

MASTER
MÉTIER DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION

Mention second degré

**Parcours 25 - Hôtellerie-restauration : services
et commercialisation (PLP)**

MÉMOIRE

**LES IMPACTS DU TRAVAIL DE GROUPE
SUR LES ÉLÈVES ET LES ENSEIGNANTS
DANS UNE FORMATION HÔTELIÈRE**

Galiane RAVAUX

Directeur de mémoire

Dominique ALVAREZ - PRCE

Membres du jury de soutenance

- Dominique ALVAREZ - PRCE
- Paul GÉRONY - PRCE

**Soutenu le
28/05/2018**

Année universitaire 2017-2018

**LES IMPACTS DU TRAVAIL DE GROUPE
SUR LES ÉLÈVES ET LES ENSEIGNANTS
DANS UNE FORMATION HÔTELIÈRE**

ÉVALUATION DU MÉMOIRE PROFESSIONNEL

Nom et prénom : RAVAUX GALIANE

Date de la soutenance : 28/05/2018

TITRE	Les impacts du travail de groupe sur les élèves et l'enseignant dans une formation hôtelière
DIRECTEUR DE MÉMOIRE	Dominique Alvarez

ÉVALUATION DU DOSSIER /10

REVUE DE LITTÉRATURE : <i>Qualité, richesse, variété et intérêt des sources – mise en tension des sources – qualité de l'étude exploratoire éventuelle</i>	
ÉTUDE EMPIRIQUE : <i>Problématique et hypothèse(s) ou question de recherche claires et justifiées – Méthode(s) adaptée(s) – Analyse et discussion des résultats pertinentes</i>	
PRÉCONISATIONS : <i>Vécues, argumentées, réalistes, efficaces</i>	
FORME : <i>Respect des règles d'expression et des normes d'organisation et de mise en page du document</i>	

SOUTENANCE ORALE /10

LANGAGES : <i>Élocution – regard – postures – aisance</i>	
SUPPORT INFORMATIQUE : <i>Qualité du diaporama – maîtrise du vidéoprojecteur</i>	
STRUCTURE : <i>Accroche et conclusion soignées – pas de résumé du mémoire – clarté – originalité</i>	
RÉPONSE AUX QUESTIONS : <i>Écoute – clarté – honnêteté – réactivité</i>	

ATTEINTE DES OBJECTIFS				
ÉVALUATION GLOBALE	TS	S	I	TI
				Note : /20

MEMBRES DU JURY

NOM			
SIGNATURE			

« Chaque difficulté rencontrée doit être l'occasion d'un nouveau progrès »

Pierre de Coubertin

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier mon tuteur, Monsieur Dominique ALVAREZ, professeur des techniques et technologie de restaurant à l'ÉSPE de Toulouse pour son suivi et ses conseils tout au long de l'élaboration de ce mémoire. Je remercie également, toutes les enseignantes et tous les enseignants de l'ÉSPE pour leur bienveillance et leur professionnalisme. Je remercie Monsieur Yves CINOTTI, pour ses cours d'informatique qui m'ont été d'une grande utilité pour la mise en page de mon mémoire.

Je remercie toute l'équipe pédagogique du Lycée Hôtelier des Métiers et du Tourisme d'Occitanie de Toulouse pour son accueil et sa bienveillance à mon égard durant mon année de stage. Je tiens tout particulièrement à remercier mon tuteur de stage, Monsieur Cédric GUBIAN, professeur en section professionnelle, pour son accompagnement, sa disponibilité et ses bons conseils. Puis, je n'oublie pas mon collègue Anthony COURTOIS qui m'a apporté tout son soutien pendant cette année de stage.

Enfin, un grand merci à ma famille pour son soutien indéfectible et sa grande confiance en moi.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE	8
PARTIE I : Revue de littérature	10
Introduction de la première partie.....	11
Chapitre 1 : Enjeux du travail de groupe.....	11
Chapitre 2 : Mise en pratique du travail de groupe.....	18
Conclusion de la première partie	25
PARTIE 2 : Étude de terrain	26
Introduction de la deuxième partie	27
Chapitre 3 : Méthodologie de recherche	28
Chapitre 4 : Les résultats	34
Conclusion de la deuxième partie	53
PARTIE 3 : Préconisations.....	54
Introduction de la troisième partie	55
Chapitre 5 : Proposition d'une méthode d'organisation du travail de groupe.....	56
Conclusion de la troisième partie.....	70
Conclusion générale	71
Bibliographie	73
Table des annexes	75
Table des matières	109

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Je me souviens que mes professeurs, nous faisaient travailler parfois en groupe et que je n'aimais pas ça. Ma réticence venait du fait que je me retrouvais avec d'autres élèves que je n'appréciais pas, il me semblait que je perdais du temps. Mon petit « confort » qui se résumait à être assise à écouter le maître me convenait tout à fait.

Plus tard, dans mon expérience professionnelle j'ai compris l'importance de ce travail en groupe : faire travailler ensemble des individus (souvent à forte personnalité) et les amener vers un but commun : l'acquisition des savoir-être et savoir-faire, base de nos métiers de la restauration. C'est par la qualité du travail de groupe que les ateliers expérimentaux rempliront leur rôle de mise en situation professionnelle et assureront aux apprenants une meilleure compréhension des compétences attendues.

Je serai amenée dans un futur proche à enseigner à des élèves qui ont choisi, ou pas, une orientation professionnelle dans le domaine de l'hôtellerie restauration. Je serai face à un public d'élèves qui sont pour une grande majorité d'entre eux en échec scolaire et peuvent avoir un a priori défavorable de l'école, de l'enseignant et parfois même de la société. Ce constat me force à m'interroger sur les impacts de cette méthode d'apprentissage. Est-ce que le travail en groupe pour ces élèves peut « capter » leur attention, les motiver et les réconcilier avec l'envie d'apprendre tout en favorisant leur épanouissement personnel ?

Tout cela m'a amené à me poser une première question : « Pourquoi faire travailler les élèves en groupe ? » J'étais très loin d'imaginer tout l'enjeu du travail de groupe sur ma construction personnelle, mon apprentissage, les bienfaits des interactions avec mes camarades et surtout le côté « socialisant » de l'exercice. C'est pourquoi j'ai voulu affiner les recherches de mon mémoire sur : **les impacts du travail de groupe sur les élèves et les enseignants dans une formation hôtelière**. Et plus précisément sur trois thèmes choisis :

- Le vivre-ensemble
- Les interactions élèves-professeur
- Le conflit socio-cognitif

Dans une première partie, au travers de la revue de littérature, je vais définir les enjeux du travail de groupe et leur mise en pratique. Ma deuxième partie sera consacrée à l'analyse des données de mon étude de terrain et une discussion de mes analyses sur les trois thèmes choisis avec la revue de littérature. Enfin, je terminerai par des préconisations dans une troisième et dernière partie.

PARTIE I : Revue de littérature

Introduction de la première partie

Le travail de groupe est un sujet qui a été traité par beaucoup d'auteur(e)s et d'enseignant(e)s-chercheur(se)s du domaine des sciences de l'Éducation. Au fil de mes lectures, j'ai élaboré le plan suivant pour cette première partie. Dans un premier chapitre, je me suis attardée sur les enjeux du travail de groupe, puis, dans le deuxième chapitre je l'ai consacré sur les mises en pratique du travail de groupe.

Chapitre 1 : Enjeux du travail de groupe

1.1 Définition

Selon CAYLA « "Groupe" était, avant 1668, un mot italien qui signifiait la réunion de plusieurs figures formant ensemble une œuvre d'art. »

MEIRIEU (1996, p.25) définit le travail de groupe en pédagogie scolaire ainsi : « il est constitué **de relations plurielles d'échanges** (caractéristique n°1), **articulées sur un contact avec ce qui est donné comme le réel** (caractéristique n°2), **évacuant tout ou partie de l'autorité du maître** (caractéristique n°3). »

Nous voyons clairement à travers cette définition tout l'enjeu du travail de groupe. La relation est modifiée, elle n'est plus descendante de l'enseignant vers l'enseigné mais orientée vers un partage de l'apprentissage. La méthodologie doit s'appuyer sur un travail partant de choses concrètes. Enfin le rôle de l'enseignant est profondément modifié devenant plus un accompagnateur qu'un maître dispensant un savoir, une leçon. Bien sûr, même si cela semble évident, cette méthode ne dispense pas l'apprenant du contenu qu'il doit acquérir.

Pour COUSINET (1969), travailler en groupe repose sur l'idée que la vie sociale, la confrontation des idées apprend à penser. Il définit le « travail libre par groupes » comme une activité sociale qui assure dans un même temps l'apprentissage et le développement chez le jeune ». D'où l'importance de la construction du rapport à l'autre qui induit à l'idée du vivre-ensemble.

1.2 Construire les rapports avec l'autre : le vivre-ensemble

Après plusieurs recherches en ligne de la définition du vivre-ensemble, nous pourrions retenir que le vivre-ensemble c'est « *l'assentiment partagé à vivre le destin commun au sein de toutes les différences humaines* »¹ ou bien encore, le vivre-ensemble c'est « *une convivialité harmonieuse entre des personnes d'origine et de culture différentes* »².

La définition du vivre-ensemble est représentée sous la forme d'un schéma sur le site de l'académie d'Amiens³. (Cf.

Figure 1 Schéma du vivre ensemble site de l'académie d'Amiens)

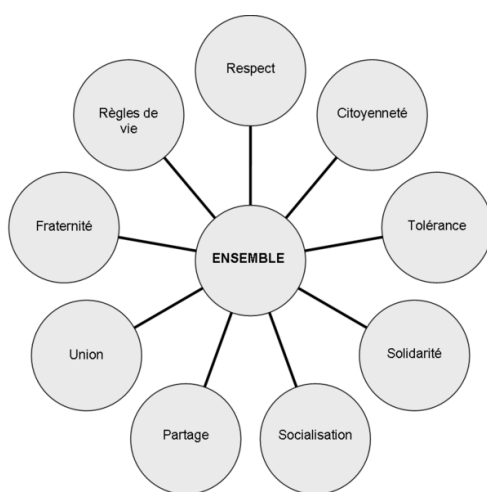


Figure 1 Schéma du vivre ensemble site de l'académie d'Amiens

Le vivre-ensemble permet de construire du lien entre les êtres humains et, dans le même temps, promeut la paix sociale. Aujourd'hui, dans une France en pleine crise, les tensions sociales et les différences identitaires creusent un fossé entre les citoyens.

Déjà, Jacques DELORS dans son rapport⁴ lors de la commission internationale sur l'éducation à l'UNESCO défendait le vivre-ensemble :

¹ Grainesdepaix.org. *Définition du vivre ensemble* [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/jbe6eed>. (Consulté le 21-11-2016)

² Dictionnaire cordial. *Définition du vivre ensemble* [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/jpohjq5>. (Consulté le 21-11-2016)

³ Académie d'Amiens. *Le vivre ensemble, essai et définition* [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/jx928yx>. (Consulté le 21-11-2016)

⁴ UNESCO. Rapport de la Commission Internationale sur l'éducation pour le 21^{ème} siècle. *L'éducation, un trésor est caché dedans*. 2^e édition, 1999, p.57 [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/zbxpbv7>. (Consulté le 19-11-2016)

« Coopérer pourquoi ? L'éducation ne peut se contenter de rassembler des individus en les faisant adhérer à des valeurs communes forgées dans le passé. Elle doit aussi répondre à la question : vivre-ensemble, à quelles fins, pour quoi faire ? et donner à chacun, tout au long de la vie, la capacité de participer activement à un projet de société [...] Il faut préparer chaque personne à cette participation, en l'instruisant de ses droits et de ses devoirs, mais aussi en développant ses compétences sociales et en **encourageant le travail en équipe à l'école.** »

L'école est considérée pour l'élève comme l'un des premiers lieux de socialisation ; il va apprendre à vivre avec les autres. Il va acquérir les règles de vie en société et parfois être confronté aux discriminations et aux préjugés.

D'après ce schéma, nous voyons bien le lien qui peut exister entre le travail de groupe dans une classe et les conditions requises pour apprendre à vivre ensemble, faire ensemble et travailler ensemble. Le travail de groupe à l'école aura forcément un impact sur le comportement du futur citoyen dans la société.

1.3 Favoriser les apprentissages

Les études en Sciences Humaines font ressortir l'importance du travail en groupe pour les apprentissages. Le groupe est un accélérateur des procédures d'apprentissage.

1.3.1 - Confronter les idées

Le travail de groupe permet aussi à l'apprenant de confronter ses points de vue, d'échanger, de discuter, de contester, d'argumenter, d'écouter, de développer son esprit critique et de coopérer. Pour MEIRIEU (2004, p.48) : « Un sujet, en effet, n'évolue que par la nécessité d'intégrer dans son architecture psychique de nouvelles données qui l'amènent à la reconfigurer et à accéder à un niveau supérieur de complexité. [...] il lui est nécessaire de confronter ses représentations des phénomènes à celles d'autrui, de comparer ses manières d'apprendre avec celles de ses camarades, de rapprocher ses conceptions d'autres façons de voir pour repérer ce qu'elles ont de commun et de différent. » Confronter ses idées est un apport très bénéfique pour l'apprentissage. Un mécanisme se met alors en place : le conflit socio-cognitif.

1.3.2 - Conflit socio-cognitif

Pour les enseignants, la volonté de renforcer le développement cognitif de chaque élève est importante. En effet, lors du travail en groupe, les élèves essayent de résoudre un problème. Il s'instaure alors entre eux des échanges de points de vue différents.

Ces « échanges-débats » vont entraîner une remise en cause des conceptions du sujet et aboutir à une évolution cognitive donc à un apprentissage. En 1981, DOISE et MUGNY ont prouvé, grâce à des expériences diverses, que ces « échanges-débats » ont un effet sur le développement cognitif de chaque élève. Ils mettent en avant que les interactions sociales permettent « un premier déséquilibre interindividuel » grâce à la présentation des différentes conceptions de chaque élève en vue d'une même situation. Chaque apprenant prend conscience de l'écart entre sa propre représentation et celle du groupe et cela crée « un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle ». C'est ce déséquilibre qui va permettre à l'élève de repenser ses représentations au regard des représentations des autres membres du groupe. Il y a construction d'un nouveau savoir et un enrichissement personnel de l'élève par ce déséquilibre. C'est le **conflit socio-cognitif**.

PEYRAT (2011, p. 39) énumère les différentes raisons de l'efficacité d'un conflit socio-cognitif :

- « La décentration permet à l'enfant de prendre conscience de réponses autres que les siennes et de comparer la diversité des points de vue ;
- Le conflit augmente la probabilité de l'activité cognitive de l'enfant par la nécessité de régulations sociales ;
- L'enfant peut découvrir dans les réponses des autres des informations qui lui seront utiles dans la construction de sa connaissance ;
- Le conflit peut amener l'enfant à accepter de changer et à coopérer pour la résolution de problèmes. »

1.4 Les interactions au sein du groupe

Les interactions pendant le travail de groupe sont importantes. Elles favorisent la participation de tous les élèves et privilégient les échanges avec ceux qui sont les moins participatifs. Roux⁵ écrit que les recherches ont montré depuis plus de trente ans que *« l'interaction sociale et conflictuelle est structurante et génératrice de nouvelles connaissances. »* Il affirme que le travail en interaction développe des compétences cognitives individuelles et que la thèse permettant l'ontogénèse des processus mentaux supérieurs est la suivante :

« Toute énonciation langagière (via les signes du langage) est un acte de médiation qui assure conjointement une fonction sociale communicative (« externe ») et une fonction cognitive significative (« interne ») ; ces deux fonctions, interindividuelle et intra individuelle s'accomplissent en même temps pour construire et donner du sens aux situations. Ces signes pourront alors devenir des « outils » pour l'enfant, lui permettant de développer sa propre compétence à penser. »

1.4.1 - Permettre à davantage d'élèves de prendre la parole

Dans les situations d'apprentissage en classe entière, les élèves les plus discrets ne prennent pas souvent la parole voire même jamais sauf si le professeur les incite.

MÉDIONI⁶ affirme que le groupe permet à davantage d'élèves de prendre la parole, à « se risquer » dans la présentation du travail fait en groupe parce que leur travail a été préparé, qu'ils ont trouvé de l'aide auprès de leurs camarades et que tout le monde est partie prenante. Ils vont oser se poser davantage de questions ou soulever des contradictions parce qu'ils en ont besoin pour continuer dans leur travail.

⁵ Jean-Paul Roux « *Le travail de groupe à l'école* », dans la revue Cahiers pédagogiques, Dossier : Le travail de groupe, n°424, mai 2004 [en ligne] Disponible sur <https://tinyurl.com/yd5u7ecz> (consulté le 15-11-2016)

⁶ Maria-Alice MÉDIONI « *Spécificités et exigences* », dans la revue Cahiers pédagogiques des CRAP, Dossier : Le travail de groupe, n°424, mai 2004 (pp. 24-26) [en ligne] Disponible sur <http://tinyurl.com/z92udxy> (consulté le 15-11-2016)

1.4.2 - Conduire l'hétérogénéité vers une émulation positive

« De l'identique on n'apprend rien : on se conforte dans ses certitudes, on s'admire comme Narcisse dans le miroir de l'autre [...] tout élève a besoin d'être considéré dans sa différence et regroupé avec d'autres » écrit MEIRIEU (2004, p.117).

Aujourd'hui, la répartition des élèves se fait plus généralement par classes d'âge et cela conduit fatalement à des regroupements hétérogènes. Les motifs de cette hétérogénéité sont multiples : des différences socio-culturelles, socio-économiques et quelque fois ethniques, des histoires de vie variées, des niveaux de savoirs et des processus d'apprentissage différents, des développements physiques ou psychiques dissemblables, etc. On ne peut pas gérer toutes ces diversités, cette hétérogénéité par un enseignement « traditionnel » et collectif en permanence.

1.4.3 - Réticences au travail de groupe

Malgré tous les apports bénéfiques avérés par des travaux menés pendant de nombreuses années sur les bienfaits du travail de groupe, il existe encore des réticences de la part des enseignants mais aussi des élèves.

1.4.3.1 - Réticence des élèves

MÉDIONI⁷ explique que pour une partie des élèves, surtout pour les meilleurs d'entre eux, travailler en groupe ne les intéressent pas. Ils ont l'impression qu'ils vont perdre du temps, que ça va les ralentir et qu'ils vont devoir aider les autres. Les élèves estiment qu'individuellement, ils travailleraient plus vite et obtiendraient des résultats plus satisfaisants.

Le type d'élève que nous étudions ici dans cette note de synthèse est un public d'adolescents. Ils sont en pleine période de recherche et d'affirmation identitaires. Être adolescent c'est être en quête d'une identité individuelle mais surtout collective.

JALLADE (2004, p.23) explique que l'adolescent traverse des perturbations et qu'il peut être envahi d'un sentiment d'incapacité, d'infériorité et d'un sentiment « d'à quoi bon ». Il va

⁷ Maria-Alice MÉDIONI "Spécificités et exigences", dans la revue Cahiers pédagogiques des CRAP, Dossier : Le travail de groupe, n°424, mai 2004 (pp. 24-26) [en ligne] Disponible sur <http://tinyurl.com/z92udxy> (consulté le 15-11-2016)

alors développer un « état morose » ou dépressif qui va se caractériser par le refus d'investir le monde et les êtres. Le travail en groupe pour les adolescents accentue le regard de l'autre sur soi. D'où un malaise, une « mise à nu » qui conduit à une « non envie » de participer à un travail de groupe. « Cette quête de l'identité personnelle consiste, pour l'adolescent, à se différencier et à se singulariser, certes. Mais en même temps à s'intégrer aux autres. » JALLADE (ibid. p.23)

1.4.3.2 - Réticence des enseignants

Travailler en groupe n'est pas naturel pour les enseignants. Pour PEYRAT-MALATERRE (2011, p.9), les enseignants ont des interrogations faisant référence à des peurs, imaginaires ou non, liées à ce type de travail non ordinaire. L'enseignant n'est plus au centre de l'enseignement dans un travail collectif. Il doit accepter de perdre un peu de son autorité comme l'affirme PEYRAT (Ibid. p.20)

Certains enseignants redoutent le bruit (ne pas pouvoir contrôler les bavardages sans rapport avec le travail donné), le désordre (bouger les tables et les chaises, déplacer les élèves).

Un seul élève travaille et les autres recopient, ça prend trop de temps, les programmes sont chargés, des jeux de pouvoir s'installent. L'évaluation est à construire. Comment constituer les groupes ? À quel moment le travail de groupe est-il opportun ? Comment gérer l'hétérogénéité dans un groupe ?

Dans la partie suivante, nous donnerons quelques pistes de réflexion et conseils sur la mise en pratique du travail en groupe afin de répondre aux « peurs » et interrogations de certains enseignants.

Chapitre 2 : Mise en pratique du travail de groupe

Travailler en groupe ne s'improvise pas. Cela demande une préparation en amont et une organisation précise de la part du professeur ainsi que l'acceptation de ce type de travail par les élèves. Tout d'abord l'enseignant doit définir l'objectif qu'il veut atteindre, convaincre les élèves réticents, constituer les groupes, distribuer les rôles et savoir évaluer le travail commun.

2.1 Objectifs à atteindre

Les objectifs du travail de groupe sont multiples et complexes. Pour MÉDIONI⁸ :

« L'objectif du travail de groupe n'est pas de répondre à une question simple, ce qui pourrait se faire individuellement. L'objectif du groupe c'est d'ouvrir des pistes, d'émettre des hypothèses [...]. 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 ».

Pour PEETERS (2009, p.80), les objectifs décrivent des résultats attendus après un exercice ou après une séquence comprenant plusieurs exercices. Il distingue trois types d'objectifs : les objectifs cognitifs (qui mettent l'accent sur les savoirs de l'élèves), les objectifs affectifs (qui mettent en jeu les attitudes, les sentiments et les valeurs) et les objectifs psychomoteurs (qui concernent l'habileté physique, la dextérité dans la manipulation des objets).

MEIRIEU⁹, lui, distingue les **objectifs des tâches**. « L'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.

⁸ Maria-Alice MÉDIONI "Spécificités et exigences", dans la revue Cahiers pédagogiques des CRAP, Dossier : Le travail de groupe, n°424, mai 2004 (pp. 24-26) [en ligne] Disponible sur <http://tinyurl.com/z92udxy> (consulté le 15-11-2016)

⁹ Philippe MEIRIEU. *Histoire et actualité de la pédagogie*. [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/5w4v56s> (consulté le 06-12-2016)

[...] une acquisition mentale stabilisée et qui peut être utilisée par la personne qui l'a atteint, à sa propre initiative et dans un autre contexte que celui de l'apprentissage. » Tandis que **la tâche**, pour l'auteur, est la seule chose dont nous disposons pour évaluer les objectifs que nous visons. « C'est à travers les performances que les élèves effectuent dans ces tâches que nous pouvons savoir [...] qu'ils ont stabilisé des habiletés mentales reproductibles. »

Et de conclure que ce sont les tâches qui semblent valider notre pédagogie alors que l'essentiel, en réalité ce sont les objectifs.

2.2 Constitution du groupe

Après avoir cerné les objectifs à atteindre et les tâches à accomplir, il est important de convaincre les différents acteurs afin de pouvoir envisager la constitution des groupes de travail.

2.2.1 - Convaincre les adultes

PEYRAT (2011, p.80) explique les bienfaits du travail de groupe et encourage les professeurs à prévenir leur hiérarchie en argumentant sur le but de ce projet de travail collaboratif. Puis, informer les collègues et les convaincre des avantages que vont tirer les élèves de cette méthode. Que le climat scolaire peut s'en trouver amélioré : travailler et transmettre avec autrui passe par une compréhension mutuelle, une meilleure acceptation de ses semblables et de ses différences. Prévenir ces mêmes collègues des salles de classe voisines du bruit que va occasionner le travail de groupe et de leur expliquer que le bruit se dissipera au fur et à mesure et que cela ne signifie pas chahut mais groupe de travail.

2.2.2 - Convaincre les élèves

PEYRAT (IBID.) préconise d'expliquer les objectifs et les buts aux élèves qui ne verraient aucun intérêt dans ce type de travail. Elle conseille de leur présenter le travail de groupe comme une « rupture de bienvenue » dans le travail intensif. Une sorte de « récréation » qui leur permettrait d'apprendre à travailler tout en apprenant, en s'apprenant des choses, en faisant des choix et en prenant des décisions. Pour les plus réfractaires, elle propose trois solutions : l'imposer comme faisant partie du travail scolaire ; les autoriser à travailler seuls ; les positionner en tant qu'observateurs avant d'être à leur tour dans un groupe. Cette troisième solution est, à son avis, la mieux adaptée. Elle permet une transition moins brutale.

