque. Les participants peuvent développer leur point de vue en cas de divergence, présenter l'intérêt et les limites des solutions examinées, concéder, contre-argumenter, abonder ou augmenter. Ils peuvent reformuler leurs propositions ou celles d'autrui pour favoriser la compréhension mutuelle. La restitution inclut si besoin un historique du cheminement depuis les solutions écartées jusqu'à celles qui ont été co-construites.

Les séquences, leurs tâches finales et leurs supports donnent l'occasion d'introduire les méthodes et les outils langagiers de la coopération. Il est possible d'exploiter des supports écrits ou oraux présentant des exemples de collaboration dans la langue-cible, dans le contexte de la vie professionnelle ou de la vie personnelle. Par exemple, des extraits de films où l'on assiste à des échanges sur un lieu de travail ou une recherche collective de solution.

Intégrés au projet pédagogique, ils peuvent donner l'occasion de compléter une rubrique spécifique de la trace écrite dédiée aux outils de la coopération. Il est également possible de créer des sketches, scènes de théâtre ou vidéos impliquant des personnages en train de coopérer : dans ce cas, pour que l'activité ait du sens, il ne faut pas oublier que de telles réalisations ne sont pas des fins en soi mais des réalisations mises au service d'un but communicatif plus large, comme sensibiliser les lecteurs/spectateurs sur une thématique (exemple : sur le thème des inégalités, de l'inclusion, de la sécurité au travail...).

Repère n° 4 – apprendre aux élèves les fonctions d'aide au travail en langue-cible

Lorsque les élèves ne simulent pas une situation (où ils incarnent un personnage) mais accomplissent un travail (par exemple de recherche ou de production), il est souhaitable d'attribuer des fonctions d'aide au travail du groupe, comme :

- référent parole (veille à ce que chacun s'exprime dans de bonnes conditions)
- référent temps (veille à ce que le travail soit accompli dans les délais impartis)
- référent idées (résume, note, organise, récapitule les idées)
- référent consigne (rappelle au besoin ce qui est attendu),
- référent ressources (présente, décrit, répartit, gère les documents mis à disposition)
- voyageur (peut aller interroger les autres groupes, le professeur, les documents de la classe)
- etc.

En amont, les ressources langagières dont les participants et les référents ont besoin pour interagir auront été introduites aussi graduellement que nécessaire. Par exemple, *a minima*, le référent-idée doit pouvoir dire qu'il note une phrase et proposer une relecture. Les participants doivent pouvoir le lui demander. Toujours *a minima*, le référent parole doit pouvoir demander de parler moins fort et demander à un élève de donner un avis ou une réponse. Des formules-type peuvent figurer sur des cartes ou des fiches-ressources dans un premier temps. Une échelle de descripteurs de A1 à B2 peut être élaborée pour chaque rôle et intégrée au profil linguistique.

On peut envisager un rôle de référent-français, chargé de noter les recours à la langue maternelle qui interviennent par défaut de ressources ou de vigilance. Les manques les plus fréquemment repérés pourront ensuite faire l'objet d'un travail avec l'enseignant.

Repère n° 5 – alterner les principes de composition des groupes de travail

Il n'y a pas lieu de regrouper systématiquement les élèves selon le même principe : affinité, niveau, besoins, hasard, homogénéité, hétérogénéité... Chacun présente un intérêt et des limites.

L'enseignant doit alterner les modalités de regroupement. En lycée professionnel, des enjeux spécifiques peuvent exister dans certaines spécialités où la mixité est partielle : il convient alors de veiller à ce que les modalités organisationnelles soient synonymes de progrès dans l'égalité entre les femmes et les hommes.

Un exemple de site à consulter : <http://francois.muller.free.fr/manuel/Gererlesrelations/pratiques.htm>

Plus précisément en langue vivante

Le profil linguistique permet des organisations spécifiques par activité langagière ou par besoin. L'enseignant peut choisir de regrouper des élèves qu'il souhaite accompagner pour réussir un saut qualitatif dans une activité langagière donnée, en travaillant une stratégie et des outils spécifiques. Il peut au contraire organiser une diversité de compétences face une tâche complexe.