2.2.3 - Comment constituer les groupes ?

COUSINET (1969, p.70) préfère que les groupes se forment par eux-mêmes. Cette méthode permet d'après l'auteur de remettre à leur « vraie place les leaders qui avaient usurpé celle qu'ils détenaient, elle redonne confiance aux souffre-douleurs. Elle permet à chacun de trouver une place au sein du groupe ». Pour MÉDIONI¹⁰, la composition des groupes peut se faire par tirage au sort. « 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 ».

En revanche, pour ARTUR¹¹, imposer des groupes entraîne parfois la résistance de certains qui ne veulent pas travailler avec tel ou tel élève.

Le sociogramme¹² de MORENO permet de trouver un compromis. Il est présenté sous la forme d'un questionnaire (Annexe 1) que les élèves remplissent anonymement. Il permet de repérer et de visualiser les affinités et les non-affinités entre les élèves d'une même classe mais aussi de « visibiliser la structure socio-affective » (BARLOW, 1993). ARTUR explique que cela donne davantage de légitimité aux groupes et permet une marge de manœuvre assez importante à l'enseignant pour faire des groupes selon les objectifs qu'il s'est fixé : groupes de besoins constitués d'élèves de niveau à peu près équivalents, groupes d'apprentissage avec des élèves de niveau homogène ou hétérogène. L'hétérogénéité étant à la fois source de conflit et de richesse.

Le site de l'académie de Nancy-Metz¹³, propose sur leur site un tableau de classement des avantages et des inconvénients de la classification des groupes par niveaux. (Annexe 2)

¹⁰ Maria-Alice MÉDIONI "Spécificités et exigences", dans la revue Cahiers pédagogiques des CRAP, Dossier : Le travail de groupe, n°424, mai 2004 (pp. 24-26) [en ligne] Disponible sur <http://tinyurl.com/z92udxy> (consulté le 15-11-2016)

¹¹ ARTUR Frédéric. Le travail de groupe. Site de l'académie de Nantes, 2006, [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/h29efvf>. (Consulté le 10-12-2016)

¹² Académie de Strasbourg. Le sociogramme de Moreno [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/h7pjkkrr>. (Consulté le 10-12-2016)

¹³ Académie de Nancy-Metz. Travail en groupes diversification et différenciation [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/h82sk3p>. (consulté le 28-11-2016)

2.2.4 - Distribution des rôles

2.2.4.1 - Rôle des élèves

On ne peut pas décréter l'intérêt et la participation de tous dans le groupe. Comment rendre chacun indispensable au bon fonctionnement du groupe ? On peut en premier lieu se poser la question de savoir si les élèves doivent tous faire la même chose ou si chacun dans le groupe a des responsabilités ou des tâches différentes. DE PERETTI¹⁴ préconise une distribution des rôles avec une mise en responsabilité et solidarité des élèves. « Chaque élève doit sentir qu'il apprend et progresse avec les autres ». Les rôles attribués doivent être complémentaire et tendre vers un compagnonnage, des modalités de réciprocité, et des appellations valorisantes et opératoires. Les élèves peuvent tenir des rôles différents. Il faudra tenir compte, pour la désignation des rôles, de la situation et de la personnalité d'élève.

ARTUR argumente que ce n'est pas parce que l'élève a un rôle qu'il le joue. Il doit connaître à l'avance ses responsabilités et les actions qu'il devra mener. Cela peut être dit oralement ou noté sur une feuille de rôles prédéterminée, complétée par les élèves. On peut en outre imaginer une rotation des rôles afin de lutter contre l'utilisation systématique des compétences déjà en place : que ce ne soit pas toujours le même parce qu'il parle, dessine, écrit bien qui soit en charge des mêmes tâches ; dans ce cas le professeur devra se constituer une sorte de carnet de bord, mémoire des rôles joués dans chaque groupe et ce qui s'y passe, sans quoi il devient rapidement impossible de réguler les dysfonctionnements.

¹⁴ André De Perreti « *Comment utiliser la diversification des rôles dans la classe comme facteur de motivation et de réussite ?* » Les cahiers pédagogiques, n°277, octobre 1989) [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/zo448jq>. (consulté le 10-12-2016)

2.2.4.2 - Rôle de l'enseignant

Pour DOUILLACH, CINOTTI et MASSON (2002, p.62), le rôle de l'enseignant consiste à faire avancer les groupes vers une solution en les stimulant et en les aidant à prendre conscience des réalités. Il doit surtout éviter de « faire le travail à la place des élèves, de les laisser piétiner trop longtemps sur des points de détail et que l'expérimentation présente des difficultés insurmontables par les élèves. »

ARTUR considère que le professeur doit se mettre en retrait lors de la phase de travail de groupe : il n'est plus celui qui transmet des connaissances de manière expositive, mais celui qui aide les élèves à construire leurs propres connaissances grâce aux échanges élèves/élèves et élèves/professeur.

Pendant la phase de restitution son rôle devient différent. Il écoute et prend en compte les propositions des élèves. En fin d'activité, c'est lui qui valide, qui sait ce qui est conforme. « Ce rôle de garant est nécessaire pour que les élèves progressent : il apporte l'assurance de la validité des résultats émis. » (ARTUR)

Pendant le travail de groupe, beaucoup d'enseignants se questionnent sur leur utilité pendant les séances, surtout quand les élèves se prennent au jeu et sont idéalement actifs.

Mais pour BARLOW (1993) leur rôle est loin d'être négligeable. L'auteur dresse une typologie de quelques rôles que l'enseignant peut emprunter. (Introducteur, gardien du temps, gardien du rythme de travail, observateur de la tâche, arbitre du respect des consignes, observateur de la méthode, observateur du vécu affectif du groupe, etc.

2.2.5 - Les dérives

Le défi pédagogique, pour le professeur, est de savoir maintenir la motivation des élèves et de résoudre les problèmes techniques et relationnels car le travail de groupe, plus que tout autre doit être « encadré » par le professeur. Et si on laisse les choses s'agencer spontanément, on peut observer plusieurs dérives possibles. (PANTANELLA, 2000, p.115)

Selon MEIRIEU (1996) il peut exister deux dérives :

- La dérive fusionnelle : elle se traduit par le fait qu'un élève peut prendre la position du leader et les autres élèves sont « soumis » à ses directives. Ainsi, il y a renfermement des autres participants du groupe sur eux-mêmes.
- La dérive économique : elle induit qu'au lieu d'apprendre ce que l'élève ne sait pas faire, un élève réalise la tâche qu'il maîtrise ou bien ne fait rien et laisse faire les autres.

Dans ces deux cas, l'échange entre les élèves n'est pas fructueux, il n'y a donc pas de conflit socio-cognitif. PANTANELLA (2000, p.116) soulève également deux autres dérives possibles :

- La dérive autoritaire et conflictuelle : elle se traduit par le problème du leadership qui risque d'exercer sur le groupe un ascendant destructeur et provoquer des conflits et de l'exclusion.
- La dérive sélective et excluante : qui est basée sur le problème de la formation du groupe par affinités. Alors, certains élèves sont rejetés et non intégrés.

2.2.6 - L'évaluation

« Évaluer consiste à porter un jugement de valeur sur un travail fourni à partir d'un objectif. Pour savoir si la construction de la compétence est bien engagée, l'enseignant doit se donner les moyens de vérifier, c'est-à-dire définir des indices de réussite ou d'acquisition de la compétence. »¹⁵

Concernant le travail de groupe, ARTUR s'interroge sur l'évaluation du travail de groupe. Il dit que le travail de groupe ne doit pas nécessairement aboutir à une note chiffrée. Il insiste sur le fait de donner des repères, d'évaluer ce qui est réussi et pointer les difficultés. L'auteur veut inclure les élèves dans le processus d'évaluation. Cela va permettre au professeur de savoir ce qu'ils ont « vécu de l'intérieur » et dégager des pistes d'améliorations possibles. « On entre alors dans un processus de co-évaluation voire d'auto-évaluation. »

COUSINET (1969 p.73) indique que c'est le travail d'autocorrection par le groupe et les critiques mutuelles qui sont proprement éducative et qui rendent inutile, dans la plupart des cas, l'action du maître.

¹⁵Académie de Grenoble. Dominique Gourgue. *Évaluer*. [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/hgrbsx4> (consulté le 16-12-2016)

Pour ARTUR, le savoir-faire est ce qui est le plus souvent évalué. Le savoir être, concerne le comportement individuel et les relations aux autres. Ces compétences peuvent être validées par simple observation des élèves pendant un travail en commun. Les critères d'évaluation paraissent alors plus subjectifs, donc plus difficiles à mettre en place mais c'est aussi là l'enjeu de la réussite du travail de groupe.

ALEXANDRE (2011) a relevé que « l'investissement au sein d'un travail de groupe est parfois inégal. » (p. 97) L'auteure propose de donner une note globale au groupe (par exemple 15) et les élèves doivent se redistribuer cette note entre eux selon le travail qu'ils estiment avoir fourni. Par exemple, 17 à l'un et 8 à l'autre. Mais la moyenne globale de la note du groupe reste 15. Ce qui est important pour ALEXANDRE, c'est la discussion que cela va provoquer au sein du groupe et les retombées ultérieures sur l'investissement de chacun. « Bien plus que la note elle-même, c'est le débat argumenté au sein du groupe qui aura été utile. » (Ibid. p.106)

Plus synthétique, le site de l'académie de Nancy-Metz¹⁶ propose une sélection de critères pour évaluer un travail de groupe sous la forme d'un tableau.

Quelques critères pouvant être retenus pour une évaluation d'un travail en groupe :	
Attitude pendant le travail de groupe	Qualité de la production du groupe
1. travail dans le calme 2. investissement de tous dans la tâche demandée 3. bonne collaboration entre élèves 4. respect des rôles attribués à chacun 5. Respect du temps imparti 6. Respect du type de production demandé	1. Qualité formelle 2. Qualité scientifique - Informations justes et complètes - bonne mise en relation - réponse au problème - forme demandée respectée

Tableau 1 - Critères d'évaluation du travail de groupe - Académie de Nancy-Metz

¹⁶ Académie de Nancy-Metz. *Travail en groupes diversification et différenciation* [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/h82sk3p> . (consulté le 28-11-2016)

Conclusion de la première partie

À travers cette recherche, nous pouvons dire que le travail de groupe est très enrichissant pour les élèves. Les interactions sont plus fréquentes, plus faciles, l'autonomie est développée et les apprentissages sont favorisés.

Le travail de groupe constitue un environnement socio-cognitif qui est susceptible de générer des progrès individuels. Les confrontations entre les élèves peuvent contribuer au progrès de leur apprentissage grâce aux interactions qui se mettent en place entre eux.

Cette étude avait pour but de définir de quelle manière utiliser le travail en groupe pour qu'il soit un réel outil d'apprentissage et de motivation permettant l'acquisition de connaissances. Il faut énormément de temps et d'énergie à l'enseignant pour mettre en place un travail de groupe efficace et producteur d'apprentissage car celui-ci met en jeu de nombreux apprentissages sociaux. Le travail de groupe est cependant essentiel pour l'élève comme pour l'enseignant. Il permet à l'élève d'apprendre à vivre en communauté et d'acquérir une démarche citoyenne. Pour l'enseignant, le travail en groupe est une bonne alternative aux cours « traditionnels ».

Les réticences légitimes des enseignants et les dérives possibles devraient disparaître avec une bonne maîtrise de la méthode. Le travail de groupe ne s'improvise pas mais s'apprivoise.

Ce type de travail est "chronophage", il ne peut pas être utilisé constamment. « Il s'agit donc de bien cibler les situations qui s'y prêtent le mieux et qui sont vraiment bénéfiques en termes d'apprentissage. »¹⁷

Pas de travail de groupe sans volonté de travail individuel car un groupe est composé d'individualités.

¹⁷ Neo.Snuipp.fr. *Comment mettre en place des travaux de groupe* [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/h2ml6nc>. (Consulté le 28-12-2016)

PARTIE 2 : Étude de terrain

Introduction de la deuxième partie

Pour mon étude d'analyse de terrain sur les impacts du travail de groupe sur les élèves et les enseignants, j'ai fait le choix d'étudier trois thèmes :

- Le vivre-ensemble ;
- les interactions élèves-professeur/professeur -élèves/ élèves-élèves ;
- le conflit socio-cognitif.

Dans un premier temps, je vais analyser les données que j'ai collectées dans le lycée où j'ai effectué mon année en tant que professeur stagiaire. Puis, dans un second temps je vais rapprocher ces résultats avec la revue de littérature.

Chapitre 3 : Méthodologie de recherche

Ce chapitre consacré à la méthodologie de recherche va situer le cadre de mes recherches et le dispositif que j'ai mis en place pour collecter les données.

3.1 L'environnement

3.1.1 - Le Lycée

Le lycée dans lequel j'ai collecté mes données est un lycée technologique hôtelier situé dans une grande agglomération du sud-ouest de la France. J'y suis actuellement en stage pour ma première année d'enseignement. Le lycée accueille 850 élèves répartis en 36 classes.

Sa structure est composée de :

- un internat de 41 chambres,
- un hôtel classé 3 étoiles de 17 chambres et 3 suites,
- un restaurant d'application de 40 clients,
- 4 restaurants d'initiation pouvant accueillir plus de 160 personnes,
- un self-service de 150 places assises

Formations proposées :

- Diplôme de niveau 5
 - CAP commercialisation et services en hôtellerie café restaurant (2 ans)
 - Mention complémentaire sommellerie (1an)
 - Mention complémentaire cuisinier en dessert de restaurant (1an)
 - Baccalauréat technologique hôtellerie (3ans)
 - Baccalauréat professionnel de la restauration (3ans)
 - Baccalauréat Professionnel turbo cuisine gastronomique (1an réservé au titulaire d'un BTN)
- Diplôme de niveau 4
 - Formation Professionnelle d'Établissement assistante gouvernante (1an)
 - FPE chef de rang (1an)

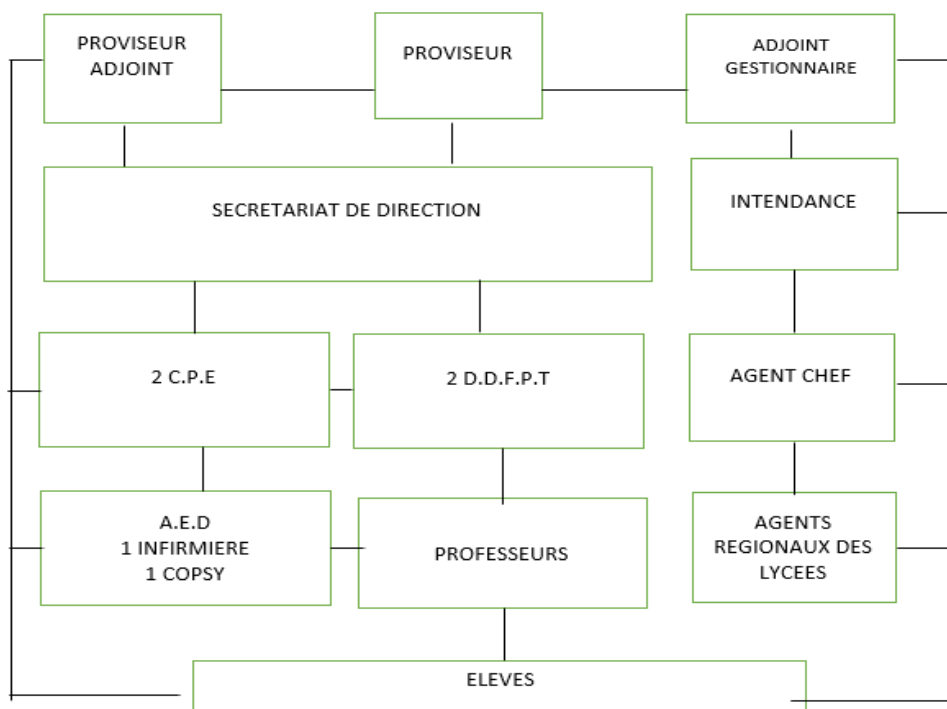
- FPE concierge d'hôtel (1an)
- Mention Complémentaire accueil-réception (1an)
- Brevet Professionnel sommelier (2ans)
- Diplôme de niveau 3
 - BTS hôtellerie-restauration (2ans)
 - BTS responsable hébergement (référentiel commun européen 2ans)
 - BTS tourisme (2ans)
- Autre
 - Classe de troisième préparatoire à l'enseignement professionnel

Le projet d'établissement

- Les grands axes du contrat d'objectifs 2017-2020
 - Axe1 : accompagnement des élèves entrant dans la formation
 - Axe 2 : amélioration des compétences langagières
 - Axe 3 : accompagnement de l'orientation en fin de cycle

3.1.2 - L'équipe pédagogique

Le lycée est organisé de la façon suivante :



3.1.3 - Emploi du temps

Pendant mon année de stage au lycée, j'enseigne neuf heures par semaine du mercredi au vendredi. Les lundis et les mardis, je suis les cours à l'ÉSPE dans le cadre de mon master.

Voici mon emploi du temps au lycée :

	lun. 08 jan.	mar. 09 jan.	mer. 10 jan.	jeu. 11 jan.	ven. 12 jan.
08h00					
09h00			PRJT PLURIDISC. C. PRO TCAPSH ✓	TRAV. PROF. RESTAURANT [2PRO2-G2] RESTO INI4 ✓	
10h00			PRJT PLURIDISC. C. PRO TCAPSH ✓		
11h00					
12h00					
13h00				TRAV. PROF. RESTAURANT [2PRO2-G2] RESTO INI4 ✓	
13h30					
14h30				Cours maintenu	
15h30				CONCERTATION 101	
16h30					
17h30			ATELIER EXPERIMENTAL [2PRO2-G2] 124 - TA BAR ✓		
18h30					

Je pratique le travail de groupe avec les élèves de seconde baccalauréat professionnel durant les ateliers expérimentaux du mercredi après-midi. C'est une classe de 12 élèves que je fais travailler en îlot par groupes de 4.

3.2 L'échantillon

3.2.1 - La classe observée

Pour collecter mes données, j'ai demandé à un professeur de la section professionnelle qui enseigne sur les mêmes niveaux de classes que moi si je pouvais assister à un de ses cours. Je sais que ce professeur pratique le travail de groupe avec ses classes.

J'ai donc concentré mes recherches sur une classe de terminale baccalauréat professionnel hôtellerie restauration option services et commercialisation. C'est une classe de 18 élèves, mais pendant les ateliers expérimentaux et les travaux pratiques, la classe est divisée en deux groupes de 9 élèves (par ordre alphabétique). Cette division de classe est opérée depuis la seconde. La classe se retrouve complète pendant les matières générales. Le groupe de 9 élèves que j'ai observé est composé de 6 filles et 3 garçons. Ils sont âgés de 17 à 20 ans.

3.2.2 - Le cours observé

J'ai souhaité observer la classe de terminale baccalauréat professionnelle sur un cours d'atelier expérimental d'1h30. Ce cours s'est déroulé le vendredi 2 février 2018 de 8h00 à 9h30 dans un des restaurants d'initiation du lycée. Le cours d'atelier expérimental était suivi de travaux pratiques (effectuer un service de 40 couverts).

Le thème du cours portait sur la valorisation d'une assiette nordique. (Annexes 5 à 7)

3.2.2.1 - L'atelier expérimental

Paul GÉRONY, professeur de didactique disciplinaire à l'ÉSPE de Toulouse propose cette définition d'un cours d'atelier expérimental en restauration : *« c'est une séance où l'élève expérimente, découvre, analyse, propose, applique concrètement une procédure finale et où le professeur guide, temporise la réflexion, développe les capacités, gère le temps, montre le geste professionnel. »*

Pendant ces séances, les élèves travaillent en groupe de trois ou quatre élèves (tout dépend du nombre d'élèves dans la classe). Pendant 1h00, les élèves vont, en fonction de leurs pré-requis, être actifs. Ils vont raisonner ensemble et induire une méthode qu'ils vont réutiliser en autonomie en travaux pratiques. Pendant les ateliers expérimentaux, les élèves ont l'occasion de s'initier à l'analyse sensorielle, à l'apprentissage des techniques de base qui seront exploités en travaux pratiques grâce à la compréhension de ce qu'il faut faire et ce qu'il ne faut pas faire. C'est une séance qui va amener à faire découvrir à l'élève « comment faire » mais aussi l'aider à repérer les points critiques et apporter des solutions pour les surmonter. Lors de ces séances, l'enseignant devient animateur.

3.3 Le dispositif de collecte de données

Pour réaliser mon étude, j'ai utilisé trois méthodes de collecte de données :

- L'entretien semi-directif avec le professeur de la classe de terminale baccalauréat professionnel ;
- L'enregistrement de la séance ;
- Le questionnaire élèves.

3.3.1 - L'entretien semi-directif

J'ai réalisé cet entretien le 31 janvier 2018 (trois jours avant l'observation de la séance d'atelier expérimental). Le professeur que j'ai interviewé est de sexe masculin et âgé d'une quarantaine d'années. Il enseigne dans ce lycée depuis une dizaine d'années.

L'entretien a débuté à 13h30 et a fini à 13h39 (soit neuf minutes). Il a été enregistré au bar du restaurant d'application du lycée avec l'application dictaphone de mon téléphone portable.

J'ai préparé une grille d'entretien avec des questions ciblées sur mes 3 thèmes de recherche. (Annexe 8). J'ai utilisé un code couleur pour chaque thème. **Le vivre ensemble** ; **Les interactions** ; **Le conflit socio-cognitif**. Par exemple, les questions de couleur rouge concernaient exclusivement le thème du vivre ensemble. J'ai utilisé ce procédé afin de pouvoir classer plus facilement les données recueillies pour pouvoir ensuite les analyser par thème. J'ai ensuite retranscrit mot pour mot l'entretien. (Annexes 9 à 11)

Je tiens à préciser que cette étude porte sur l'entretien d'un seul professeur de pratiques professionnelles. Il a l'habitude de faire travailler ses élèves en groupe. Ses réponses ne pourraient en aucun cas être une généralité.

3.3.2 - L'enregistrement de la séance

L'enregistrement de la séance s'est déroulé le vendredi 02 février 2018 de 8h00 à 09h30 dans un des restaurants d'initiation du lycée. La classe de terminale baccalauréat professionnel est séparée en deux groupes de neuf élèves. Deux professeurs de pratiques professionnelles se partagent la même classe. Les neuf élèves sont répartis en trois groupes de trois. Ils sont assis autour des tables du restaurant d'initiation. J'ai choisi un groupe de trois élèves au hasard et j'ai positionné mon IPOD afin d'enregistrer leur conversation (voir plan en Annexe 12). Les élèves du groupe ont été très coopératifs et ils ont rapidement fait abstraction de l'enregistreur. Je ne leur ai donné aucune indication sur l'objet de mes recherches pour ne pas les influencer. J'ai ensuite retranscrit les dialogues des trois élèves dans son intégralité. (Annexes 13 à 19)

3.3.3 - Le questionnaire élèves

J'ai distribué un questionnaire aux neuf élèves du groupe après le cours d'atelier expérimental. (Annexes 20 à 22). Les élèves se sont assis individuellement sur une chaise et ont complété le questionnaire sur papier que j'ai ensuite retranscrit sur Excel afin de pouvoir traiter leurs réponses.

Chapitre 4 : Les résultats

Après avoir collecté toutes les données sur le terrain auprès des élèves et du professeur, je vais présenter et analyser mes résultats par rapport à mes thèmes d'étude. Puis, je comparerai ces résultats avec les auteurs de ma première partie.

4.1 Présentation et analyse des résultats

Je vais présenter et analyser mes résultats par thème de recherche.

4.1.1 - Le vivre ensemble

Dans le cadre d'un travail de groupe, les élèves sont amenés à communiquer, à se soumettre aux règles de la vie en communauté : Le respect, la citoyenneté, la tolérance, la solidarité, le partage, l'union et la fraternité font partie de l'ensemble des compétences sociales que les élèves doivent développer durant leur scolarité.

4.1.1.1 - À partir de l'entretien du professeur

Ce professeur de restaurant fait travailler ses élèves de terminale baccalauréat professionnel en groupe pendant les séances d'ateliers expérimentaux. C'est lui qui forme les groupes en fonction de l'objectif à atteindre (L21 - annexe 9). Il ne forme pas les groupes par affinité (L25 - annexe 9). Il va plutôt mettre ensemble des gens moteurs avec des gens moins moteurs (L25, L26 - annexe 9) ou ceux qui ont tendance à analyser avec ceux qui ont moins tendance à analyser (L27 - annexe 9). Nous pouvons clairement observer que par ce mode opérationnel de constitution des groupes il cherche consciemment ou inconsciemment à mettre la compétence sociale de la solidarité des élèves en avant. Les plus « forts » vont aider ou entraîner les plus « faibles ». Il recherche alors une certaine hétérogénéité dans la formation de ses groupes. Nous retrouvons cette même volonté de partage et d'entraide un peu plus loin dans l'entretien lorsqu'il dit « *qu'ensemble les élèves arrivent à plus de résultat car ils mettent leurs compétences en commun* » (L41 ; L42 – annexe 9) et qu'ils vont « *s'aider à se tirer par le haut* » (L45 – annexe 10).

Il va chercher à « *mobiliser pour chaque élève ce qu'il va pouvoir amener au groupe* » (L51, L52 – annexe 10). Cette phrase nous amène à en déduire encore une fois une volonté d'amener les élèves à vivre ensemble, à composer avec les forces et les faiblesses de chacun pour « *atteindre des objectifs communs et des compétences communes* » (L56 – annexe 10).

Le professeur rappelle qu'il faut des objectifs très précis pour que le groupe puisse travailler dans de bonnes conditions (L46 – annexe 10). Il faut que chaque élève ait « *son rôle à jouer* » (L48 – annexe 10). Nous pourrions déduire que ce besoin de définir des objectifs précis rappelle la mise en place des règles de vie pour le bon fonctionnement de la société. Ainsi, le groupe a besoin de règles pour fonctionner et avancer.

Il cherche à mobiliser tous les élèves (L87 à 89 – annexe 11) en nommant des orateurs pour que tous participent. Nous pouvons dire qu'il y a cette envie de partager les tâches entre les élèves pour que les moins impliqués ne restent pas à l'écart. Cependant il mentionne une certaine concurrence entre les groupes « *qui permet qu'ils soient plus investis* » (L94, 95 – annexe 11). Comme dans nos sociétés actuelles, la concurrence est un moteur de motivation qui pousse les employés à s'investir pour obtenir des résultats. On retrouve ce genre de motivation dans le travail de groupe des élèves s'ils sont amenés à travailler sur un même sujet « *on fait de petits groupes avec des mêmes trucs* » (L94 – annexe 11).

Souvent, le professeur est confronté aux désaccords entre les élèves pendant le travail de groupe. Il note que les élèves sont « *pas mal campés sur leurs positions, ils sont sûrs de détenir la vérité [...] mais au fil des travaux des ateliers c'est vrai qu'on assiste plus à un débat démocratique que à vouloir imposer.* » (L98 à 100 – annexe 11) Nous pouvons dire que ce débat démocratique montre une certaine tolérance entre les idées des élèves « *Ils comprennent qu'ils avancent beaucoup plus en finalement comparant leurs idées et en les synthétisant euh et c'est vrai que vers la fin on a des résultats qui sont assez incroyables* » (L 100 à 102 – annexe 11). Le respect et la tolérance (des valeurs du vivre ensemble) entre les élèves permettent alors des résultats très encourageants.

4.1.1.2 - À partir de l'enregistrement du groupe de trois élèves pendant la séance de travail de groupe

Dans cet enregistrement, les trois élèves ont été sélectionnés au hasard. Il s'agit de deux filles et d'un garçon. Ils sont âgés de 17 à 19 ans. Le professeur leur a remis à chacun une feuille d'exercices à compléter (annexes 5-6-7). Pour rappel, c'est une séance d'atelier expérimental de 8h00 à 9h30. J'ai changé le prénom des élèves pour respecter leur anonymat.

À travers cet enregistrement, j'ai cherché à analyser plusieurs paramètres que j'ai représenté sous forme de graphique.

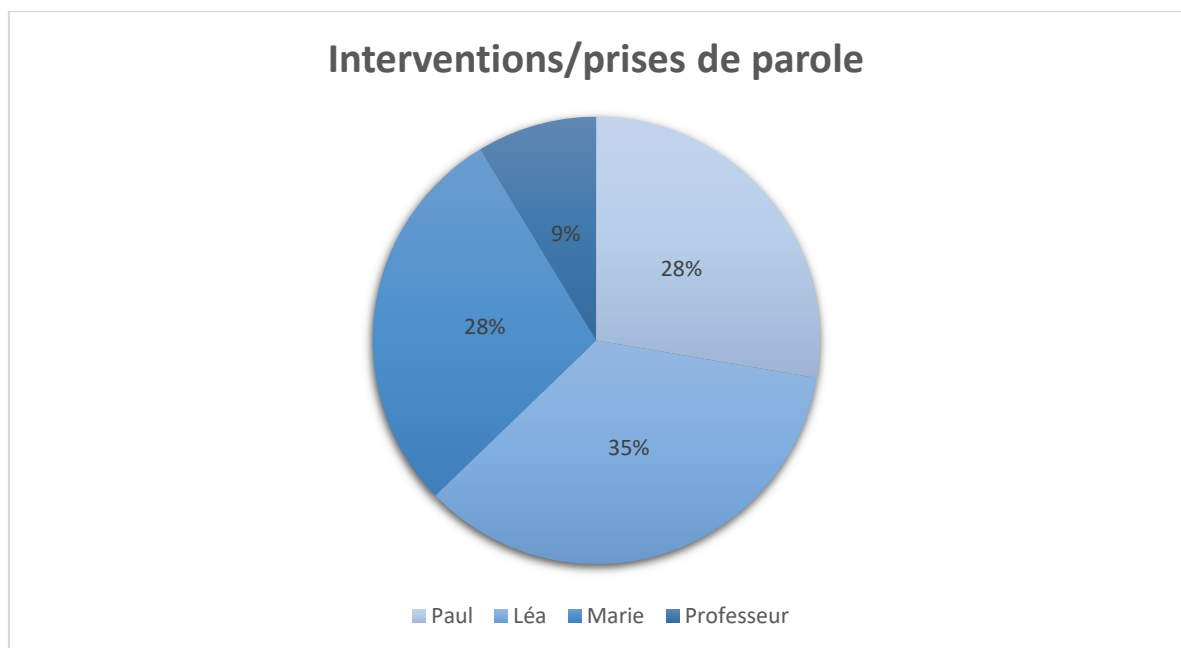


Figure 2 -Interventions / prises de parole

Le premier paramètre intéressant est la prise de parole entre les élèves. On peut noter que ces prises de parole sont quasiment égales entre elles. On peut alors dire qu'il y a une tolérance à la prise de parole et un partage du temps de parole.

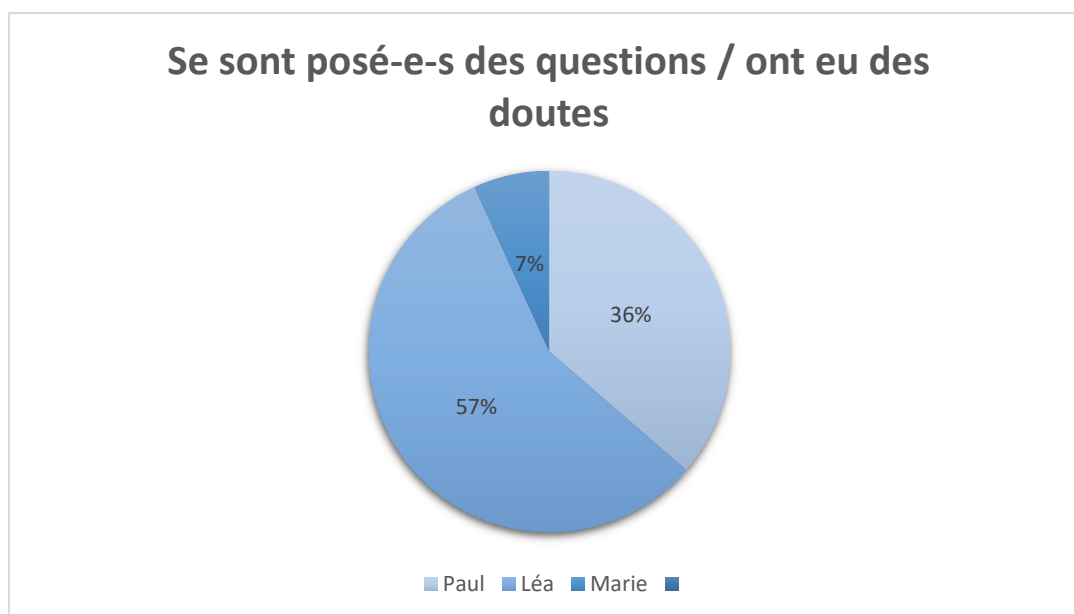


Figure 3 Se sont posé-e-s une question / ont eu des doutes

Ce graphique montre que Léa a eu beaucoup d'interrogations sur ce qu'il fallait faire et elle n'était pas toujours très sûre d'elle. C'est Marie qui a eu le moins d'interrogations sur la tâche à accomplir. Paul a eu lui aussi des doutes et des questions sur le travail à faire. Nous pouvons imaginer que l'élève moteur dans ce groupe est Marie. Elle répond aux interrogations et aux doutes des autres élèves de son groupe.

Ils ont tous les trois exprimé leurs points de vue et donner leurs idées. Ils ont su s'écouter et ne se sont quasiment pas coupé la parole.

Toutefois, nous pouvons noter qu'un seul mot de politesse a été utilisé dans la totalité du dialogue « *tu peux aller me chercher un citron s'il te plaît* » (L 267 – annexe 18). Tout le reste du dialogue est sur le ton de l'impératif sans formule de politesse.

Quelques petites moqueries ont été relevées (L135 – annexe 15) lorsque Marie tranche le saumon fumé, Paul lui dit qu'elle fait « *de la bouillie de saumon* » ce qui provoque le rire des autres. Une autre moquerie toujours à l'encontre de Marie de la part de Paul et Léa car elle a utilisé une expression « *malheur* » (L218, 219 – annexe 17) avec beaucoup de sérieux ce qui a déclenché les rires de ses camarades. Ils ont ensuite repris son expression en se moquant d'elle (L224 – annexe 17).

Il y a eu un seul geste grossier (un doigt d'honneur) fait par Léa en direction d'un des élèves d'un autre groupe qui leur avait rétorqué « faut être intelligent » (L197 à 199 – annexe 16) à une simple question de Paul.

Nous avons noté beaucoup de bienveillance entre les trois élèves notamment de la part de Marie envers Paul qui le félicite sur sa dextérité à trancher le saumon fumé (L148 à 161 – annexe 15 et 16). Puis encore une fois Marie qui prend le temps de répondre aux interrogations de Léa sur l'orthographe des mots et leur prononciation. (L112 à 116 – annexe 15)

Nous pouvons dire que les trois élèves ont su s'écouter, qu'ils ont pris en considération les idées des uns et des autres, qu'ils se sont complimentés et qu'ils ont communiqué ensemble avec pour objectif une tâche commune qu'ils ont réalisée.

4.1.1.3 - À partir du questionnaire remis aux élèves à la fin de la séance de travail de groupe

À la fin de la séance, un questionnaire sur le travail de groupe a été complété par les neuf élèves.

Ce groupe est composé de six filles et de trois garçons. Ils ont tous déjà travaillé en groupe.

À la question : « A ton avis, comment sont-formés les groupes ? » voici les réponses des élèves.

Comment sont formés les groupes ?
« ça dépend »
« ils sont <i>équilibrés par niveaux</i> »
« en fonction <i>du niveau de chacun</i> et ça dépend des jours, ça peut être les élèves »
« ça dépend »
« des fois selon <i>le niveau des personnes</i> ou des fois au hasard »
« <i>mixte</i> ou selon <i>les niveaux</i> »
« <i>mixtes</i> et avec le même nombre de personne »
« ils sont formés par son choix, il n'y a pas de critères spéciaux »
« <i>mixtes, par niveaux</i> »

Tableau 2 - Extrait questionnaire

Ce tableau montre que les élèves ont remarqué que leur professeur formait les groupes par niveaux. Il ressort aussi la notion de mixité lié à l'égalité homme-femme (une valeur clé du vivre ensemble).

Le résultat du questionnaire montre que sept élèves apprécient de travailler en groupe sauf deux qui sont plutôt mitigés.

Les différentes raisons d'appréciation du travail de groupe

Apprécient travailler en groupe	« on est <i>pas tout seul</i> ce qui fait qu'il y a plusieurs idées »
	« on peut aller vite dans le travail, rencontrer de nouvelles personnes »
	« j'aime <i>l'esprit d'équipe</i> , le fait de <i>s'entraider et ne pas se délaissé</i> »
	« j'aime bien le contact »
	« on peut <i>partager nos idées et en parler tous ensemble</i> »
	« cela permet de mettre les idées <i>en commun</i> »
Apprécient moyennement de travailler en groupe	« Certaines <i>personnes sont difficiles, des disputes souvent</i> »
	« tout <i>dépend de mon groupe, le type de travail</i> »

Tableau 3 - appréciations du travail de groupe

À partir de ce tableau, nous pouvons relever que les principaux moteurs de motivation pour travailler en groupe pour la majorité des élèves de cette classe sont : l'esprit d'équipe, le partage des idées, l'entraide et ne pas être seul. Nous retrouvons bien ici les valeurs du vivre ensemble. Notons également que les raisons évoquées pour les deux élèves mitigés sont très liées au vivre ensemble puisqu'ils redoutent les disputes et les conflits et ils doivent apprécier les gens de leur groupe pour travailler.

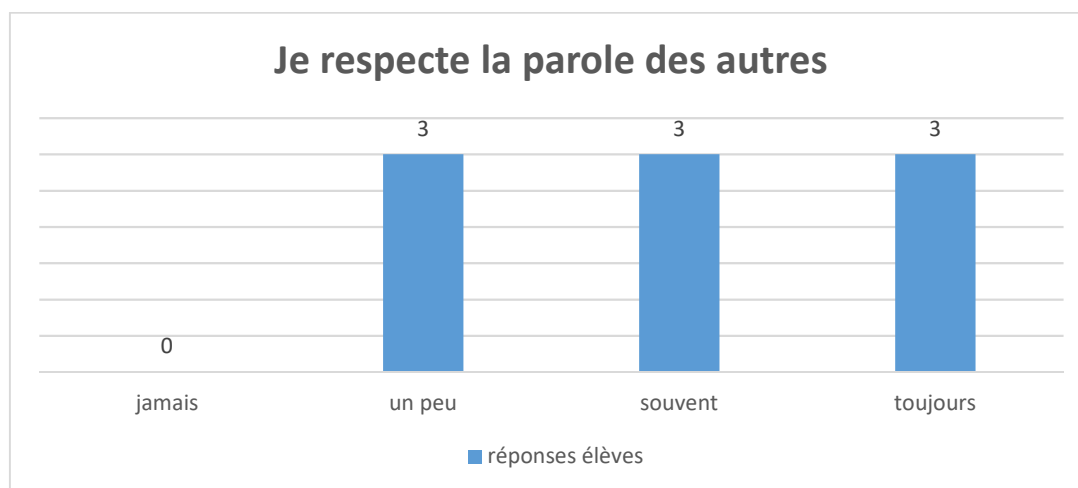


Figure 4 - Respect de la parole de l'autre

Un tiers des élèves respectent toujours la parole des autres mais le plus important c'est qu'aucun d'entre eux n'occulte la parole de l'autre.



Figures 5 - Je sais écouter sans couper la parole

Je me suis fait-e respecter

J'ai tenu compte de l'avis des autres

Aux trois questions suivantes, les neuf élèves ont répondu positivement. Cela montre bien qu'ils maîtrisent ces trois compétences du vivre ensemble.

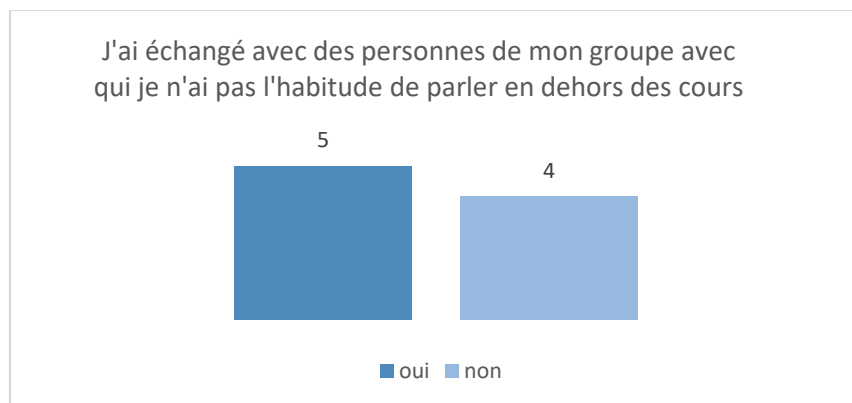


Figure 6 - Échanger avec des personnes avec qui je ne parle pas en dehors des cours

Plus de la moitié de l'effectif des élèves était dans des groupes avec des personnes avec qui ils n'ont pas l'habitude d'échanger en dehors de la classe. Ce qui est agréablement surprenant, c'est qu'ils se sont tous respectés et ont tenu compte de l'avis des autres et ne se sont pas coupés la parole (figure 5, 6 et 7). Ils ont également tous apprécié le groupe dans lequel ils ont travaillé (figure 8).



Figure 7 – J'ai apprécié travailler dans mon groupe

Ces données recueillies auprès des élèves et du professeur montrent clairement que le travail de groupe favorise les échanges et nous pouvons dire que les élèves de cette classe aiment travailler en groupe et respectent les valeurs du vivre ensemble.

4.1.2 - Les interactions élèves-professeur/ élèves-élèves / professeur-élèves

Pendant les travaux de groupe, les élèves sont amenés à parler et échanger entre eux. Ils communiquent leurs résultats, prennent la parole, se « dévoilent » face aux autres. Ils sont acteurs de leur apprentissage. Le professeur n'est plus le seul orateur face à la classe, il change de rôle et devient observateur, maître du temps, recadre les groupes. À partir des données recueillies sur le terrain, nous allons analyser ces échanges.

4.1.2.1 - À partir de l'entretien du professeur

Ce professeur a vraiment la volonté que tous les élèves du groupe soient mobilisés. C'est pour lui la seule difficulté (L47, L48 – annexe 10). C'est pour cela qu'il impose les groupes afin que tous les élèves puissent interagir. Il définit aussi les objectifs de chacun à l'intérieur du groupe afin que des élèves « largués » ne se mettent pas en retrait (L62 à 64 – annexe 10). Il fait remarquer que lorsque les élèves travaillent en groupe plutôt qu'en classe entière, ils sont plus actifs (L69 – annexe 10) car « *ils sont sous le couvert des collègues et c'est plus facile de s'exprimer à l'ensemble de la classe* » (L71, 72 – annexe 10). Il confirme que les élèves les plus timides osent plus prendre la parole en groupe.

Afin que tous les élèves puissent s'exprimer, il désigne des orateurs sur chaque partie de leur travail. De ce fait, tous les élèves du groupe sont impliqués et ont préparé ce qu'ils ont à dire et peuvent l'exprimer plus facilement devant toute la classe (L87 à 90 – annexe 11).

Il fait aussi attention à l'équilibre à l'intérieur de ses groupes. Il connaît bien ses élèves et il repère les élèves « meneurs », les plus charismatiques. Il ne les met pas dans les mêmes groupes afin d'éviter une monopolisation de la parole au sein du groupe. Il argumente ce choix aussi par le fait que s'il met deux meneurs ensemble, les interactions ne seront pas constructives (L103 à 110 – annexe 11).

Il décrit son rôle comme la personne qui guide et intervient au sein des groupes pour s'assurer que tout le monde travaille et que personne n'est en retrait.

4.1.2.2 - À partir de l'enregistrement du groupe de trois élèves pendant la séance de travail de groupe

LES INTERACTIONS ÉLÈVES-PROFESSEUR

Pendant la séance enregistrée, il m'a semblé intéressant de comptabiliser combien de fois les élèves du groupe observé ont fait appel à leur professeur pendant l'heure de cours. Paul est le seul à avoir interagi deux fois avec le professeur lorsque ce dernier s'est approché du groupe, et seulement vers la fin du cours (L246 et L248 – annexe 17). Cela montre que les élèves n'ont pas eu besoin de leur professeur tout au long de la séance. Nous pouvons l'expliquer par le fait que :

- Les consignes de l'exercice étaient claires et comprises dès le début (L24 – annexe 13).
- Le professeur a réitéré les consignes ou a apporté des précisions au fur et à mesure du cours (L48 – annexe 13) (L119, L123 - annexe 15).
- Ils n'ont pas osé poser de questions directement au professeur sur la tâche à faire.
- Ils ont demandé de l'aide aux élèves des autres groupes (L196 – annexe 16)

Cette analyse des données montre clairement que les élèves ont été acteurs de leur séance. Ils n'ont presque pas sollicité leur professeur et ont réussi leur tâche ensemble.

LES INTERACTIONS PROFESSEUR-ÉLÈVES

Le professeur a donné les consignes à l'ensemble des élèves au début du cours pendant 3 minutes. Puis il s'est adressé deux fois au groupe d'élèves observé durant toute la séance (1 à 2 minutes), et ensuite à la classe entière au moment de la synthèse du cours à la 45^{ème} minute pendant 20 minutes environ.

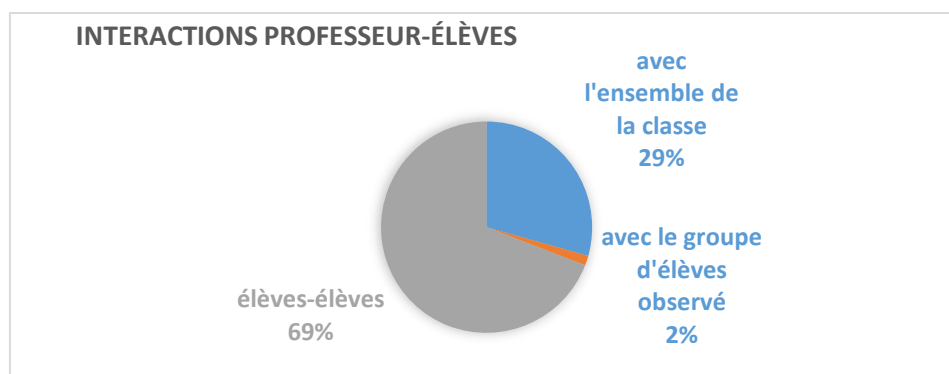


Figure 8 - Interactions professeur-élèves

Ce graphique montre le temps de parole du professeur consacré à la classe entière et au groupe d'élèves observé. Le travail de groupe sollicite moins le professeur. Les interactions

du professeur envers les élèves concernaient uniquement le travail. Il est juste intervenu une fois (L139 – annexe 15) pour recadrer une moquerie.

LES INTERACTIONS ÉLÈVES-ÉLÈVES DANS LE GROUPE OBSERVÉ

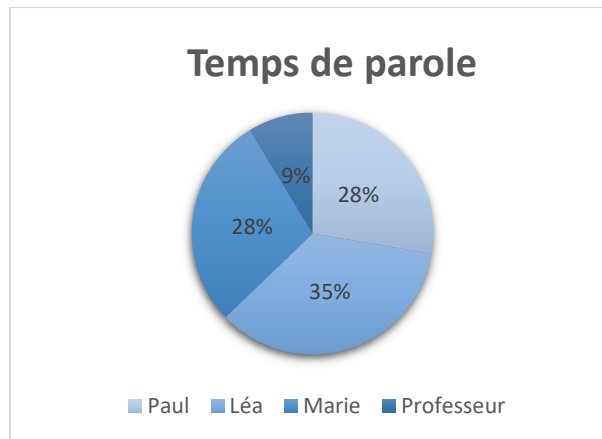


Figure 9 - Temps de parole

Notons que le temps de parole pendant cette séance d'une heure est majoritairement occupé par les élèves.

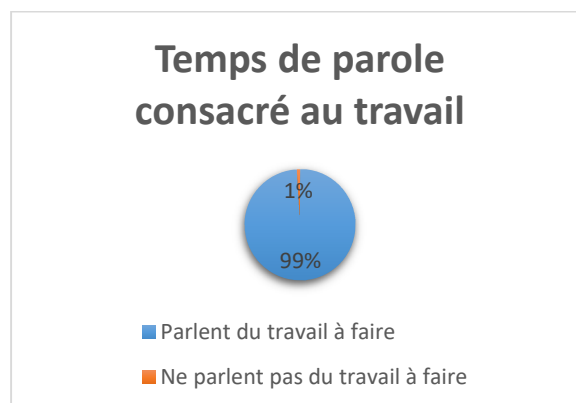


Figure 10 - Temps de parole consacré au travail

Sur la totalité du cours, les élèves ont consacré 1 % du temps à discuter d'autre chose que le travail demandé au tout début du cours.

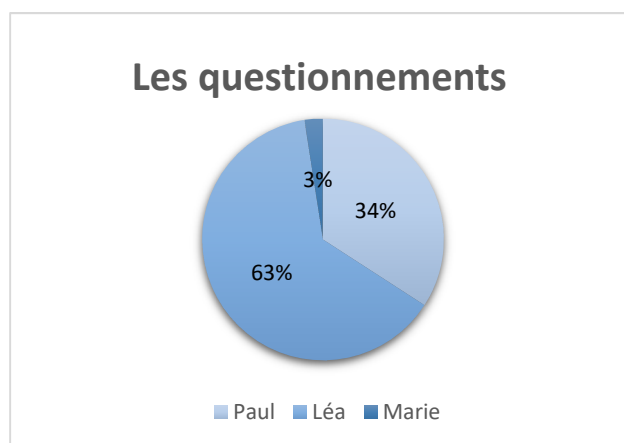


Figure 11 - Les questionnements

Ce graphique nous montre que Léa a été l'élève du groupe qui a posé le plus grand nombre de questions aux autres membres du groupe. À travers la lecture de la retranscription des dialogues, elle demande des confirmations aux autres sur la tâche à accomplir. Cela peut montrer un manque d'assurance de sa part et une incompréhension au travail demandé. C'est Marie qui répond à toutes les interrogations de Léa. Quant à Paul, il a aussi des interrogations mais moins que Léa.

4.1.2.3 - À partir du questionnaire remis aux élèves à la fin de la séance de travail de groupe

LES INTERACTIONS ÉLÈVES-PROFESSEUR

Ma réaction quand je ne connais pas la réponse
je demande de l'aide aux autres membres du groupe : 5 élèves
je demande de l'aide aux autres membres du groupe et j'appelle le professeur : 3 élèves
je ne dis rien : 1 élève

Tableau 4 - Réaction quand je ne connais pas la réponse

Huit élèves sur neuf ont répondu qu'ils demandaient de l'aide aux autres membres de leur groupe. Parmi ces huit élèves, trois d'entre eux font appel à leur professeur en plus. Ceci corrobore l'analyse de la séance enregistrée lorsque Paul n'a demandé de l'aide au professeur que deux fois pendant l'heure. Les élèves travaillent en autonomie et n'ont presque pas « besoin » de leur professeur.

J'ai sollicité mon professeur
souvent : 3 élèves
jamais : 1 élève
un peu : 5 élèves

Tableau 5 - Sollicitation du professeur

Paradoxalement, les réponses à cette question sur la sollicitation du professeur sont totalement différentes des réponses du tableau précédent. Ils ont eu le sentiment pour cinq d'entre eux d'avoir un peu sollicité leur professeur et pour trois d'entre eux souvent. Nous n'avons pas de données sur les raisons des sollicitations des élèves.

LES INTERACTIONS ÉLÈVES-ÉLÈVES

j'ai aidé mes camarades
oui : 8 élèves
non : 1 élève

Tableau 6 - J'ai aidé mes camarades

Presque la totalité des élèves ont aidé leur camarade de groupe pendant la séance. Nous pouvons parler d'interactions positives dans les échanges.

j'ai rappelé au groupe ce qu'il fallait faire
oui : 5 élèves
non : 4 élèves

Tableau 7 - J'ai rappelé au groupe ce qu'il fallait faire

La moitié des élèves ont rappelé aux autres membres de leur groupe ce qu'il fallait faire. Nous pouvons supposer que les consignes n'étaient pas bien comprises par l'ensemble des élèves.

je me suis fait-e aider
oui : 7 élèves
non : 2 élèves

Tableau 8 - Je me suis fait-e aider

Quasiment tous les élèves ont reçu une aide d'un de leur membre de groupe. Ce sentiment d'avoir reçu de l'aide est dû à une interaction positive.

j'ai essayé de convaincre les autres
oui : 7 élèves
non : 2 élèves

Tableau 9 - J'ai essayé de convaincre les autres

Presque tous les élèves ont essayé de convaincre les autres membres de leur groupe, nous pouvons imaginer qu'il y a dû avoir des débats pendant l'heure de cours.

Nous pouvons dire qu'il y a beaucoup d'interactions pendant le travail de groupe. Les élèves sont amenés à échanger leurs idées et prennent plus la parole. Encore faut-il que leur professeur organise les groupes sans mettre deux meneurs ensemble afin qu'ils ne monopolisent pas toute la parole. Il faut aussi que les tâches soient bien réparties entre chaque membre afin que tout le monde puisse participer.

4.1.3 - Le conflit socio-cognitif

Sur le thème du conflit socio-cognitif, voici les résultats que nous pouvons observer.

4.1.3.1 - À partir de l'entretien du professeur

Ce professeur cherche à ce que les élèves confrontent leurs idées lors des travaux de groupe. Il forme les groupes en fonction des niveaux afin qu'ils puissent « *arriver ensemble à un résultat et qu'ils mettent leurs compétences en commun* » (L41 à 43 – annexe 9). Il cherche à provoquer un déséquilibre interindividuel en amenant les élèves à des « échanges-débats » (L100 – annexe 11). Il invoque même le fait que les élèves « comprennent qu'ils avancent beaucoup plus en [...] comparant leurs idées et en les synthétisant [...] on a des résultats assez incroyables. » (L100 à 102 – annexe 11)

4.1.3.2 - À partir de l'enregistrement du groupe de trois élèves pendant la séance de travail de groupe

Les trois élèves de ce groupe ont beaucoup débattu et confronté leurs idées sur le dressage de l'assiette. Voici des parties du dialogue retranscrits afin de pouvoir analyser les moments où les élèves ont changé d'avis et ont provoqué le mécanisme du conflit socio-cognitif.

Dialogue 1

- 52 Marie : « en quince. En superposition, tu sais comme les tatakis de saumon. Tu vois les makis au
53 saumon ? »
- 54 Léa : « ah les p'tits trucs là, les p'tits trucs chinois là ? »
- 55 Marie : « ouais. Tu le pauses de biais ça va faire une sorte de volume, ça va être joli »
- 56 Paul : « Comment on va dessiner ça ? »
- 57 Marie : « bah c'est pas compliqué regarde (elle dessine) »
- 58 Léa : « c'est pas compliqué dis Marie » (sur un ton moqueur)
- 59 Paul : « C'est le saumon ça ? t'en mets au taquet ! »
- 60 Marie : « mais oui ! c'est un croquis ! »
- 61 Léa : « ah mais tu veux le mettre en bas ? »
- 62 Marie : « Mais oui ! »
- 63 Léa : « moi j'aurai pensé de le mettre au milieu, genre on le met comme ça (elle montre sur le dessin)
64 et après on met les trucs autour. Parce que là si on met les trucs comme ça puis les trucs là-haut c'est
65 pas très... »
- 66 Paul : « ça va faire vide ! »
- 67 Léa : « ça fait gaga. »
- 68 Marie : « oui mais sauf que dans les palaces... »
- 69 Léa : « parce que là si tu le mets au milieu le truc ça fait de l'espace tandis que là y'a trop de vide.
70 Moi je trouve pas ça beau. Toi tu trouves ça comment G, tu dirais quoi ? »
- 71 Paul : « ouais moi j'dis au milieu après tu mets les pt'ites.. »
- 72 Léa : « ouais »
- 73 Paul : « après tu mets un petit truc ici »
- 74 Léa : « alors on met le saumon au milieu » (elle dessine sur le croquis)
- 75 Léa : « on mettra les pt'ites... je ne sais pas comment ça s'appelle les p'tites feuilles (elle dessine)
76 voilà ! »
- 77 Paul : « on met quoi ? Tataki de saumon ? »
- 78 Paul : « après tu mets un petit truc ici »
- 79 Léa : « alors on met le saumon au milieu » (elle dessine sur le croquis)
- 80 Léa : « on mettra les pt'ites... je ne sais pas comment ça s'appelle les p'tites feuilles (elle dessine)
81 voilà ! »
- 82 Paul : « on met quoi ? Tataki de saumon ? »
- 83 Marie : « tataki c'est le mode de cuisson. Ensuite qu'est-ce qu'on peut faire ? Là c'est pas tataki, tu
84 peux dire découper en carpaccio par exemple »
- 85 Léa : « Et autour on met ... je sais pas moi »
- 86 Paul : « c'est quoi ça ? »
- 87 Marie : « c'est des œufs de lump rouges et les autres noirs. Moi je ne mettrai pas de tarama parce
88 que perso pour un palace c'est pas assez classe »
- 89 Paul : « non mais tu mets des œufs de lump genre tu fais deux yeux »
- 90 Léa : « Hein ?! Ouh là ! non moi j'allais dire tu mets une petite boule là... une petite boule là (elle
91 montre sur le croquis) que ça fasse un truc enfin... je sais pas... »
- 92 Paul : « coloré ? »
- 93 Léa : « ouais qu'on remplisse l'espace quoi ! »
- 94 Marie : « par contre l'espace il est pas complètement rempli »
- 95 Paul : « tu vois les herbes là ? tu les mets debout ou entre les tranches ! Ça fait la plume des
96 mousquetaires » (rire)
- 97 Marie : « si je peux me permettre le dressage de l'assiette doit être structuré ça doit pas être chargé
98 comme dans une brasserie »
- 99 Léa : « oui mais ça ne sera pas chargé ! »
- Paul : « oui ça ne sera pas chargé. »
- Léa : « Regarde (à MA) là c'est ton saumon... »
- Marie : « oui mais... »
- Léa : « regardes là tu mets une petite boule là une petite boule et ça fait coloré »
- Marie : « ouais si tu veux ça peut être bien »

Ligne 52 à 55 : Marie fait une première proposition de dressage en argumentant son choix.

Ligne 61 à 65 : Léa apporte une autre idée au dressage de l'assiette en argumentant également.

Ligne 68 : Marie tente de rétorquer mais sans succès.

Ligne 69 à 76 : Léa trouve un « allié » à son idée, Paul. Elle lui demande son avis en occultant complètement Marie.

Ligne 82-83 : Marie exprime une idée de dressage.

Ligne 90 à 99 : Finalement Marie accepte les idées de dressage des autres membres de son groupe.

Nous observons que les trois élèves ont échangé leur point de vue en argumentant. Ils sont arrivés à un résultat commun.

Dialogue 2

252 Léa : « bon ben on va prendre une pince ok. Comme ça c'est bien ? »
253 Marie : « ouais »
254 Léa : « vas-y donne-moi la feuille là. On va faire un truc de guedin les gars ! un truc de ouf »
255 Prof : « allez c'est terminé »
256 Paul : (à Léa) « allez on s'en fout »
257 Léa : (s'énervant) « j'ai pas terminé là ! »
258 Paul : « mets les droites ! »
259 Léa : « non ! c'est plus joli comme ça penché »
260 Paul : « non c'est pas beau là ! mets les droites ! »
261 Léa : « c'est pas joli Marie ? »
262 Marie : « si c'est joli penché »
263 Paul : « penché mais on dirait que c'est fait à l'arrache ! »
264 Léa : « mais non tu vois justement c'est fait pour faire un zigzag. Non mais tout droit c'est
265 troooooop... »
266 Paul (tente d'intervenir)
267 Léa : « On s'en fout ! (à Paul) tu peux aller me chercher un couteau s'il te plaît ? Je mets le citron là ?
268 je mets un ça là ? »
269 Marie : « non ça suffit ! on le met où le citron ? »
270 Paul : « moi je le mettrai euh... »
271 Prof : « allez il me faut la dernière assiette ! »
272 Paul : « coupe le en deux, moi j'en mettrai un là et un là »

L 258 : Paul essaye d'imposer la disposition des tranches de saumon dans l'assiette à Léa.

L 259 : Léa ne veut pas, elle veut une autre disposition.

L 261 : Elle demande conseil à Marie.

L 262 : Marie acquiesce à la proposition de Léa.

L 263 : Paul défend tout de même son idée en argumentant.

Finalement, Paul n'aura pas eu le dernier mot car les élèves sont pris par le temps. Cependant, il aura pris la décision de positionner le citron sur l'assiette L 270 et L 272.

À partir de ces deux dialogues, nous pouvons dire que les élèves ont su échanger en argumentant leurs objections. En agissant de la sorte, ils ont confronté leurs points de vue et ont eu une autre représentation de leurs idées.

4.1.3.3 - À partir du questionnaire remis aux élèves à la fin de la séance de travail de groupe

J'aime travailler en groupe parce que
on est pas tout seul ce qui fait qu'il y a plusieurs idées
on peut aller vite dans le travail, rencontrer de nouvelles personnes
j'aime l'esprit d'équipe, le fait de s'entraider et ne pas se délaissé
j'aime bien le contact
on peut partager nos idées et en parler tous ensemble
on partage des idées
cela permet de mettre les idées en commun
j'aime travailler seul je m'ennuie puis à plusieurs ça va plus vite

Tableau 10 - J'aime travailler en groupe

Les élèves ont aimé travailler en groupe parce qu'ils partagent des idées. Cela montre qu'ils ne sont pas hermétiques aux idées des autres et qu'ils les acceptent. Partager des idées permet de développer son esprit critique.

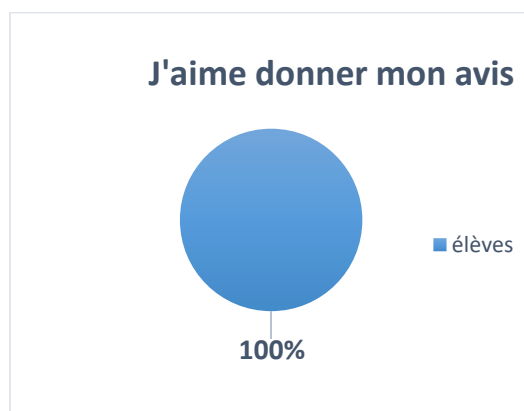


Figure 12 – Je donne mon avis

Cet autre graphique montre bien qu'ils ont tous aimé donner leur avis pendant la séance.



Figure 13 - J'ai tenu compte de l'avis des autres

Ils ont aussi tous tenu compte de l'avis des autres.

J'ai appris des choses que je ne savais pas
oui : 7 élèves
non : 2 élèves

Tableau 11 – J'ai appris des choses que je ne savais pas

Sept élèves sur neuf déclarent avoir appris quelque chose pendant la séance qu'ils ne savaient pas. Nous pouvons dire que les échanges entre pairs ont été bénéfiques sur l'apprentissage.

J'apprends mieux durant le travail de groupe
plutôt d'accord : 8 élèves
plutôt pas d'accord : 1 élève

Tableau 12 – J'apprends mieux durant le travail de groupe

Ce tableau vient confirmer le précédent. Presque tous les élèves ont le sentiment de mieux apprendre en groupe qu'à plusieurs. Chaque élève est différent. Ils ont chacun apporté leurs connaissances et leurs idées au sein du groupe.

Je comprends plus facilement en groupe que tout-e seul-e
pas d'accord : 4 élèves
plutôt d'accord : 5 élèves

Tableau 13 - Je comprends plus facilement en groupe que tout seul

Ils sont juste un peu plus de la moitié des élèves à affirmer mieux comprendre en groupe que tout-e seul-e.

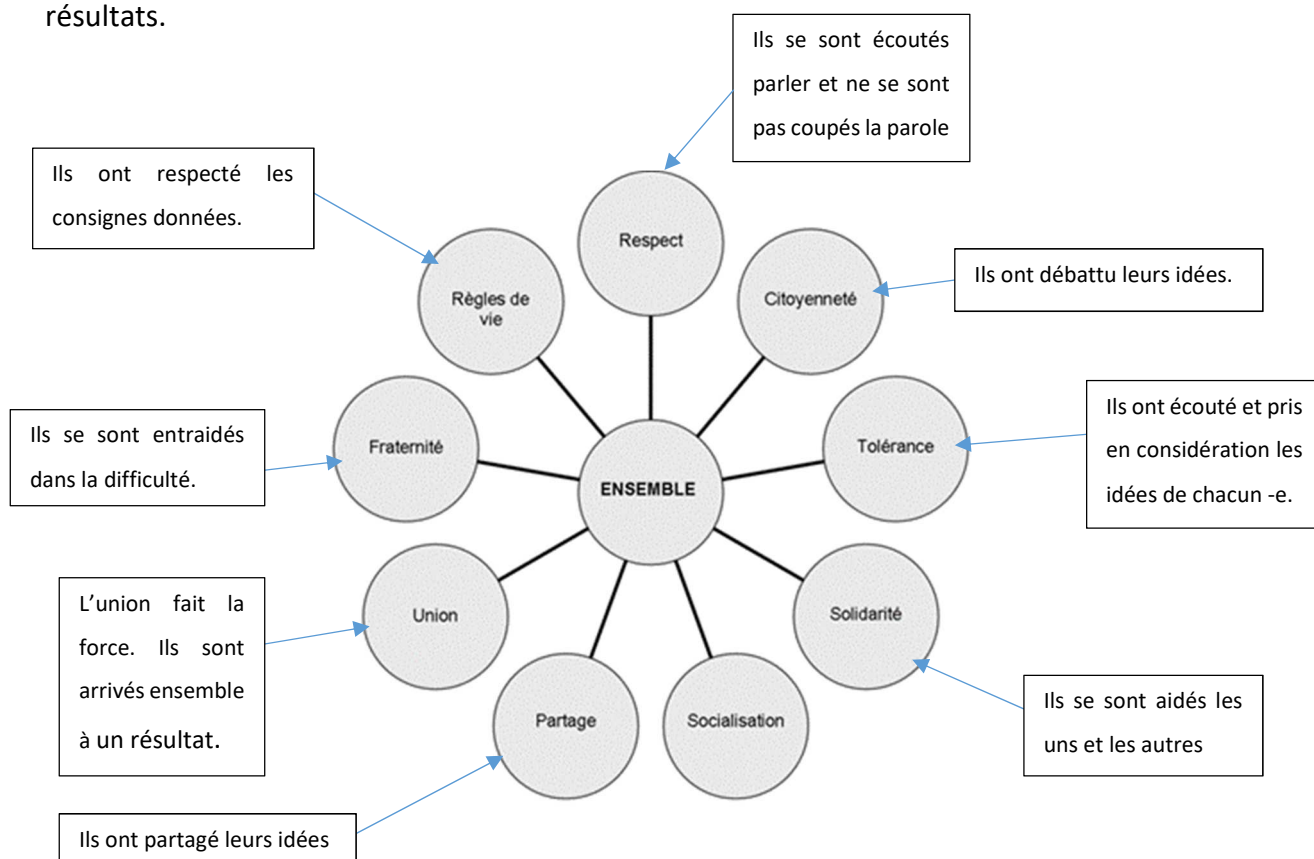
Ces résultats confirment que le travail de groupe des élèves apporte une émulation positive. Pendant la séance, ils se sont confrontés aux idées des autres. Ils ont argumenté en déstabilisant (inconsciemment) les points de vue des autres membres de leur groupe. Nous pouvons dire que les élèves sont « entrés » dans un conflit socio-cognitif

4.2 Discussion des résultats avec la revue de littérature

Nous allons maintenant rapprocher nos résultats avec la revue de littérature.

4.2.1 - Le vivre ensemble

COUSINET (1969) écrit que travailler en groupe repose sur l'idée que la vie sociale et que la confrontation des idées apprend à penser. En effet, nous avons observé que les élèves développent des compétences sociales lors des travaux de groupe. D'après le schéma des valeurs du vivre ensemble de l'Académie d'Amiens¹⁸, nous pouvons faire un parallèle avec nos résultats.



¹⁸ Académie d'Amiens. Le vivre ensemble, essai et définition [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/jx928yx>. (Consulté le 26-04-2018)

Pour rejoindre les déclarations de DELORS¹⁹ dans son rapport lors de la commission internationale sur l'Éducation, nous pouvons dire que l'École est un lieu de socialisation et que le travail en groupe favorise et développe les compétences sociales des élèves.

4.2.2 - Les interactions professeur-élèves / élèves-professeur / élèves-élèves

Dans la revue de littérature, ROUX²⁰ dit que l'interaction sociale et conflictuelle est structurante et génératrice de nouvelles connaissances. Il nous dit aussi que pour que l'élève construise sa manière de penser, il doit utiliser la communication linguistique. Les résultats de notre enquête de terrain ont montré que les élèves ont beaucoup échangé pendant leurs travaux de groupe et que ces échanges ont été productifs.

ARTUR²¹ considère que le professeur doit se mettre en retrait lors de la phase de travail de groupe : il n'est plus celui qui transmet des connaissances de manière expositive, mais celui qui aide les élèves à construire leurs propres connaissances grâce aux échanges élèves/élèves et élèves/professeur. Nous pouvons aussi affirmer que pendant le travail de groupe les élèves ont moins sollicité leur professeur et inversement.

Le professeur nous a dit que les timides osent plus prendre la parole, ce qui confirme les propos de MÉDIONI²² sur la prise de parole des élèves les plus en retrait.

4.2.3 - Le conflit socio cognitif

Dans la revue de littérature, MEIRIEU (2004, p48) dit « *qu'un sujet n'évolue que par la nécessité d'intégrer dans son architecture psychique de nouvelles données qui l'amènent à le reconfigurer et à accéder à un niveau supérieur de complexité.* » L'entretien semi-directif a montré que le professeur cherche toujours la confrontation d'idées dans les groupes qu'il

¹⁹ UNESCO. Rapport de la Commission Internationale sur l'éducation pour le 21^{ème} siècle. *L'éducation, un trésor est caché dedans*. 2^e édition, 1999, p.57 [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/zbxbpv7>. (Consulté le 19-11-2016)

²⁰ ROUX Jean-Paul « *Le travail de groupe à l'école* », dans la revue Cahiers pédagogiques, Dossier : Le travail de groupe, n°424, mai 2004 [en ligne] Disponible sur <https://tinyurl.com/yd5u7ecz> (consulté le 15-11-2016)

²¹ ARTUR Frédéric. *Le travail de groupe*. Site de l'académie de Nantes, 2006, [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/h29efvf>. (Consulté le 10-12-2016)

²² MÉDIONI Marie-Alice. "Spécificités et exigences", dans la revue Cahiers pédagogiques des CRAP, Dossier : Le travail de groupe, n°424, mai 2004 (pp. 24-26) [en ligne] Disponible sur <http://tinyurl.com/z92udxv> (consulté le 15-11-2016)

forme. Il souhaite que les élèves s'imprègnent des idées des autres afin de pouvoir arriver à un résultat ensemble.

Si nous reprenons les différentes raisons de l'efficacité d'un conflit socio-cognitif de PEYRAT (2011, p.39) et que nous les confrontons avec nos résultats, voici ce que nous pouvons dire :

- « La décentration permet à l'enfant de prendre conscience de réponses autres que les siennes et de comparer la diversité des points de vue ».

Oui nous avons observé cet état de fait dans l'analyse des dialogues entre les trois élèves.

- « Le conflit peut amener l'enfant à accepter de changer et à coopérer pour la résolution de problèmes. »

Nous l'avons aussi observé dans l'analyse du dialogue. Les réponses des élèves au questionnaire nous ont montré qu'ils aiment travailler en groupe parce qu'ils partagent des idées ; ils apprennent mieux en groupe ; ils tiennent compte de l'avis des autres.

Conclusion de la deuxième partie

L'objectif de ce mémoire a été de démontrer que les valeurs du vivre ensemble sont très liées avec le travail de groupe en classe. Lorsque les élèves travaillent en groupe, ils socialisent et développent des compétences citoyennes ce qui les aidera plus tard à s'adapter au monde dans lequel ils vivent.

Les interactions entre les élèves et les élèves avec leur professeur sont différentes pendant le travail de groupe. Les compétences langagières sont développées. Les élèves s'expriment beaucoup plus qu'en classe traditionnelle. Cependant, le rôle du professeur change. Il devient accompagnateur plutôt que l'unique personne qui dispense le savoir. Il régule et recadre les groupes et il définit clairement les objectifs afin que tous les élèves interagissent.

Grâce aux interactions, les élèves développent leur esprit critique et se met alors en place le conflit socio-cognitif. Ce déséquilibre interne permet aux élèves d'élargir leur pensée et de concevoir un autre point de vue que le leur. Nous pouvons dire que faire travailler les élèves en groupe a un réel impact sur ces trois thèmes.

PARTIE 3 : Préconisations

Introduction de la troisième partie

Dans cette partie nous allons faire des préconisations pour optimiser le travail en groupe des élèves. Nous nous appuierons sur les résultats obtenus de l'étude de terrain et sur les recherches des auteurs de la première partie. Comment organiser le travail de groupe pour que les élèves interagissent, partagent des valeurs du vivre ensemble et rentrent en conflit socio-cognitif ?

Nous nous concentrerons sur le déroulement d'une séquence de travail de groupe pour une classe de seconde baccalauréat professionnel services et commercialisation en hôtellerie-restauration en atelier expérimental. Nous donnerons des consignes sur le travail à préparer en amont, pendant et après la séquence pour optimiser le vivre ensemble, les interactions et la confrontation des idées entre les élèves.

Chapitre 5 : Proposition d'une méthode d'organisation du travail de groupe

Compte-tenu de ce que nous avons repéré lors de nos recherches et des écrits des différents auteurs sur le sujet, voici ce que nous pouvons proposer pour conduire les élèves à travailler en groupe en s'appuyant sur les valeurs du vivre ensemble, en maximisant les interactions et en provoquant des échanges de point de vue des élèves pour arriver à un but commun.

Tous les cours ne sont pas adaptés au travail de groupe. Faire travailler des élèves en groupe sur une séquence qu'ils pourraient réaliser individuellement n'a pas de sens. C'est pourquoi il faut utiliser cette pédagogie à bon escient. Pour nos préconisations, nous proposons un cours de technologie pour une classe de seconde baccalauréat professionnel. (Annexe 23 à 31)

5.1 L'organisation de la séquence en amont

L'organisation en amont d'une séquence de travail de groupe est très importante. Le professeur devra veiller à bien définir l'objectif de son cours et les tâches à accomplir. Puis il devra former ses groupes en fonction des résultats à atteindre. Pour cela, il définira le rôle à chaque élève à l'intérieur de son groupe et il donnera des consignes précises afin que les élèves puissent commencer à travailler immédiatement.

5.1.1 - L'objectif de la séquence

Ils peuvent être multiples. Mais nous retiendrons l'essentiel : chaque élève de la classe doit acquérir un nouvel apprentissage et pour cela il faut que les conditions de travail soient optimales. Par exemple en se posant les questions suivantes : « Qu'est-ce que je veux que mes élèves retiennent à la fin de mon cours ? » ; « Quels moyens vais-je mettre en place pour atteindre l'objectif de cette séquence ? » Ce sont là des questions essentielles pour un professeur. Concernant précisément ce cours, nos objectifs seront d'amener tous les élèves à échanger et communiquer leurs idées en se respectant les uns et les autres.

5.1.2 - Former les groupes

Nous avons plusieurs possibilités qui s'offrent à nous. Nous pouvons choisir de former les groupes par affinités ou par groupe imposé (homogène ou hétérogène). Chaque constitution des groupes a ses avantages et ses inconvénients (annexe 4). Pour former les groupes il faut également une bonne connaissance de ses élèves. Nous ferons ici le choix de placer les élèves par affinités car des élèves qui s'entendent arrivent plus facilement à coopérer que des élèves qui se détestent. Cependant, si nous connaissons bien nos élèves et que l'on s'aperçoit que les plus « forts » se sont mis ensemble, alors il faut intervenir pour créer une certaine hétérogénéité pour que les plus « forts » aident les plus « faibles ».

5.1.3 - Les tâches à accomplir

Les tâches sont les « moyens » d'atteindre notre objectif. Plus précisément, le thème du cours concerne les connaissances des habitudes alimentaires des étrangers. Nous souhaitons que l'élève soit capable à la fin du cours de citer des habitudes alimentaires des étrangers en hôtellerie-restauration. Pour cela, nous avons mis en place des activités afin que l'objectif général du cours soit atteint.

Activité 1 : les élèves doivent remplir un tableau des habitudes alimentaires des étrangers en s'aidant des informations du PowerPoint et d'un dossier papier mis à leur disposition.

Activité 2 : les élèves doivent retrouver les produits marqueurs des pays toujours en s'aidant des informations du PowerPoint et d'un dossier papier mis à leur disposition, puis ils remplissent le tableau sur leur feuille d'activité.

Activité 3 : les élèves doivent remplir une grille de mots croisés sur leur feuille d'activité.

Réalisation de la synthèse par groupe sur support numérique. Le professeur met à la disposition des élèves une trame de synthèse qu'ils doivent compléter (annexe 29). Ce document sera évalué à la fin du cours (évaluation sommative).

À la fin du cours, chaque groupe d'élèves devra exposer devant les autres élèves ses résultats de recherche sur son pays et les élèves des autres groupes poseront des questions aux exposants (évaluation formative).

5.1.4 - Distribuer des rôles

Afin que tous les élèves participent et soient responsabilisés, nous donnons un rôle à chaque élève. Ces rôles doivent être répartis en fonction de la personnalité de chaque élève et on peut en outre imaginer une rotation des rôles afin de lutter contre l'utilisation systématique des compétences déjà en place : que ce ne soit pas toujours le même parce qu'il parle, dessine, écrit bien qui soit en charge des mêmes tâches ; dans ce cas le professeur devra se constituer une sorte de carnet de bord (annexe 32), mémoire des rôles joués dans chaque groupe et ce qui s'y passe, sans quoi il devient rapidement impossible de réguler les dysfonctionnements (Artur)²³.

Groupe ESPAGNE	Rôle
Elève1	Rapporteur
Elève 2	Orateur
Elève 3	Maître du temps
Elève 4	Référent consignes
	Référent calme

Tableau 14 - Extrait annexe 32 sur les rôles des élèves

Dans chaque groupe les élèves ont un rôle bien défini. Il faut bien expliquer au début du cours en quoi consiste le rôle de chacun, nous pouvons même envisager une fiche détaillée de poste. En plus de leur rôle attribué, tous les membres du groupe participent aux activités.

Rôle du rapporteur :

- Il note sur la feuille d'activité les informations retenues

Rôle de l'orateur :

- Il expose le travail de son groupe devant les autres groupes

Rôle du maître du temps :

- Il contrôle que le temps pour chaque activité est bien respecté (en fonction des consignes-temps du professeur).

²³ ARTUR Frédéric. Le travail de groupe. Site de l'académie de Nantes, 2006, [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/h29efvf>. (Consulté le 10-12-2016)

Rôle du référent consignes / ou l'intermédiaire :

- Il s'assure que les consignes ont bien été comprises par l'ensemble du groupe et il est le seul à pouvoir faire intervenir le professeur si une consigne n'est pas claire au sein du groupe.

Rôle du référent calme :

- Il gère le bruit et les bavardages qui n'ont aucun lien avec le travail demandé. Ils rappellent à l'ordre tout débordement des membres du groupe.

Ces rôles peuvent être distribués sous forme de cartes à jouer.



Figure 14 - Cartes_JeuDeRole_Lelivrescolaire.fr.pdf

5.1.5 - Donner les consignes

Les consignes doivent être annoncées dès le début du cours. Il est important de présenter aux élèves l'objectif de la séquence et de quelle façon devra être restitué le travail. Plus les consignes sont claires et précises, moins les élèves devront interrompre la dynamique de groupe pour poser des questions au professeur. De plus les consignes doivent être courtes et peu nombreuses. En général, trois consignes suffisent. Par exemple une consigne indique « ce qu'il faut faire », une autre « comment s'y prendre » et la dernière « ce qui est attendu des élèves une fois le travail terminée ». Il faut les écrire au tableau et les expliquer à l'oral. Faire répéter les consignes aux élèves est aussi un plus.

Il faut utiliser des formulations qui se trouvent dans le référentiel, par exemple en utilisant les verbes d'actions de la taxonomie de BLOOM (rassemblez, organisez, expliquez, discutez, échangez....)

Elles peuvent aussi définir :

- Les tâches,
- Le temps imparti pour chaque activité,
- Le temps destiné au travail individuel,
- Le temps destiné pour les corrections,
- La mise en commun,
- Les modalités d'évaluation.

Nous pouvons également rappeler les règles du comportement²⁴ à adopter pour une séquence de travail de groupe. Ces règles peuvent être affichées ou écrites au tableau.

²⁴ Comportements favorables et défavorables au travail de groupe par Sylvain CONNAC « *Mémento pour la coopération des élèves* », site réseau-canopé.fr [en ligne] Disponible sur <https://tinyurl.com/yabcp5fl> (consulté le 06-05-2018)

Comportements favorables au travail de groupe	Comportements défavorables au travail de groupe
- S'organiser en répartissant des responsabilités - S'écouter - Parler chacun son tour - S'assurer que tout le monde peut parler - Distribuer la parole - Surveiller le temps - Encourager les autres	- Se couper la parole - Se moquer des opinions et des idées des autres - Travailler dans son coin - Couper la parole - Monopoliser la parole

Tableau 15 - Comportements favorables et défavorables au travail de groupe par Sylvain Connac

Ces règles des comportements à adopter pendant les séquences de travail de groupe sont indispensables pour le vivre ensemble des élèves.

5.2 Démarrage du travail de groupe

Le travail de groupe demande une phase de travail individuel avant que les membres du groupe se réunissent.

5.2.1.1 - Phase de travail individuel

Nous demandons aux élèves une première phase de travail individuel de cinq minutes. Cette phase est très importante car elle va permettre aux élèves de :

- *Se calmer et se concentrer dans le silence pour lire les consignes.*

Les élèves vont profiter de ce temps pour se poser et se calmer car souvent en début de cours, les élèves quittent un autre cours ou reviennent de récréation et sont énervés et chahutent. Ils ont besoin d'un temps de calme pour se mettre au travail et se concentrer sur la tâche.

- *Amorcer une réflexion personnelle sur les réponses attendues.*

Chaque élément du groupe peut construire sa propre réflexion et sera plus en mesure de participer aux échanges d'idées avec le groupe. De plus, cela permet aux plus faibles et au plus timides de prendre confiance et cela évite que ce soient toujours les mêmes qui prennent la parole et donnent leur point de vue. Après cette phase individuelle, les élèves rejoignent leur groupe pour la mise en commun.

5.2.1.2 - La mise en commun

Après la phase de travail individuel, les élèves rejoignent leur groupe respectif et prennent possession de leur rôle attribué au début du cours. C'est pendant ce moment que les idées vont être confrontées, qu'il va y avoir des échanges, des prises de position et des prises de décision. On peut parler d'un vrai « débat démocratique ». C'est à ce moment précis que les élèves rentrent dans un conflit socio-cognitif.

5.2.2 - Rôle du professeur

Pendant que les élèves travaillent en groupe, le rôle du professeur change considérablement. Il devient la personne référente et n'est plus « l'acteur » principal du cours. Il va intervenir au début du cours lors des annonces des consignes, puis à la fin du cours pour stabiliser les connaissances et vérifier les acquis. Il répondra ponctuellement aux interrogations des groupes (via l'élève référent consignes ou intermédiaire cf. Page 58) sans jamais donner la réponse mais en mettant les élèves sur des pistes ainsi il favorise la réflexion des élèves.

Le temps d'intervention du professeur pendant le travail de groupe est représenté sur cette courbe ci-dessous.

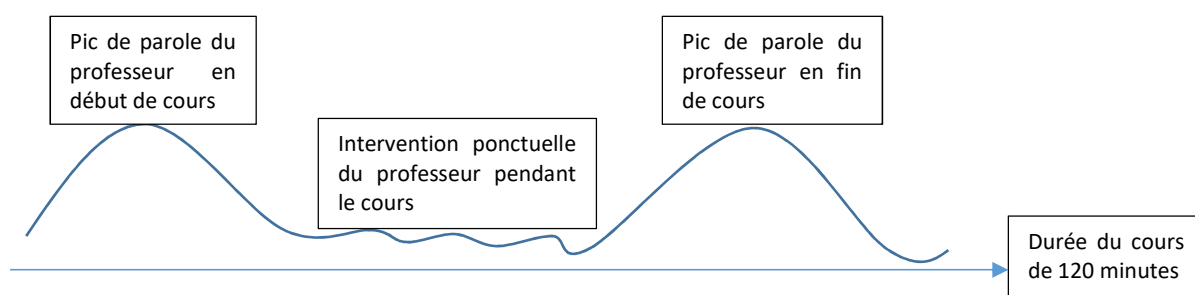


Figure 15 - Temps de parole et interventions du professeur pendant un travail de groupe

Son rôle va être aussi d'observer les relations des élèves pendant la phase de travail en groupe afin de pouvoir remédier ou améliorer les séquences suivantes. D'après les travaux d'ABRAMI (2000), voici une liste des compétences et des relations entre les élèves observables qui aidera le professeur à créer une grille d'évaluation du travail de groupe.

La dynamique et la cohésion
- Le partage de la responsabilité ou la confiscation du pouvoir
- L'existence ou non de leader
- Le niveau d'énergie, la participation ou non des membres
- Le climat
- Les relations entre les membres
- L'existence de normes de règles de fonctionnement, d'un code de valeurs
- L'existence de buts collectifs communs
- Un système de relations avec l'environnement caractérisé par l'ouverture ou le repli
- L'existence d'émotion et de sentiment collectifs
Le fonctionnement
- La gestion du temps
- La qualité des échanges
- La centration sur le sujet ou les digressions
- Les procédures de décisions
- L'investissement des membres
La productivité
- Le retour sur son fonctionnement
- La régulation des projets
- L'évaluation de ses actions

Tableau 16 - ABRAMI, Philip C. [et al.]. *L'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités*. Montréal : Chenelière éducation, 2000

5.2.3 - Rôle des élèves

Pendant la mise en commun, les élèves sont « acteurs » de leur apprentissage. Ils travaillent en autonomie, toujours sous le regard du professeur. Ils respectent les consignes et le rôle de chacun dans le groupe.

5.2.4 - La synthèse

Les élèves doivent faire une présentation de leur synthèse devant les élèves des autres groupes (après validation du professeur). Ils construisent eux-mêmes la synthèse sur support numérique. Chaque groupe expose ensuite son travail aux autres groupes.

C'est l'occasion pour les élèves de prendre la parole en public et de répondre aux questions des élèves et du professeur. Ce temps de passage est minuté.

Une fois que tous les élèves ont présenté leur travail, le professeur récupère le dossier numérique, l'évalue, le dépose sur l'ENT de l'établissement et le rend accessible à la classe entière.

5.3 L'évaluation

Il est difficile de parler d'évaluation individuelle lorsque l'on fait du travail de groupe. De plus, chaque élève est différent. Ils ont un niveau, un rythme d'apprentissage et un bagage personnel différent. Pour convaincre les élèves d'une évaluation commune, il faut prendre le temps de leur expliquer que cette méthode de travail est basée sur l'entraide, la solidarité et la mise en commun des compétences de chacun.

On peut leur proposer une autre forme d'évaluation plutôt qu'une évaluation notée sur le travail de groupe. Ils peuvent s'auto-évaluer et évaluer le travail global du groupe.

5.3.1 - L'auto-évaluation

Nous proposons deux types d'auto-évaluation :

- Grille de positionnement individuelle²⁵ (site de l'Académie de Nantes)

L'élève va se positionner entre 0 et 4 sur les compétences travaillées.

²⁵ Académie de Nantes. Travail en groupe : grille de positionnement et d'évaluation. [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/y877qhw2> (consulté le 08-05-2018)

OBJECTIFS	0	1	2	3	4
PRODUIRE	Je n'ai rien produit durant la séance.	Ce que j'ai produit est un minimum et ne correspond pas à ce qui est demandé.	Ce que j'ai produit est un minimum qui correspond à ce qui est demandé.	Ce que j'ai produit est incomplet mais va dans le sens du travail demandé.	Ce que j'ai produit est complet et satisfait toutes les exigences demandées.
ETRE AUTONOME	Je suis incapable de me mettre au travail même avec de l'aide.	Je me mets au travail avec de l'aide mais abandonne rapidement même avec de l'aide.	Je me mets au travail sans aide mais j'ai du mal à terminer même si on m'aide.	Je me mets au travail facilement mais j'ai besoin d'aide pour terminer.	Je me mets au travail tout seul et je termine le travail sans aide.
TRAVAILLER EN EQUIPE	Je perturbe le groupe par mon comportement. Le travail n'avance pas.	Je me désintéresse du groupe et du travail sans toutefois perturber le groupe.	Je m'intègre au groupe mais je me contente de suivre le mouvement.	Je suis actif au sein du groupe.	Je suis un élément moteur au sein du groupe et je fais progresser le travail
CRÉER INVENTER	Je n'ai aucune idée.	Je récupère les idées des autres, les exprime et ne donne pas suite.	J'ai des idées mais pas vraiment en rapport avec le travail à réaliser.	J'ai des idées qui vont dans le sens du travail à réaliser mais je ne sais pas les mettre en œuvre.	J'ai des idées originales qui vont dans le sens du travail à réaliser et je sais les mettre en œuvre.
MAITRISER SON ATTITUDE	Je bavarde très fréquemment et je me fais souvent remarquer. Je suis un élève dissipé et peu attentif.		Il m'arrive de bavarder et de me faire remarquer, mais c'est rare.		J'ai une attitude positive. Je suis un élève attentif

- La toile d'araignée²⁶ (travaux de Sylvain CONNAC)

Chaque groupe reçoit une toile vierge puis ils se positionnent sur chacune des 8 branches : 1 (grosse insatisfaction) et 5 (grande satisfaction). Un membre du groupe relie les branches. Les toiles peuvent être comparées l'une à l'autre et/ou l'une après l'autre (pour améliorer les éventuels dysfonctionnements).

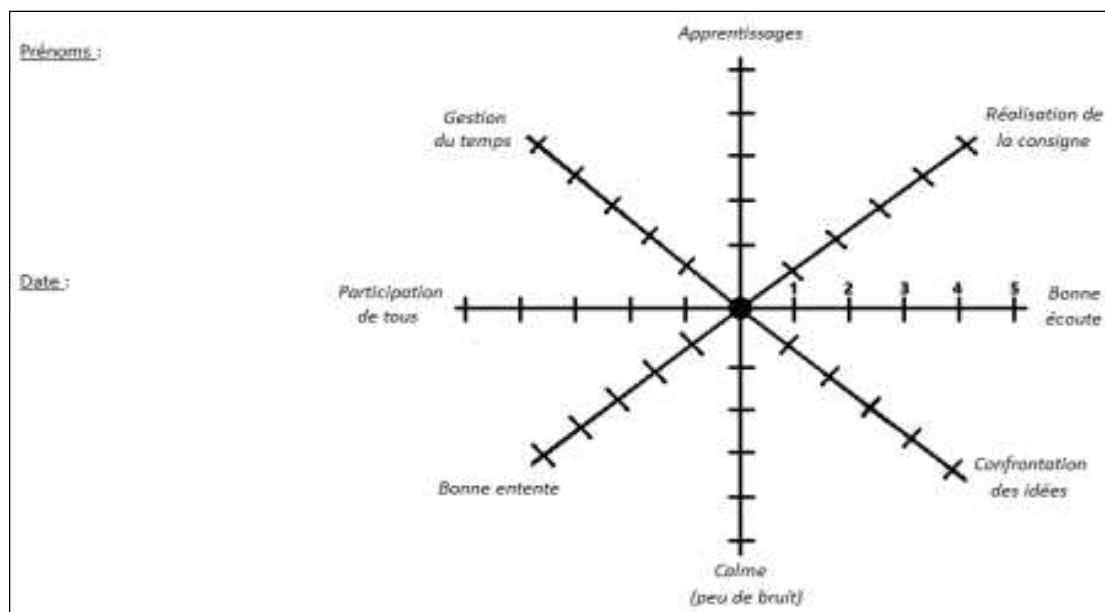


Figure 16 - Auto-évaluation - toile d'araignée par Sylvain Connac

²⁶ Sylvain CONNAC « Mémento pour la coopération des élèves », site réseau-canopé.fr [en ligne] Disponible sur <https://tinyurl.com/yabcp5fl> (consulté le 06-05-2018)

Les groupes peuvent se co-évaluer avec cette grille de positionnement de l'Académie de Lille²⁷.

	--	-	+	++
Savoir organiser son travail : - nous avons su distribuer des rôles à chacun - nous avons pris un temps de réflexion personnelle - nous avons mis nos idées en commun - nous avons élaboré une synthèse de nos idées - nous avons su gérer notre temps - nous avons progressé ensemble au même rythme - nous avons atteint l'objectif final				
La consigne : - nous avons pris le temps de comprendre la consigne - nous avons respecté la consigne				
Attitude en groupe : - chacun a su écouter les autres - chacun a donné son avis - la répartition du temps de parole a été équilibrée - chacun a su respecter les points de vue des autres - nous avons eu un volume sonore correct				
Bilan : - chacun est d'accord avec le résultat final - le travail en groupe a été efficace				
Difficultés rencontrées :				

Figure 17 - Grille de positionnement du travail de groupe de l'Académie de Lille

²⁷ Académie de Lille. *Fiche d'auto-évaluation d'un travail de groupe*. [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/ybh7wckx> (consulté le 08-05-2018)

D'après les travaux de Sylvain CONNAC²⁸, voici une liste des compétences coopératives cognitives et des compétences relationnelles et sociales que nous pouvons utiliser pour construire nos évaluations de travaux de groupe :

<i>Les compétences coopératives cognitives :</i>	<i>Les compétences relationnelles et sociales</i>
- Exprimer ses idées de façon claire	- Éviter de couper la parole
- Justifier ses idées et ses opinions	- Demander la parole et attendre son tour
- Exprimer ses émotions ou ses sentiments	- Utiliser un ton de voix acceptable
- Nuancer son opinion	- Travailler sans déranger les autres
- Écouter les autres	- Accepter les différences
- Demander des éclaircissements	- Inclure tout le monde dans le groupe
- Réfléchir avec les autres	- Encourager ses coéquipiers
- Mettre en relation différents points de vue	- Partager le matériel
- Construire à partir des idées des autres	- Participer également
- Reformuler	- Aider ses coéquipiers
- Synthétiser en dégagant l'essentiel	- Être responsable par rapport à la tâche proposée
- Respecter le point de vue de l'autre	- Bien exercer son rôle
- Critiquer les idées et non la personne	- Faire des concessions
- Reconnaître quand l'autre a raison	- Respecter l'espace de l'autre
- Établir un consensus	

²⁸ Académie de Lille. Fiche d'auto-évaluation d'un travail de groupe. [en ligne]. Disponible sur <https://tinyurl.com/ybh7wckx> (consulté le 08-05-2018)

5.4 Les freins et les leviers du travail de groupe

Le travail de groupe peut être chronophage et difficile à mettre en place. Les élèves ou les professeurs peuvent être réticents à cette méthode. D'après les travaux d'ABRAMI (2000), voici les leviers qui peuvent être une réponse aux freins du travail de groupe. Nous nous attarderons sur la colonne « objectifs » qui répond clairement à un de nos thèmes de mémoire et que nous souhaitons développer au sein des élèves : **Le vivre ensemble**

Freins	Leviers	Objectifs
« Ça fait plus de bruit que d'habitude et ça gêne les classes autour ».	- Créer des règles de fonctionnement avec les élèves - Chuchoter - Donner des rôles aux élèves	- Développer un sentiment de justice avec des règles claires. - Développer le respect mutuel. - Améliorer la connaissance mutuelle des élèves
« Ça ne produit pas les résultats escomptés : un élève travaille, les autres regardent ».	- Sélectionner les activités qui permettent une interdépendance des élèves. - Viser une production précise selon les consignes explicites. - Viser les interactions sociales selon le public et le contexte.	- Développer la motivation et l'engagement des élèves pour les apprentissages. - Selon les publics et le contexte : améliorer les relations filles/garçons, diminuer les ostracismes, développer la connaissance mutuelle de publics différents, améliorer l'intégration d'élèves allophones et nouvellement arrivés...
« La salle de classe n'est pas adaptée. Il faut déplacer les tables ça prend du temps ».	- Proposer les activités en groupe dans des lieux adaptés. - Viser des salles disposées et dédiées à ces travaux.	- Développer le bien-être.
« On ne sait pas ce que les élèves ont appris au final ».	- Clarifier les objectifs pour pouvoir évaluer : - Évaluer les acquis en termes de compétences sociales, en termes de connaissances, en termes de compétences scolaires.	- Développer les compétences sociales et scolaires. - Favoriser la solidarité entre élèves.
« Les parents ont l'impression que nous perdons du temps ».	- Présenter les différentes modalités de travail possibles dans la classe : individuel, collectif et les différents objectifs liés.	- Développer la confiance mutuelle.

Tableau 17 - Freins et leviers au travail de groupe d'après les travaux d'ABRAMI (2000).

Conclusion de la troisième partie

Les élèves doivent apprendre à travailler en groupe. Ce n'est pas inné. Ils sont prêts à accepter des nouvelles méthodes d'enseignement mais l'enseignant doit prendre le temps de leur en expliquer les bienfaits.

Il se doit d'accompagner chaque groupe pendant le travail, ne donne pas de solution toute faite mais induit des solutions, prodigue des conseils, écoute, tient compte des propositions, contrôle le débat. Finalement, c'est lui qui valide les résultats et structure les notions acquises.

Cependant, malgré une organisation pointilleuse, l'enseignant ne peut être sûr du déroulement de sa séquence. Est-ce que les élèves vont suivre le même chemin ? Vont-ils s'investir dans la tâche ? Vont-ils tous travailler ? Cette méthode peut aider à répondre à ces dérives.

Certes, cela demande un gros investissement personnel dans l'organisation, mais quelle satisfaction de voir les élèves travailler et interagir ensemble, construire leurs savoirs en échangeant leurs idées et confronter leurs points de vue, unir leurs forces pour arriver à l'objectif défini. C'est alors avec joie que nous observons les futurs citoyens de demain.

Conclusion générale

Ce mémoire est né de mon expérience scolaire. Je redoutais le travail de groupe tout en reconnaissant qu'il m'enrichissait et me valorisait.

J'ai attendu jusqu'à ma reprise d'études en master des Sciences de l'Éducation et de la Formation à l'ESPE de Toulouse l'année dernière pour étudier cette méthode, me l'approprier et comprendre les impacts positifs que peut avoir le travail de groupe sur les élèves et les enseignants dans une formation hôtelière.

Je voulais comprendre et surtout apprendre à mettre en place des séquences de travaux de groupe avec des élèves afin qu'ils n'aient pas les mêmes réticences et les mêmes doutes que j'avais eus par le passé. Puis, au fil de mes lectures des auteurs spécialisés sur le sujet, trois « impacts » concernant le travail de groupe m'ont interpellée : le vivre ensemble, les interactions entre les élèves - professeur et le conflit socio-cognitif.

J'ai voulu « explorer » ces trois thèmes sur le terrain et il en est ressorti que pendant un travail de groupe, les élèves sont confrontés aux valeurs du vivre-ensemble. Ils s'entraident, aiment travailler ensemble plutôt que seuls (pour une grande majorité). Toujours d'après les résultats de mon étude de terrain, ils apprécient échanger des idées et débattre leurs opinions. Certes, parfois avec beaucoup de virulence, mais n'oublions pas que nous sommes face à un public d'adolescents qui sont en pleine « révolution » avec eux-mêmes et que beaucoup de choses se jouent : leur estime de soi, leur identité, leur rôle dans la société...

Les interactions avec leur professeur sont aussi impactées. Les élèves sont désormais les acteurs de leurs apprentissages. Ils n'interrogent leur professeur que rarement. Ce dernier occupe la parole de moins en moins. Son rôle a changé, il devient le référent.

Évidemment, cette réussite du travail de groupe passe par une grande implication de l'enseignant. Pour obtenir une telle émulation, le travail de groupe s'apprend, il ne s'improvise pas.

De nombreux objectifs, très différents les uns des autres peuvent être atteints par un travail en groupe (par exemple des situations à problème au sein de la classe peuvent justifier la mise en place d'un travail de groupe). Il est important d'identifier les tâches qui permettront

de faire fonctionner efficacement un groupe et de constituer les groupes en ayant une parfaite connaissance de ses élèves. Il est aussi crucial de définir et d'expliquer aux élèves les objectifs à atteindre grâce à ce travail en groupe. « *Les acquisitions doivent être durables, les habiletés mentales reproductibles dans un autre contexte que scolaire* ». MEIRIEU²⁹ fait la distinction entre tâche et objectif (la tâche est visible, pas l'objectif...).

Si nous devons retenir trois idées principales indispensables à la réussite de cette pédagogie :

- 1 - La préparation du cours en amont.
- 2 - La définition des objectifs S.M.A.R.T : (simples, mesurables, attractifs, réalisables et traçables)
- 3 - L'accompagnement de l'enseignant pendant le travail de groupe (mise en place d'un rituel de travail de groupe).

Pour aller plus loin...

La réussite globale de cette pédagogie passera par la pluridisciplinarité (dans le même cours l'intervention d'enseignants de matières différentes ou même d'intervenants extérieurs). Les enseignants travaillent alors en équipe face à des élèves qui eux travaillent en groupe. Regroupés, les enseignants se sentent plus forts, rassurés et renforcent leur esprit d'équipe. Ils apparaissent face aux élèves comme faisant corps.

Pour les élèves, les messages délivrés par les enseignants deviennent plus clairs, plus transparents. Ils font enfin le lien entre les disciplines. Ainsi toute la théorie enseignée devient concrète et améliore leur motivation à travailler en groupe.

²⁹ Philippe MEIRIEU. *Histoire et actualité de la pédagogie*. [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/5w4v56s> (consulté le 10-12-2016)

Bibliographie

Académie de Grenoble. Dominique Gourgue. *Évaluer*. [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/hgrbsx4> (consulté le 16-12-2016)

Académie de Nancy-Metz. *Travail en groupes diversification et différenciation* [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/h82sk3p>. (consulté le 28-11-2016)

Académie de Strasbourg. *Le sociogramme de Moreno* [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/h7pjkr>. (Consulté le 10-12-2016)

ABRAMI, Philip C. [et al.]. *L'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités*. Montréal : Chenelière éducation, 2000

ANDRIOT Isabelle, NATANSON Dominique et NATANSON Jacques. *Oser le travail de groupe*. Dijon : SCÉRÉN-CRDP Bourgogne, 2008, 157 p.

ALEXANDRE Danielle. *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, (collection Pédagogies), 2011, 251 p.

ARTUR Frédéric. *Le travail de groupe*. Site de l'académie de Nantes, 2006, [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/h29efvf>. (Consulté le 10-12-2016)

BARLOW Michel. *Le travail en groupe des élèves*. Armand Colin, 1993, 110 p.

CAYLA Jean-Charles. « *La pédagogie : une affaire de groupe ?* », *Empan*, 4/2002 (n°48), p. 32-35 [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/z3tnp8t> (consulté le 05/12/2016)

COUSINET Roger. *Une méthode de travail libre par groupes*. 4^e édition. Paris : Éditions du Cerf, 1969, 146 p.

DE PERRETI André. « *Comment utiliser la diversification des rôles dans la classe comme facteur de motivation et de réussite ?* » Les cahiers pédagogiques, n°277, octobre 1989) [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/zo448jq>. (consulté le 10-12-2016)

DOISE, WILLEM et MUGNY. *Le développement social de l'intelligence*. Paris : InterEditions, 1981, 199 p.

DOUILLACH Danièle, CINOTTI Yves, et MASSON Yannick. *Enseigner l'hôtellerie-restauration*. Paris : LT Éditions J. Lanore, (collection LT Sup), 2002, 126 p.

HUGON Marie-Anne, LE CUNFF Catherine. *Interactions dans le groupe et apprentissages*. Nanterre : Presses universitaires de Paris-Ouest, 2011, 178 p.

JALLADE Marie-Françoise, *14-18 ans L'adolescence*, Chronique Sociale, 2004, 69 p.

MÉDIONI Marie-Alice. "*Spécificités et exigences*", dans la revue Cahiers pédagogiques des CRAP, Dossier : Le travail de groupe, n°424, mai 2004 (pp. 24-26) [en ligne] Disponible sur <http://tinyurl.com/z92udxv> (consulté le 15-11-2016)

MEIRIEU Philippe. *Apprendre en groupe 1. Itinéraire des pédagogies de groupe*. 6^e édition Lyon : Chroniques sociales, (pédagogie formation), 1996, 201p.

MEIRIEU Philippe. *Faire l'école, faire la classe*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, (collection pédagogies), 2004, 188p.

MEIRIEU Philippe. *Histoire et actualité de la pédagogie*. [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/5w4v56s> (consulté le 06-12-2016)

PANTANELLA Raoul. *Les TPE, vers une autre pédagogie*. Paris : CRAP-Cahiers pédagogiques, 2000, 234 p.

PEETERS Luc. *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*. 2^e édition, Bruxelles : Éditions De Boeck, (collection Action. La pédagogie dans l'action secondaire), 2009, 172p.

PEYRAT Marie-France. *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? tutorat et apprentissage coopératif* : enseignants (primaire et secondaire), formateurs. De Boeck, 2011, 189 p.

ROUX Jean-Paul « *Le travail de groupe à l'école* », dans la revue Cahiers pédagogiques, Dossier : Le travail de groupe, n°424, mai 2004 [en ligne] Disponible sur <https://tinyurl.com/yd5u7ecz> (consulté le 15-11-2016)

UNESCO. Rapport de la Commission Internationale sur l'éducation pour le 21^{ème} siècle. *L'éducation, un trésor est caché dedans*. 2^e édition, 1999, p.57 [en ligne]. Disponible sur <http://tinyurl.com/zbxpbv7>. (Consulté le 19-11-2016)

Table des annexes

Annexe 1 - Sociogramme de Moreno.....	76
Annexe 2 - Sociogramme de Moreno.....	77
Annexe 3 - Sociogramme de Moreno.....	78
Annexe 4 - Constitution des groupes : avantages et inconvénients	79
Annexe 5 - Cours d'atelier expérimental du 02/02/2018	80
Annexe 6 - Cours d'atelier expérimental du 02/02/2018	81
Annexe 7 - Cours d'atelier expérimental du 02/02/2018	82
Annexe 8 - Guide d'entretien semi-directif.....	83
Annexe 9 - Retranscription de l'entretien semi-directif.....	84
Annexe 10 - Retranscription de l'entretien semi-directif.....	85
Annexe 11 - Retranscription de l'entretien semi-directif.....	86
Annexe 12 - Plan du cours enregistré	87
Annexe 13 - Retranscription du cours enregistré des 3 élèves.....	88
Annexe 14 - Retranscription du cours enregistré des 3 élèves.....	89
Annexe 15 - Retranscription du cours enregistré des 3 élèves.....	90
Annexe 16 - Retranscription du cours enregistré des 3 élèves.....	91
Annexe 17 - Retranscription du cours enregistré des 3 élèves.....	92
Annexe 18 - Retranscription du cours enregistré des 3 élèves.....	93
Annexe 19 - Retranscription du cours enregistré des 3 élèves.....	94
Annexe 20 - Questionnaire élèves.....	95
Annexe 21 - Questionnaire élèves.....	96
Annexe 22 - Questionnaire élèves.....	97
Annexe 23 - Fiche d'intentions pédagogiques	98
Annexe 24 - Déroulé de la séquence.....	99
Annexe 25 - Déroulé de la séquence.....	100
Annexe 26 - Fiche activités élèves.....	101
Annexe 27 - Fiche activités élèves.....	102
Annexe 28 - Fiche activités élèves.....	103
Annexe 29 - Synthèse	104
Annexe 30 - Exemple des ressources à disposition.....	105
Annexe 31 - Exemple mots croisés.....	106
Annexe 32 - Mémento groupe et rôle des élèves.....	107
Annexe 33 - Evaluation du travail de groupe	108

Annexe 1 - Sociogramme de Moreno

LE SOCIOGRAMME DE MORENO

Pour Moreno, fondateur de la sociométrie, il existe une spontanéité socio-affective dans les groupes, qui s'exprime dans la préférence et le rejet des individus et c'est ce qui constitue la structure du groupe.

Mais la structure n'est pas seulement cela c'est à la fois une réalité affective et cognitive; pour les membres du groupe c'est :

- la manière dont ils vivent le groupe et les membres du groupe
- la manière dont ils vivent une situation dans le groupe
- la manière dont ils perçoivent les autres
- la manière dont ils sont perçus par les autres

L'organisation des relations vécues est à la fois l'expression :

- de l'affectivité, de sa distribution dans le groupe
- des représentations que chaque participant a du groupe et des autres

Les buts :

Dans son aspect le plus théorique : le sociogramme sert à dégager la réalité de l'organisation socio-affective d'un groupe.

Dans son aspect interventionniste : il a des fins thérapeutiques et peut servir à rééquilibrer des individus peu ou, mal intégrés au groupe. Il peut servir à organiser ou à réorganiser le travail en groupe effectué en classe mais aussi les places occupées dans « l'espace classe ».

les modalités :

On demande aux élèves de passer individuellement le questionnaire sociométrique qui suit.

Ce questionnaire est nominatif et les réponses doivent aussi être nominatives. Il se compose de huit questions ; le premier ensemble de questions (1,3,5,7) doit prendre pour thème une activité de classe qui répond à un objectif réel et habituel de la classe. Dans ces questions sont visées les relations de confiance – estime mutuelle, l'attribution de valeurs et de qualification aux autres. Le second groupe de questions (2,4,6,8) doit avoir pour thème une activité de loisirs ou de détente qui corresponde à des aspirations réelles du groupe. Et dans ces questions on cherche à déterminer les choix positifs ou négatifs, c'est-à-dire les choix dont l'individu pense avoir été l'objet.

Annexe 2 - Sociogramme de Moreno

LE QUESTIONNAIRE SOCIOMÉTRIQUE

1. Si vous aviez à former un groupe de cinq pour faire un exercice, qui désigneriez-vous pour faire partie de votre groupe ?

1^{ier}
2^{ème}
3^{ème}
4^{ème}

2. Si vous aviez à partir en randonnée (loisir ou autre), qui désigneriez-vous comme co-équipiers ?

1^{ier}
2^{ème}
3^{ème}

3. En réponse à la première question, dites qui à votre avis vous a choisi pour faire partie de son groupe de cinq (pas d'ordre de préférence, ni de limitation en nombre).

4. En réponse à la deuxième question, dites qui à votre avis vous a choisi pour faire partie de la randonnée ou autre (pas d'ordre de préférence, ni de limitation en nombre).

5. Si vous aviez à former le groupe de cinq en vue de faire un travail sur des exercices, qui éviteriez-vous de prendre dans votre équipe ? (les raisons restent secrètes).

1^{ier}
2^{ème}
3^{ème}
4^{ème}

6. Si vous aviez à désigner trois personnes qui participeront à la randonnée ou autre à qui éviteriez-vous de demander ?

1^{ier}
2^{ème}
3^{ème}

7. En réponse à la cinquième question, dites qui à votre avis aura mis votre nom sur la liste de ceux qu'il préférera éviter de prendre dans son groupe (pas d'ordre de préférence, ni de limitation en nombre).

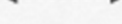
8. En réponse à la sixième question, dites qui à votre avis aura mis votre nom sur la liste de ceux qu'il préférera éviter de prendre pour la randonnée ou autre (pas d'ordre de préférence, ni de limitation en nombre).

Dans les questions 1,2,5,6 l'élève est émetteur du choix.

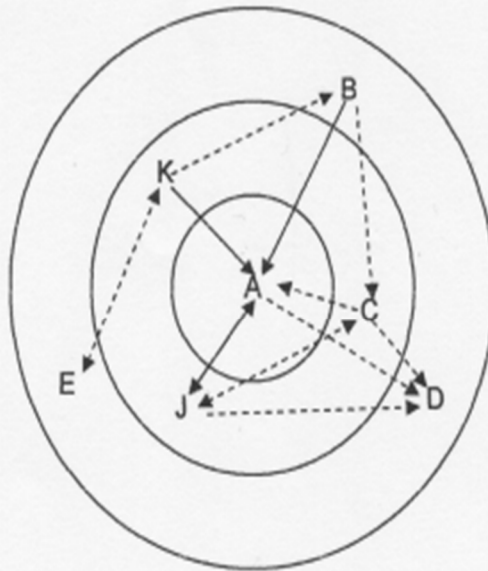
Dans les questions 3,4,7,8 l'élève est récepteur des choix supposés.

Annexe 3 - Sociogramme de Moreno

On peut ensuite à l'aide d'un graphique tracer entre les membres du groupe

- les choix positifs émis vers 
- les choix positifs réciproques 
- les rejets à l'encontre de 
- les rejets réciproques 

Exemple



On prendra soin dans le graphique de répartir sur des cercles concentriques les individus selon leur degré de popularité. Par convention on placera donc les individus qui ont été les plus choisis au centre et au fil de la décroissance des choix ils glisseront vers la périphérie. Ainsi à la vue du graphique, on pourra déterminer, le degré de popularité, le degré d'isolement, la constitution de duos, trios, quartets d'individus par affinités.

Annexe 4 - Constitution des groupes : avantages et inconvénients

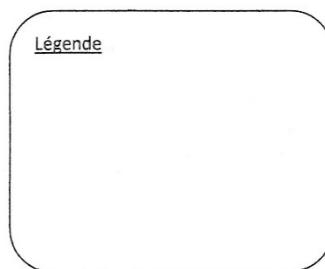
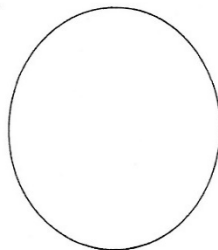
CONSTITUTION DES GROUPES : Différentes organisations peuvent être choisies, elles présentent des avantages et inconvénients pédagogiques

	Avantage	Inconvénients
Par affinité	- Les élèves sont en confiance et donc s'organisent et échangent plus facilement - Les élèves connaissent leurs points forts et faibles, ils peuvent donc se distribuer plus rapidement les rôles - En début d'année les groupes par affinité sont les plus adaptés, car on ne connaît pas encore les élèves ; ensuite mieux vaut imposer la constitution du groupe	- Certains élèves s'associent par intérêt pour se reposer sur le travail des autres. - D'autres élèves risquent de se voir « réduit » à effectuer le rôle dans lequel ils sont le plus à l'aise et de se fait ne progressent pas dans tous les domaines - le « capitaine » du groupe a souvent des difficultés à déléguer le travail et tend à assurer tous les rôles
Groupe imposé (homogène ou hétérogène)	- L'enseignant peut adapter finement sa pédagogie aux types de groupes - Il peut jouer sur la composition des groupes pour accentuer l'entre-aide entre les différents membres	Les groupes hétérogènes ou homogènes ne peuvent être constitués que lorsque l'enseignant connaît ses élèves donc en cours d'année : après des phases d'évaluation de différents types
Groupe homogène - constitué d'élèves qui pour les capacités travaillées présentent le même niveau de maîtrise	- possibilité de proposer des activités différentes pour chaque groupe en fonction des profils des élèves - permet d'anticiper les aides qui seront nécessaires - Répartition plus rapide et aisée des rôles au sein du groupe - Favorise le travail de tous	Cette répartition peut mettre en difficultés tout le groupe sans qu'aucun des membres ne soit capable de trouver une solution.
Groupe hétérogène -constitué d'élèves qui pour les capacités travaillées présentent des niveaux de maîtrise différents	- Permet l'entraide, une émulation positive - Possibilité de proposer des activités qui permettent d'attribuer à tous un travail correspondant à leur capacité ou à leur besoin. - En cas de difficultés un élève plus performant peut alors seconder celui plus fragile	Les « faibles » se reposent parfois sur les plus « forts », Ou bien les « forts » empêchent les « faibles » de s'exprimer et la répartition des tâches sera inégale.

Annexe 5 - Cours d'atelier expérimental du 02/02/2018

1. Dresser une assiette dans le but de la vendre à un client en fonction du type de restauration
- assiette de room service dans un palace,
- assiette dans un self service de restauration commerciale.

Choix de l'assiette avec schéma de présentation



Légende

Justifications

2. Comparer vos assiettes et choisir celle qui vous paraît la plus satisfaisante en justifiant votre choix.

Annexe 6 - Cours d'atelier expérimental du 02/02/2018

ATELIER N°1

Le travail préparatoire des produits .

Indiquer le matériel dont vous avez besoin pour réaliser le travail des différents éléments (produits) qui constituent votre future assiette

Produits	Matériel	Méthode

Annexe 7 - Cours d'atelier expérimental du 02/02/2018

ATELIER N°2

Vous allez procéder à l'analyse sensorielle de 4 produits en remplissant le tableau suivant

	Produit 1	Produit 2	Produit 3	Produit 4
Nom du produit				
Analyse visuelle (couleur et texture)				
Analyse olfactive				
Analyse gustative				
Ordre de dégustation dans l'assiette				
Argumentaire de vente de l'assiette nordique				
Type de vin Appellations et régions				
Ou autres boissons				
Prix de vente d'une assiette en restauration traditionnelle				

Annexe 8 - Guide d'entretien semi-directif

Travail de groupe : quels sont les impacts du travail de groupe sur les élèves et leur professeur sur une classe de formation hôtelière ?

Date : 31 janvier 2018

Codes couleur des thèmes : Le vivre ensemble

Les interactions

Le conflit socio-cognitif

Les questions en noires impliquent une réponse sur les 3 thèmes

Questions principales/questions de relance	vocabulaire attendu
Quel niveau de classe as-tu actuellement ?	
Combien d'élèves y a-t-il dans ta classe ?	
Dans quelle discipline fais-tu travailler tes élèves en groupe ?	- prise de parole
Comment formes-tu les groupes ?	- échanges oraux
Quelles sont les réactions de tes élèves face au travail de groupe ?	- socialiser
Que souhaites-tu mobiliser lorsque tu fais du travail de groupe ?	- vivre ensemble
Le gouvernement préconise de faire travailler les élèves en petits groupes. À ton avis, quelle est leur volonté première ?	- s'entraider
Quels sont à ton avis les avantages à faire travailler les élèves en petits groupes ?	- préparer le jeune à la vie d'adulte
Quels sont à ton avis les inconvénients à faire travailler les élèves en groupe ?	- esprit d'équipe
Qu'as-tu pu observer de différents sur le comportement de tes élèves lorsqu'ils sont en groupe plutôt qu'en classe entière ? (Question de relance : quelle est la manière dont ils vivent le groupe ? Quelle est la manière dont ils vivent une situation dans un groupe ?)	- compétences sociales
Quel est ton rôle pendant que les élèves travaillent en groupe ?	- l'écoute
Comment t'organises-tu pour que tous les élèves participent dans les groupes ?	- la prise en compte de l'autre
Qu'est-ce qui te plaît dans le travail de groupe ?	- échanger des points de vue
	- confronter des points de vue
	- interactions entre élèves
	- respecter la parole

Annexe 9 - Retranscription de l'entretien semi-directif

- 1
- 2
- 3 **« Merci X d'avoir accepté de répondre à un entretien pour mon travail de recherche sur le travail de**
- 4 **groupe dans le cadre de mon mémoire. Nous allons donc pendant moins d'une heure discuter de**
- 5 **différents thèmes et ce qui m'importe c'est de bien comprendre ton point de vue et comment tu vois**
- 6 **les choses. Tu me dis les choses le plus librement possible. Je tiens à te rappeler que cet entretien est**
- 7 **anonyme. Tes réponses seront utilisées uniquement à des fins d'analyse et ne seront jamais reliées**
- 8 **à ton nom à ton prénom ni au lycée. »**
- 9
- 10 **GR : « Pour commencer je voudrais te demander à quoi tu penses spontanément quand je te dis le**
- 11 **mot « groupe » ? Comment tu définirais ce mot ? »**
- 12 X : « Un ensemble de personnes »
- 13 **GR : « très bien. Quels niveaux de classes as-tu actuellement au lycée ? »**
- 14 X : « Euh... terminale bac pro terminale CAP et première année cap »
- 15 **GR : « Dans quelle discipline fais-tu travailler tes élèves en groupes ? »**
- 16 X : « Euh essentiellement avec les terminale bac pro »
- 17 **GR : « Comment formes-tu tes groupes ? »**
- 18 X : « Euh c'est soit imposé soit entre eux selon l'objectif de la séance »
- 19 **GR : « d'accord, imposé c'est-à-dire... »**
- 20 X : « C'est-à-dire que je désigne quand je fais des binômes ou des groupes de 3 euh selon l'application
- 21 que j'en veux, je vais euh c'est moi qui vais imposer les groupes. »
- 22 **GR : « d'accord »**
- 23 X : « voilà »
- 24 **GR : « Par affinité ? »**
- 25 X : « Ah non pas du tout, justement par exemple si j'ai besoin d'un peu plus de euh des gens qui sont un
- 26 peu plus moteurs avec des gens qui vont être un peu moins moteurs qui vont les tirer euh ou une
- 27 personne qui a plus tendance à analyser et d'autres qui ont moins tendance à analyser les choses qui
- 28 prennent moins de recul donc là pareil donc vraiment en fonction de ce que je vais rechercher euh en
- 29 terme d'objectif pédagogique. »
- 30 **GR : « Et dans quelle discipline tu fais travailler tes élèves en groupe ? »**
- 31 X : « Essentiellement en travaux pratiques enfin en ateliers expérimentaux »
- 32 **GR : « merci. Toi qu'est-ce que tu souhaites mobiliser lorsque tu fais travailler tes élèves en groupe,**
- 33 **en petit groupe ? »**
- 34 X : « Euh pareil ça va dépendre de l'objectif de la séance euh de la compétence que je cherche à obtenir
- 35 euh ouais ça peut être de la compétence, ça peut être euh des compétences qu'elles soient techniques
- 36 ou peu importe oui c'est la compétence de toute façon. Ou de la réflexion ou de l'analyse ou voilà qu'ils
- 37 aient un vrai un vrai recul par rapport à ce qu'ils font dans l'atelier. Ils expérimentent...donc euh voilà. »
- 38 **GR : « Parce que le gouvernement préconise beaucoup de faire travailler les élèves en petit groupe,**
- 39 **à ton avis quelle est leur volonté première ? »**
- 40 X : (soupir de réflexion) « La volonté de travailler en groupe ? je euh ben par le groupe je pense
- 41 justement qu'on peut euh ensemble ils arrivent à plus de résultat parce qu'ils mettent leurs
- 42 compétences en commun et qu'à un moment donné euh peut-être que un a plus de capacité dans un

Annexe 10 - Retranscription de l'entretien semi-directif

43

44

45 *domaine et l'autre dans un autre et ils vont s'aider à se tirer par le haut. Encore faut-il que le groupe*
46 *soit bien géré donc ça veut dire bien accompagné ça veut dire avec des objectifs très précis pour faire*
47 *ce qu'on leur demande pour pas justement que euh la difficulté dans le groupe va être aussi de mobiliser*
48 *l'ensemble des personnes dans le groupe et donc il faut que chacun ait son rôle à jouer dans le groupe.*
49 *Celui qui est plus dans l'analyse celui qui est plus dans la compétence celui qui est euh et voilà il faut*
50 *que chacun amène sa pierre donc il faut que le groupe soit constitué en fonction de ça. Tout à l'heure*
51 *quand je te disais quand j'impose effectivement le groupe, je vais rechercher à mobiliser pour chaque*
52 *élève qu'est-ce qu'il va pouvoir amener au groupe. »*

53 **GR : « euh, quels sont à ton avis les avantages à faire travailler les élèves en petit groupe ? Les**
54 **avantages ».**

55 X : « Et bien c'est ce que j'ai dit tout à l'heure hein, à mobiliser chacune de leur capacité pour arriver à
56 des objectifs communs et des compétences communes et c'est pas forcément les mêmes à chaque
57 personne mais le but c'est de les compléter, voilà. »

58 **GR : « Est-ce que ça peut les socialiser... ? »**

59 X : « Alors en terminale bac pro ils sont plus que socialiser mais je suppose que dans d'autres registres
60 oui euh c'est possible »

61 **GR : « Quels sont à ton avis les inconvénients à faire travailler les élèves en groupe ? »**

62 X : « Euh. La démobilitation. C'est-à-dire que c'est pour ça qu'il faut faire très attention c'est qu'un élève
63 peut s'il se sent un petit peu entre guillemet « largué » euh a tendance à se mettre en retrait, attendre
64 que ça passe. Donc d'où l'importance encore une fois de bien définir les objectifs pour chacun. »

65 **GR : « d'accord. Qu'as-tu pu observer de différent sur le comportement de tes élèves lorsqu'ils sont**
66 **en petit groupe plutôt qu'en classe entière ? »**

67 X : « Bah là c'est très simple c'est qu'alors paradoxalement à ce que je viens de dire précédemment,
68 euh c'est que ils sont obligés parce qu'ils sont tenus par ces autres en petit groupe ils sont tenus par les
69 autres ils peuvent pas rester dans leur coin et être passif donc ils sont obligatoirement actif euh de leur
70 travail euh autrement ça se remarque tout de suite et donc ils sont obligés de travailler sur eux-mêmes
71 etc. Mais des fois c'est plus facile aussi parce que euh justement ils sont sous le couvert des collègues
72 c'est plus facile de travailler que de s'exprimer directement à l'ensemble de la classe par exemple. »

73 **GR : « Donc on pourrait dire que les plus timides osent plus prendre la parole en groupe »**

74 X : « Oui on va dire que Oui. Tout à fait. »

75 **GR : « Est-ce que tu as une idée de la manière dont eux ils vivent dans le groupe et quelle est la**
76 **manière dont ils vivent la situation dans un groupe ? »**

77 X : « Ben ça rejoint un petit peu ce qu'on a dit... »

78 **GR : « oui ça rejoint. Alors quel est ton rôle pendant que les élèves travaillent en groupe ? »**

79 X : « Alors de m'assurer justement que personne n'est en retrait et que chacun soit mobilisé euh à
80 l'effort de groupe, voilà donc d'intervenir ou de guider, remettre sur les rails euh voilà pour pas qu'ils
81 se dispersent »

82 **GR : « alors voilà tu m'as déjà répondu mais bon c'est une question, comment t'organises-tu pour**
83 **que tous les élèves participent dans les groupes donc tu m'as dit que ... »**

84

Annexe 11 - Retranscription de l'entretien semi-directif

85

86 X : « Il faut définir un objectif, des objectifs précis à chacun du groupe mais en répartissant le travail de
87 groupe donc s'il y a un groupe de 3, y'en a un qui est plus mobilisé sur ça ils vont travailler ensemble
88 mais c'est lui l'orateur de cette partie là euh puis l'autre il est orateur sur une autre partie donc du coup
89 chacun est mobilisé et ne peut pas faire l'esquive il est obligé de s'impliquer, voilà autrement il ne
90 pourra pas répondre. »

91 **GR : « Et qu'est-ce qui te plaît dans le travail de groupe ? »**

92 X : « Euh justement on arrive des fois à euh une émulation qu'on a pas forcément en classe entière
93 parce que justement le fait que chacun doit participer du coup ça mobilise beaucoup plus, y'a une
94 émulation entre eux et puis on fait de petits groupes avec des mêmes trucs donc y'a aussi une certaine
95 concurrence qui permet euh bah de faire euh voilà euh qu'ils soient plus investis, voilà. »

96 **GR : « As ton avis comment réagissent les élèves du groupe lorsqu'il y a un désaccord entre eux ? »**

97 X : « Aaaaaah ! Alors euh ... au début euh ... Quand on fait les groupes ... les premiers désaccords c'est
98 compliqué parce qu'ils sont pas mal campés sur leurs positions, ils sont sûrs d'être dans la vérité qui est
99 aussi un problème de maturité mais au fil des travaux des ateliers c'est vrai qu'on assiste plus à un
100 débat démocratique que euh à vouloir imposer. Ils comprennent qu'ils avancent beaucoup plus en
101 finalement comparant leurs idées et en les synthétisant euh et c'est vrai que vers la fin on a des résultats
102 qui sont assez incroyables euh ce qu'il faut faire attention c'est pas qu'il y ait une personne euh qu'est
103 trop forte en caractère qui va imposer systématiquement ses idées. D'où l'intérêt de faire plusieurs
104 micro exercices dont chacun est orateur parce que donc chacun est responsable de son micro objectif.
105 S'il n'y a qu'un seul objectif c'est la personne la plus imposable ... enfin euh la plus euh charismatique
106 ou euh celle qui impose plus qui va prendre le dessus et là effectivement on a moins de résultat. Donc
107 c'est pour ça que c'est aussi important de définir qui est avec qui. Majoritairement c'est à nous en tant
108 qu'enseignant à voir le potentiel de chacun et à orienter les groupes, voilà. Pareil si on met deux
109 meneurs ensemble forcément à un moment donné il va y avoir des interactions euh pas constructives.
110 Surtout au début. »

111 **GR : « Bon, ben X merci beaucoup d'avoir répondu à cet entretien »**

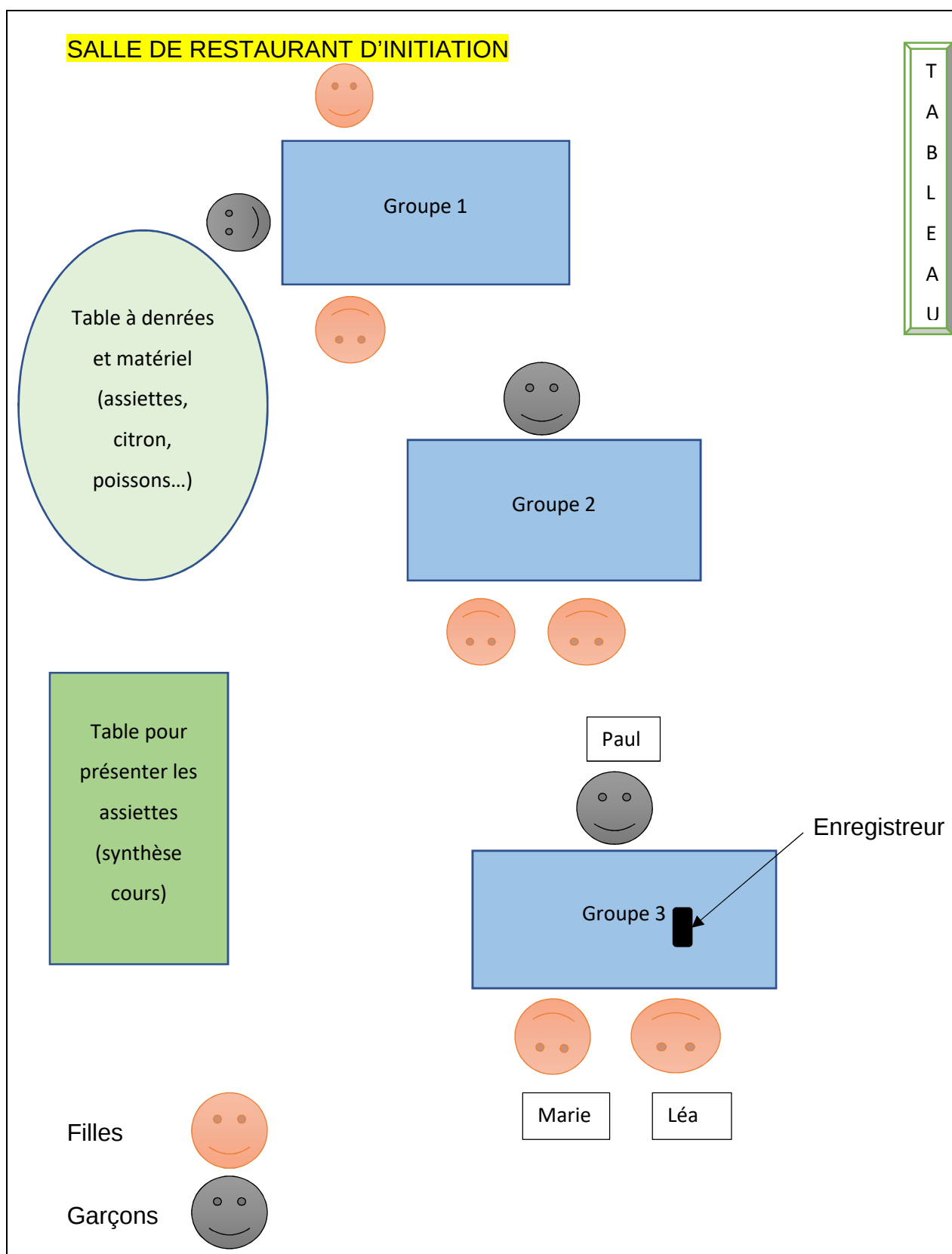
112 X : « avec grand plaisir »

113 **GR : « Je te remercie »**

114 X : « Quand tu veux »

115

Annexe 12 - Plan du cours enregistré



Annexe 13 - Retranscription du cours enregistré des 3 élèves

Retranscription enregistrement séance d'atelier expérimental classe de terminale bac professionnel service et commercialisation au lycée hôtelier X.
Lieu : restaurant d'initiation
J'ai choisi un groupe au hasard et j'ai positionné mon enregistreur vocal au milieu de la table.
Séance du vendredi 2 février 2018 de 8h00 à 9h00. Les élèves commencent par un atelier expérimental puis ils font la mise en place pour le service du midi au restaurant d'initiation.
Objectif de la séance : présenter et valoriser une assiette nordique.
Classe en demi groupe de 9 élèves répartis en trois groupes de trois.
Un groupe travaille dans un restaurant d'initiation et l'autre groupe à côté dans l'autre restaurant d'initiation.

Paul : « C'est quoi toutes ces fiches-là ! »

Léa : « Ohlala ! Allez ! purée »

Paul : (bâillement) « ça c'est l'atelier 2 ça ! On fait l'atelier 1 avant ! »

Les 3 élèves lisent les consignes dans leur tête chacun de leur côté.

Marie : « t'as un crayon à papier ? »

Paul : « Non »

Léa : « non je n'ai qu'un stylo, demande à Alizée peut-être je sais pas... »

Léa lit les consignes à tue-tête.

Prof : « Vous vous tournez tous vers moi ».

Il explique les consignes à haute voix à l'ensemble des groupes et leur fixe l'objectif de la séance.

Léa : (au groupe). « On va devoir les découper devant le client ? »

Marie : « non »

Paul : « de toute façon y'a toujours un truc à découper »

Léa : « en fait le truc c'est les tables... j'espère qu'il va mettre une table de 4 et une table de 2 parce que les autres ils ont tout le temps une table de 4 et une table de 2 et nous on a tout le temps une table de 4. »

Paul : « moi la dernière fois j'avais eu 2 tables de 4 »

Léa : « t'en avais eu 2 table de 4 ? Les autres dans leur groupe ils ont tout le temps une table de 4 et une table de 2 »

Marie : « bon on va chercher la grande assiette là. Faites un croquis, faudrait faire un croquis »

Paul : « ouais mais on ne sait même pas ce qu'on va faire »

Léa : « Faut pas aller voir d'bord ce qu'il y a ? »

Marie : « y'a du saumon fumé, des œufs de lump rouges et noirs »

Léa : « ouais »

Marie : « t'as du tarama... »

Léa : « c'est le truc rose là ? »

Marie : « t'as du hareng mariné... »

Léa : « Ah mais faut mettre les deux poissons ? »

Marie : « non tu choisis c'est pour un petit déjeuner dans un restaurant gastronomique »

Léa : « Pour un petit déjeuner ? »

Marie : « Ouais pour un petit déjeuner pour un palace »

Léa : « alors on prend le saumon soit le hareng ? On prend le saumon c'est plus claaaasse »

Marie : « ouais c'est plus classe (rire) on va dresser en quinconce, ça fait du volume »

Prof : « il faut que chacun amène un petit truc, il faut une idée de chacun »

Léa : « du coup est-ce qu'on prend le saumon ? on le coupe en fines tranches ? »

Annexe 14 - Retranscription du cours enregistré des 3 élèves

- 52
- 53
- 54 Marie : « en quinconce. En superposition, tu sais comme les tatakis de saumon. Tu vois les makis
- 55 au saumon ? »
- 56 Léa : « ah les p'tits trucs là, les p'tits trucs chinois là ? »
- 57 Marie : « ouais. Tu le pauses de biais ça va faire une sorte de volume, ça va être joli »
- 58 Paul : « Comment on va dessiner ça ? »
- 59 Marie : « bah c'est pas compliqué regarde (**elle dessine**) »
- 60 Léa : « c'est pas compliqué dis Marie » (sur un ton moqueur)
- 61 Paul : « C'est le saumon ça ? t'en mets au taquet ! »
- 62 Marie : « mais oui ! c'est un croquis ! »
- 63 Léa : « ah mais tu veux le mettre en bas ? »
- 64 Marie : « Mais oui ! »
- 65 Léa : « moi j'aurai pensé de le mettre au milieu, genre on le met comme ça (elle montre sur le
- 66 dessin) et après on met les trucs autour. Parce que là si on met les trucs comme ça puis les trucs
- 67 là-haut c'est pas très... »
- 68 Paul : « ça va faire vide ! »
- 69 Léa : « ça fait gaga. »
- 70 Marie : « oui mais sauf que dans les palaces... »
- 71 Léa : « parce que là si tu le mets au milieu le truc ça fait de l'espace tandis que là y'a trop de
- 72 vide. Moi je trouve pas ça beau. Toi tu trouves ça comment G, tu dirais quoi ? »
- 73 Paul : « ouais moi j'dis au milieu après tu mets les pt'ites.. »
- 74 Léa : « ouais »
- 75 Paul : « après tu mets un petit truc ici »
- 76 Léa : « alors on met le saumon au milieu » (elle dessine sur le croquis)
- 77 Léa : « on mettra les pt'ites... je ne sais pas comment ça s'appelle les p'tites feuilles (elle dessine)
- 78 voilà ! »
- 79 Paul : « on met quoi ? Tataki de saumon ? »
- 80 Marie : « tataki c'est le mode de cuisson. Ensuite qu'est-ce qu'on peut faire ? Là c'est pas tataki,
- 81 tu peux dire découper en carpaccio par exemple »
- 82 Léa : « Et autour on met ... je sais pas moi »
- 83 Paul : « c'est quoi ça ? »
- 84 Marie : « c'est des œufs de lump rouges et les autres noirs. Moi je ne mettrai pas de tarama
- 85 parce que perso pour un palace c'est pas assez classe »
- 86 Paul : « non mais tu mets des œufs de lump genre tu fais deux yeux »
- 87 Léa : « Hein ?! Ouh là ! non moi j'allais dire tu mets une petite boule là... une petite boule là (elle
- 88 montre sur le croquis) que ça fasse un truc enfin... je sais pas... »
- 89 Paul : « coloré ? »
- 90 Léa : « ouais qu'on remplisse l'espace quoi ! »
- 91 Marie : « par contre l'espace il est pas complètement rempli »
- 92 Paul : « tu vois les herbes là ? tu les mets debout ou entre les tranches ! Ça fait la plume des
- 93 mousquetaires » (rire)
- 94 Marie : « si je peux me permettre le dressage de l'assiette doit être structuré ça doit pas être
- 95 chargé comme dans une brasserie »
- 96 Léa : « oui mais ça ne sera pas chargé ! »
- 97 Paul : « oui ça ne sera pas chargé. »
- 98 Léa : « Regarde (à MA) là c'est ton saumon... »
- 99 Marie : « oui mais... »
- 100 Léa : « regardes là tu mets une petite boule là une petite boule et ça fait coloré »
- 101 Marie : « ouais si tu veux ça peut être bien »

102

Annexe 15 - Retranscription du cours enregistré des 3 élèves

103

104

Léa : « oui comme ça si le monsieur il aime plus le tatami il peut manger du tatami »

105

Marie : « du tarama ? »

106

Léa : « ouais enfin oui du tarama...du tatami »

107

Paul :(rires) « non du tarama on en met pas »

108

Léa : « on n'en met pas ? »

109

Marie : « non c'est un palace ! Un palace ! »

110

Paul : « ouais on va faire des nids en fait »

111

Léa : « bon d'accord on n'utilise pas le tatama là mais on utilise... »

112

Paul : « le tarama ! »

113

Léa : « bon on utilise le truc noir et le truc rouge »

114

Marie : « ça s'appelle des œufs de lump ! »

115

Léa : « Eh ! Excuse-moi Marie mais les œufs de lobe là ! » (Elle dessine) « les œufs de lombe »

116

Marie : « les œufs de lump ! »

117

Léa : « comment ça s'écrit ? »

118

Marie : « L.O.M.P.E. mais on dit lump »

119

Léa : « ah y'a des tranches de citron »

120

Paul : « de l'aneth aussi ! »

121

Prof : « vous pouvez goûter les produits »

122

Léa : « j'aime pas les œufs, je vais goûter mais j'aime pas. Ah mais on fait pas l'assiette ? »

123

Marie : « siiii attends »

124

Ils remplissent la case « justification »

125

Paul : « nous faisons une petite assiette variée en faisant un découpage de saumon . Voici en plein

126

milieu de l'assiette et nous allons faire des petits nids de lump... rouge et noir et le saison..euh »

127

Léa : « le saison ? » (rire)

128

Paul : « euh le saumon ! sera agrémenté d'une petite touche d'aneth et d'herbe quelconque ..

129

ciboulette »

130

Marie : « la ciboulette c'est un accord qui va très bien avec le saumon. Ça apporte une valeur

131

ajoutée au saumon »

132

Paul : (acquiesce) « là faut faire l'assiette »

133

15 minutes plus tard... Ils se dirigent vers la table à produits

134

Paul : « prends la pince »

135

Prof fait une démonstration de la découpe du saumon devant les élèves

136

Marie fait une tranche de saumon

137

Paul : « une bouillie de saumon ! »

138

Autres groupes (rire collectif)

139

Paul : « respecte un peu aussi (sur le découpage du saumon) parce qu'on va faire de la merde

140

nous aussi c'est pour ça qu'on rigole ! »

141

Prof : « on rigole, on rigole pas trop hein ! »

142

Paul : « c'est pas de la critique ! »

143

Marie dresse l'assiette

144

Léa : « fais trois petites boules ! »

145

Marie : « c'est ce que je fais »

146

Léa : « on prend du beurre peut-être ou pas ? »

147

Paul : « bon du coup on fait quoi ? »

148

Léa : « fais des moyennes tranches »

149

Paul (tranche le saumon). « Eh quelqu'un ne peut pas tenir mon saumon ? »

150

Il découpe. « Comme ça ? »

151

Marie : « Ouais c'est ça ! c'est parfaitement ça ! »

152 **Annexe 16 - Retranscription du cours enregistré des 3 élèves**

- 153 Paul : « c'est vrai ? »
- 154 Marie : « Bah oui c'est parfaitement ça ! »
- 155 Paul : « putain mais je suis trop fort ! »
- 156 Marie : « beh oui. Tu as des talents cachés »
- 157 Paul : « j'ai un talent caché pour le saumon » (rire)
- 158 Marie : (rire)
- 159 Paul : « bon désolé faut retirer la p'tite euh »
- 160 Marie : « arête ! »
- 161 Paul : « j'ai un talent caché pour la découpe du saumon peut-être »
- 162 Marie : « C'est ça ! »
- 163 Marie : (à Léa) « fais quelque chose de bien cette fois-ci ! »
- 164 Léa : « tu peux le faire toi ! » (Agressive)
- 165 Marie : « non mais je rigole »
- 166 Paul : « on prend un peu de citron ? vous voulez faire une tranche de citron ? »
- 167 Marie : « pas une tranche classique »
- 168 Paul : « tu veux faire une tranche découpée et tout... soleil ! »
- 169 Marie : « ouais »
- 170 Léa : « bah vas-y fais-le » (rire)
- 171 Paul : « ouais j'sais pas l'faire moi. J'vais massacrer le citron »
- 172 Marie va pour couper le citron et une autre fille d'un groupe arrive pour couper un morceau de
- 173 citron
- 174 Léa : « Oh elle allait l'faire ! eh voleuse de citron ! »
- 175 autre fille : « eh ça va ! »
- 176 Marie : « je t'en veux pas »
- 177 l'autre fille coupe le morceau de citron et fait une tranche fine
- 178 Paul : « OOOh » (la congratulate)
- 179 Marie découpe son citron (façon historiée)
- 180 Léa : « Eh mais après y'a plus de citron pour les autres ! »
- 181 Marie : « si si. « (Elle découpe) « tu ne connais pas ? »
- 182 Léa : « en général tu fais ça quand t'as un citron pour toi toute seule tu vois ! c'est de l'art du
- 183 citron (en se moquant) non en fait c'est dégueulasse ! »
- 184 Fille d'un autre groupe par rapport au citron : « et nous on fait comment ? t'as pensé qu'à ta
- 185 gueule ! »
- 186 le groupe rejoint sa table
- 187 Marie : « est-ce que tu peux me passer un cuillère ? »
- 188 Léa : « le cuillère ! Marie a fait une faute d'orthographe »
- 189 Marie dresse l'assiette
- 190 Paul : « et pourquoi on a pris une assiette à entremet ? »
- 191 Léa : « j'sais pas »
- 192 Marie : « c'est pour dresser faut que ce soit dresser sur une assiette à entremet »
- 193 Paul : « c'est vrai ? »
- 194 Léa : « c'est vrai ? »
- 195 Marie : « oui oui c'est vrai »
- 196 Léa : « fallait le dire du coup y'a trop de tranches là ! »
- 197 Paul : « demande à un autre groupe : c'est dans l'assiette à entremet qu'il faut dresser ? »
- 198 Fille de l'autre groupe : « mais non n'importe quoi c'est dans l'assiette de base qu'il faut
- 199 dresser »
- 200 Garçon de l'autre groupe : « faut être intelligent ! »

201 Léa : (doigt d'honneur en sa direction)

202 *Annexe 17 - Retranscription du cours enregistré des 3 élèves*

203 Léa : « du coup on fait comment ? »

204 Marie : « on va chercher des couverts et une assiette de base »

205 Prof : « allez on fait le point avec chaque groupe »

206 Marie : « perso moi j'ai pas envie »

207 Léa : « bon allez on dresse, c'est moi qui dresse ! c'est bon j'ai rien fait depuis le début »

208 Paul : « prends les plus belles tranches coupées avec amour » (rire)

209 Marie : « au milieu, tu fais quelque chose de joli, de classique »

210 Léa : « avec amour et sensualité »

211 Paul : « surtout de la sensualité »

212 Léa : « ok surtout de la sensualité »

213 Marie : « et beaucoup de classe. Une assiette gastronomique c'est pas quelque chose de très régulier tu vois ? »

214 Paul : « faudrait que tu rabattes les bords »

216 Léa : « hop hop hop tu vas te calmer Benjamin là parce qu'on est pas à la foire d'empoigne. Je vais essayer de le faire et si ça ne vous plaît pas vous le referez »

218 Paul : « après tu vas aplatir avec la cuillère »

219 Marie : « non non ! malheur ! pas aplatir avec la cuillère »

220 Paul et Léa : (rire) « malheur ! »

221 Léa : « malheur a dit Marie ! » (moquerie)

222 Paul : « là tu peux mettre la ciboulette au-dessus »

223 Léa : « non c'est moche ! »

224 Marie : « ça fait brasserie ! »

225 Léa : « ça fait CP. Malheur ne mélange pas les couleurs » (moquerie sur la remarque précédente de MA)

226 (rires)

228 Marie : « donne-moi une cuillère »

229 Paul : « ah tu vas faire une quenelle ? »

230 Marie : « non ce n'est pas une quenelle »

231 Léa : « une cacounette je dirai plutôt » (rire) « c'est un peu petit quand même »

232 Marie : « tu veux quelque chose de plus gros ? »

233 Léa : « ouais. comme j'avais fait G mais en plus rond tu vois ? Stresses pas tout va bien on est pas en contrôle »

235 Prof demande de présenter les assiettes

236 Marie : « mettez les feuilles vous ! »

237 Léa : « on est dans Top chef ! »

238 Paul : (à propos de la ciboulette) « Faut pas enlever la queue là ? »

239 Marie : « dans la ciboulette tout se consomme »

240 Léa touche un produit avec les doigts

241 Prof : pas avec les doigts !

242 Marie : « pas avec les doigts ! »

243 Léa : « bah oui » (embêtée)

244 Marie : « tu prends les pincettes ! »

245 Paul : « tu prends les pincettes pour prendre ça ? » (il défend Léa)

246 Le prof arrive.

247 Paul : « on prend des pincettes pour poser ça ? »

248 Prof : « Bah oui ! »

249 Paul : « et comment on fait pour mettre ça entre les tranches ? »

250 Prof : « Tu prends une fourchette et tu soulèves la tranche »

251

Annexe 18 - Retranscription du cours enregistré des 3 élèves

252

253 Léa : « bon ben on va prendre une pince ok. Comme ça c'est bien ? »

254 Marie : « ouais »

255 Léa : « vas-y donne moi la feuefeuille là. On va faire un truc de guedin les gars ! un truc de ouf »

256 Prof : « allez c'est terminé »

257 Paul : (à Léa) « allez on s'en fout »

258 Léa : (s'énerve) « j'ai pas terminé là ! »

259 Paul : « mets les droites ! »

260 Léa : « non ! c'est plus joli comme ça penché »

261 Paul : « non c'est pas beau là ! mets les droites ! »

262 Léa : « c'est pas joli Marie ? »

263 Marie : « si c'est joli penché »

264 Paul : « penché mais on dirait que c'est fait à l'arrache ! »

265 Léa : « mais non tu vois justement c'est fait pour faire un zigzag. Non mais tout droit c'est

266 troooooop... »

267 Paul (tente d'intervenir)

268 Léa : « On s'en fout ! (à Paul) tu peux aller me chercher un couteau s'il te plaît ? Je mets le citron

269 là ? je mets un ça là ? »

270 Marie : « non ça suffit ! on le met où le citron ? »

271 Paul : « moi je le mettrai euh... »

272 Prof : « allez il me faut la dernière assiette ! »

273 Paul : « coupe le en deux , moi j'en mettrai un là et un là »

274 Prof : « allez vous avez 5 minutes pour faire l'argumentation commerciale »

275 les élèves du groupe s'assoient

276 Paul : « argumentaire de vente... putain » (souffle)

277 Marie (à Léa) : mais c'est pas ça qu'il faut remplir ! c'est ça ! «

278 Léa : « t'es sûre ? »

279 Marie lui montre la bonne partie de la feuille à remplir

280 Marie : « il s'agit d'une assiette... »

281 Léa : « d'une assiette nordique on dit ? »

282 Léa écrit

283 Léa : « de saumon »

284 Paul : « de saumon , de fines tranches de saumon fumés »

285 Léa : « d'une fine tranche de saumon fumé euh... »

286 Marie : « virgule poisson gras »

287 Paul : « de quoi ? »

288 Marie : « de fines tranches de saumon fumé... »

289 Paul : « agrémentées de ciboulette »

290 Léa : « bravo Paul ! Comment t'écris agrémenté ? »

291 Marie : « comme ça se prononce. »

292 Léa : « ciboulette fraîche ? non ? »

293 Paul : « ouais »

294 Léa : « c'est très bien fraîche. euh pour accompagner le tout de ...euh »

295 Paul : « accompagné de ses nids d'œufs de lump »

296 Léa : « ouais »

297 Paul : « d'œufs de lump rouges et noirs »

298 Léa : « comment ça s'écrit de lump déjà ? » (elle cherche dans sa feuille)

299 Léa : « on peut dire avec une tranche de citron ? »

300 Marie : « non ça ne fait pas parti de l'argumentaire »

301

<i>Annexe 19 - Retranscription du cours enregistré des 3 élèves</i>

302

303 Paul : « non on parle pas de la tranche de citron »

304 Marie : « jamais la décoration »

305 Léa : « on peut dire il s'agit d'une entrée froide et on enlève assiette »

306 Marie : « ouais »

307 Léa : « c'est mieux non ? »

308 Prof : « allez il faut venir les trois groupes, venez par ici »

309 Les groupes se positionnent debout autour de la table

310 Prof : « dans chaque groupe comment ça s'est passé pour la réalisation ? est-ce que ça a été simple ? »

312 Léa : « on avait des idées chacun. Chacun a donné son avis. »

313 Prof : « est-ce que à un moment donné il y a eu des désaccords ? »

314 Léa : « Oui un petit peu mais après.. »

315 Paul : « Si ! Y'en a eu ! »

316 Prof : « Et comment ça s'est réglé alors ? »

317 Paul : « Ben ça c'est réglé que j'ai eu raison »

318 (rires collectifs)

319 Paul : « non mais à un moment elles ont pas suivi mon idée »

320 Prof : « d'accord »

321 Léa : « on a donné des points positifs sur ce qu'on voulait apporter »

322 Prof : « donc vous avez argumenté »

323 Léa : « oui »

Annexe 20 - Questionnaire élèves

Merci de prendre quelques minutes pour répondre à ce questionnaire.

Sois le plus honnête possible dans tes réponses.

Ce questionnaire est ANONYME, ni ton nom ni ton prénom ni ta classe ne seront mentionnés.

Question n°1 : Cochez la case

Es-tu ?

un garçon ☐

une fille ☐

Question n°2

As-tu déjà travaillé en groupe ?

Oui

☐

Non

☐

Question n°3

Aimes-tu travailler en groupe ?

Oui

☐

Non

☐

Si oui, pourquoi ?

.....

Si non, pourquoi ?

.....

Question n°4

Est-ce ton professeur qui forme les groupes ?

Oui

☐

Non

☐

Comment les groupes sont-ils formés ?

.....

.....

Question n°5

Respectes-tu la parole des autres dans le groupe ?

☐ jamais

☐ un peu

☐ souvent

☐ toujours

Question n°6

Pendant le travail de groupe, lorsque tu ne connais pas la réponse, quelle est ta réaction ?

☐ je ne dis rien

☐ je demande de l'aide aux autres membres du groupe

☐ j'appelle le professeur

Question n°7

Penses-tu savoir écouter sans couper la parole ?

Oui

☐

Non

☐

Annexe 21 - Questionnaire élèves

Question n°8

J'apprends mieux durant le travail de groupe.

☐ Pas d'accord ☐ plutôt pas d'accord ☐ plutôt d'accord ☐ Tout à fait d'accord

Question n°9

Je comprends plus facilement en groupe que tout(e) seul(e)

☐ Pas d'accord ☐ plutôt pas d'accord ☐ plutôt d'accord ☐ Tout à fait d'accord

Question n°10

Aimes-tu donner ton avis pendant le travail de groupe ?

Oui ☐
Non ☐

Les questions suivantes concernent le travail de groupe d'aujourd'hui uniquement

Question n°11

Es-tu satisfait(e) d'avoir travaillé dans ce groupe ?

Oui ☐
Non ☐

Pourquoi ?

.....

Question n°12

As-tu aidé des camarades ?

Oui ☐
Non ☐

Question n°13

T'es-tu fait aider ?

Oui ☐
Non ☐

Question n°14

As-tu rappelé au groupe ce qu'il fallait faire ?

Oui ☐
Non ☐

Annexe 22 - Questionnaire élèves

Question n°15

As-tu essayé de convaincre les autres ?

Oui ☐
Non ☐

Question n°16

T'es-tu fait respecter ?

Oui ☐
Non ☐

Question n° 17

As-tu échangé avec des personnes de ton groupe avec qui tu n'as pas l'habitude de parler en dehors des cours ?

Oui ☐
Non ☐

Question n°18

As-tu tenu compte de l'avis des autres ?

Oui ☐
Non ☐

Question n°19

As-tu appris des choses que tu ne savais pas ?

Oui ☐
Non ☐

Question n°20

As-tu sollicité le professeur ?

☐ jamais ☐ un peu ☐ souvent ☐ très souvent

Merci beaucoup d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire.

Annexe 23 - Fiche d'intentions pédagogiques

Date :			
Classe : 2 ^{ème} BPRO			
TITRE du COURS : LES HABITUDES ET MODES DE CONSOMMATION DE LA CLIENTELE ETRANGERE			
REFERENTIEL		EVALUATIONS	
C1.1 Prendre en charge à la clientèle C1-1.1 Gérer les réservations individuelles et de groupe C4-4 Analyser les ventes C4-4.4 Gérer les invendus Optimisation de la connaissance de la clientèle et de ses habitudes de consommation C5-1 Appliquer la démarche qualité C5-1.1 Être à l'écoute de la Clientèle C5-2 Maintenir a qualité globale C5-2.5 S'inscrire dans une démarche de veille, de recherche et de développement, Les grandes dates de l'histoire de la gastronomie, Identifier les nouvelles tendances alimentaires		Sommativ : Oui sur la synthèse informatique Formative : Oui à la fin de la séance sous forme de quiz	
OBJECTIFS GENERAUX			
SATISFAIRE LES ATTENTES DE LA CLIENTELE ETRANGERE EN IDENTIFIANT SES HABITUDES (Espagne, Grande-Bretagne, Allemagne, Italie)			
OBJECTIFS OPERATIONNELS			
1. L'élève doit être capable de citer au moins un produit ou une boisson « marqueur » de chaque pays. 2. L'élève doit être capable de définir les habitudes alimentaires quotidiennes de chaque pays. 3. L'élève doit être capable d'associer les spécialités gastronomiques à son pays.			
PRE – REQUIS : LES HABITUDES ET MODES DE CONSOMMATION DE LA CLIENTELE FRANCAISE			
Interdisciplinaires : anglais, espagnol			
PPE : avant : Les nouveaux concepts de restauration, après : La saisonnalité			
Synthèse, observations			
Bilan, modifications			

Annexe 24 - Déroulé de la séquence

DUREES	PLAN, ETAPES du COURS	TECHNIQUES PEDAGOGIQUES	ACTIVITES / COMPETENCES ATTENDUES de L'ELEVE	SUPPORTS / OUTILS	
3	3	Installation des élèves + appel , vérification tenue	Expositive	Les élèves s'installent et répondent à l'appel en silence.	logiciel Pronote
5	8	Accroche : carte Europe, pouvez-vous associer ces spécialités aux pays ? Présentation de la séance : -vérification des pré-requis -annonce plan de la séance -lancement des activités : Formation des groupes (par groupe, un pays par groupe, 1.recherches avec supports 1H, 2.création de la synthèse sur informatique 1H)	Expositive avec questionnement	Les élèves participent aux questions de l'accroche en réfléchissant aux images qu'ils visualisent. Les élèves écoutent la présentation de la séance et posent des questions.	Powerpoint tableau
47	PHASE 1 RECHERCHES AVEC SUPPORTS				
10	ACTIVITE N°1 LES HABITUDES QUOTIDIENNES Horaires et composition repas	Expérimentale	Les élèves grâce au powerpoint sur l'IPAD et au dossier papier, remplissent le tableau pour identifier les habitudes quotidiennes de leur pays.	Fiche d'activités élève Dossier papier IPAD	
5	Validation et correction de l'activité	Expositive avec questionnement	Le professeur passe dans chaque groupe pour procéder à la validation. Les élèves posent des questions si nécessaire.	Fiche d'activités élève Powerpoint tableau	
10	ACTIVITE N°2 LES PRODUITS MARQUEURS	Expérimentale	Les élèves repèrent et notent dans le tableau les produits marqueurs de leur pays qui sont sur le powerpoint et le dossier papier.	Fiche d'activités élève Dossier papier IPAD	
5	Validation et correction de l'activité	Expositive avec questionnement	Le professeur passe dans chaque groupe pour procéder à la validation. Les élèves	Fiche d'activités élève Powerpoint	

Annexe 25 - Déroulé de la séquence

				posent des questions si nécessaire.	tableau
10		<u>ACTIVITE N°3 LES SPECIALITES GASTRONOMIQUES</u>	Expérimentale	Les élèves identifient les spécialités gastronomiques sur le powerpoint et le dossier papier afin de compléter les mots croisés.	Fiche d'activités élève Dossier papier IPAD
5	55	Validation et correction de l'activité	Expositive avec questionnement	Le professeur passe dans chaque groupe pour procéder à la validation. Les élèves posent des questions si nécessaire.	
55		PHASE 2 : CREATION DE LA SYNTHESE			
43		Création de la synthèse en co-construction par les groupes sur support numérique	Expérimentale	Les élèves mobilisent les connaissances qu'ils ont vues durant les activités pour créer la synthèse par groupe, le professeur vérifie dans chaque groupe les synthèses. Les élèves rendent leur travail sous forme numérique au professeur qui évaluera le travail.	Fiche d'activité Informatique
10		Evaluation formative	Expositive avec questionnement.	Les élèves s'entraînent sur un questionnaire à l'oral et à tour de rôle, afin de stabiliser les connaissances. Le professeur peut donc vérifier la compréhension et l'acquisition de la séance de cours.	
2	120	Annonce prochain thème, rangement salle		Les élèves écoutent et rangent la salle.	

Annexe 26 - Fiche activités élèves

OBJECTIFS :

- 1/ Rassembler les informations nécessaires
- 2/ Aidez-vous des ressources mises à votre disposition
- 3/ Complétez la synthèse sous forme numérique et exposez votre travail devant les autres membres du groupe

Contexte :

Vous faites partie de la brigade de service du restaurant de l'Hôtel Eychenne 3* à St Giron (ticket moyen 40€ le soir) en tant que stagiaire maître d'hôtel. Après analyse de ses ventes selon le type de clientèle, le directeur de l'hôtel constate que la clientèle européenne est très présente mais que le personnel la connaît peu. Il confie à son assistant l'organisation d'une recherche collaborative sur les clientèles selon le pays : Espagne, Italie, Grande-Bretagne, Allemagne, USA et Japon. Par groupe, vous étudiez un pays grâce à des activités et ferez par la suite un compte-rendu oral aux autres groupes.

Collectez les informations grâce :

- aux documents sur l'IPAD (- cliquez sur LES HABITUDES ET MODES DE CONSOMMATION DE LA CLIENTELE ETRANGERE - cliquez sur le pays que vous étudiez)
- au dossier papier

Annexe 27 - Fiche activités élèves

ACTIVITE 1 : LES HABITUDES QUOTIDIENNES

Complétez ce tableau grâce à l'IPAD et au dossier papier.

<u>NATIONALITE</u>	<u>PETIT DEJEUNER</u>	<u>DEJEUNER</u>	<u>DINER</u>	<u>OBSERVATIONS</u>

ACTIVITE 2 : LES PRODUITS/BOISSONS MARQUEURS

Repérez sur l'IPAD et le dossier papier et listez les produits marqueurs du pays que vous étudiez :

Annexe 28 - Fiche activités élèves

ACTIVITE 3 : LES SPECIALITES GASTRONOMIQUES

Complétez les mots croisés grâce aux définitions.

SYNTHESE PAR GROUPE

NOTES IMPORTANTES :

Annexe 29 - Synthèse

SYNTHESE PAYS :

<u>PRINCIPAUX REPAS</u> - <u>PETIT DEJEUNER</u>= _____ - <u>DEJEUNER</u>= _____ - <u>DINER</u>= _____ <u>AUTRES</u>	<u>SPECIALITES GASTRONOMIQUES</u>
<u>PRODUITS MARQUEURS</u>	<u>BOISSONS LOCALES</u>
<u>LOCALISATION</u>	<u>GALERIES PHOTOS</u>

Annexe 30 - Exemple des ressources à disposition sur l'IPAD sur les habitudes alimentaires des étrangers



I. LES HABITUDES QUOTIDIENNES

Les habitudes alimentaires de la clientèle étrangère varient en fonction de :
Leur religion, du lieu de séjour/ville ou campagne et du temps de séjour.

	PETIT DEJEUNER	DEJEUNER	DINER	OBSERVATIONS
ALLEMANDS	Copieux avec charcuteries et fromages	Bien souvent un plat unique	Repas froid vers 18 heures	Clients fidèles, ils apprécient la gastronomie. Le vin est souvent servi en apéritif et la bière à table.
BRITANNIQUES	Copieux avec des œufs, bacon, céréales	Souvent léger	Plat unique chaud	
ESPAGNOLS	Ordinaire	Asses tard, principal repas la journée	Souvent léger	Ils apprécient notre gastronomie
IRLANDAIS	Copieux avec des œufs, céréales	Souvent léger	Plat unique chaud avec salade	Ils apprécient notre gastronomie
ITALIENS	Très léger	Copieux	Copieux	
SUEDOIS	Copieux avec charcuteries et fromages	Repas léger	Repas complet	Ils aiment le café et en boivent souvent.



Séduire les allemands

Horaires de déjeuner : 12h-13h
Horaires de dîner : 18h-19h

- Généralement, les allemands sont des visiteurs qui connaissent et apprécient la gastronomie française.
- En France, avez à l'esprit que ceux-ci privilégient les restaurants au cadre simple et traditionnel.
- Servez généreusement, surtout pour le déjeuner : il s'agit du repas le plus copieux pour un allemand au restaurant. Il accordera une importance particulière à la quantité.
- Afin d'adapter votre menu à nos voisins d'outre-rhin, proposez un grand nombre de plats sur votre carte : ceux-ci aiment avoir le choix !
- Assurez-vous qu'il y ait à disposition sur leur table pain et eau à volonté.
- La clientèle germanique apprécie les viandes, les plats à base de crème et les légumes en quantité en guise d'accompagnement (souvent sous forme de riches salades composées).
- Évitez de servir la viande rouge saignante à votre clientèle germanique !
- Mixez en avant vos gâteaux et tartes aux fruits : ce sont les desserts vers lesquels les allemands s'orientent le plus.
- Le repas, surtout en vacances, est pour les allemands un temps de pause privilégié. Laissez-les prendre leur temps et renseignez-vous régulièrement sur leur satisfaction durant le repas.
- Pour attirer les allemands, proposez des plats « bio » : ces derniers sont dotés d'une grande sensibilité.

Les repas et leurs composants [modifier | modifier le code]

Pour comprendre la cuisine allemande, il est important de connaître les habitudes alimentaires en Allemagne. Jusqu'au milieu du xix^e siècle, la journée allemande était rythmée par trois repas et quelques collations.

Le premier repas, le petit déjeuner (Frühstück), est un repas salé composé de charcuteries et de fromages. On y consomme du pain de variétés diverses, très souvent du pain au seigle ou pain complet. La bière traditionnelle du petit déjeuner est le café mais on trouve dans le Nord une préférence pour le thé. Les céréales sous forme de muesli viennent s'ajouter désormais à ce premier repas. Cependant, on note maintenant une objection pour ce petit déjeuner qui, spécialement chez les jeunes, est souvent pris dans la précipitation. Aujourd'hui, ce Frühstück typique est moins consommé et a laissé place à un petit-déjeuner plus continental, composé de croissants, pain, parfois croissants, confiture, miel, café et jus d'orange.

Le repas de midi était traditionnellement le plus important de la journée. Pris seul ou en famille, il était généralement composé d'une soupe, d'un plat de viande et de légumes et d'une salade en dessert. Cependant, de nos jours avec un nouveau mode de consommation et de nouvelles contraintes, l'écoulement de la journée pour le repas de midi tend à faire disparaître cette habitude de partager ce repas en famille. L'écoulement de la journée pour le repas de midi tend à faire disparaître cette habitude de partager ce repas en famille. L'écoulement de la journée pour le repas de midi tend à faire disparaître cette habitude de partager ce repas en famille.

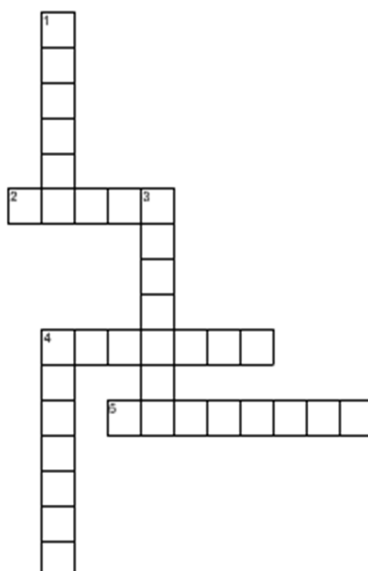
Le repas du soir se prend assez tôt dans la soirée (vers 18h) et se limite souvent à un plat de charcuteries et de fromages. Encore de nos jours, de nombreux allemands ont l'habitude de manger ce qu'ils appellent l'Abendbrot, qu'on pourrait traduire par le pain du soir, composé de salades ou autres saucisses et de fromage à tartiner nature ou aux herbes (Vollkorn). Cependant, les habitudes alimentaires allemandes tendent à s'européaniser. La déperdition du repas consistant le midi pousse les familles à se retrouver le soir devant une table plus garnie.

À ces trois repas s'ajoutent des en-cas pris dans la journée. Le plus important d'entre eux est le goûter où l'on peut déguster une grande variété de pâtisseries vendues dans les boulangeries-pâtisseries ou dégustées dans les salons de thé. La table du goûter du dimanche était, à ce titre, traditionnelle. Les Allemands se retrouvent aussi souvent autour d'un verre de bière et de petites friandises salées à grignoter, après le travail en général.



Annexe 31 - Exemple mots croisés

GASTRONOMIE ESPAGNOLE



Horizontal

- 2. petites entrées proposées dans les bars composées de divers ingrédients
- 4. beignets au sucre
- 5. fromage à pâte non cuite au lait de brebis

Vertical

- 1. plat à base de riz, de safran , de viande et/ou de poisson
- 3. boisson alcoolisée à base de vin, de fruits et d'épices
- 4. charcuterie , saucisson au paprika pimenté

Annexe 32 - Mémento groupe et rôle des élèves

Classe de 2 nd e Date :		
Groupe ANGLETERRE	Rôle	Remarques
Elève1 Elève 2 Elève 3 Elève 4	Rapporteur Orateur Maître du temps Réfèrent consignes Réfèrent calme	
Groupe ESPAGNE	Rôle	
Elève1 Elève 2 Elève 3 Elève 4	Rapporteur Orateur Maître du temps Réfèrent consignes Réfèrent calme	
Groupe ITALIE	Rôle	
Elève1 Elève 2 Elève 3 Elève 4	Rapporteur Orateur Maître du temps Réfèrent consignes Réfèrent calme	
Groupe ALLEMAGNE	Rôle	
Elève1 Elève 2 Elève 3 Elève 4	Rapporteur Orateur Maître du temps Réfèrent consignes Réfèrent calme	
Groupe USA	Rôle	
Elève1 Elève 2 Elève 3 Elève 4	Rapporteur Orateur Maître du temps Réfèrent consignes Réfèrent calme	
Groupe JAPON	Rôle	
Elève1 Elève 2 Elève 3 Elève 4	Rapporteur Orateur Maître du temps Réfèrent consignes Réfèrent calme	

Annexe 33 - Evaluation du travail de groupe

Groupe technologie			
Groupe ANGLETERRE	Oral	Écrit	Cohésion groupe
Elève1			
Elève 2			
Elève 3			
Elève 4			
Groupe ESPAGNE			
Elève1			
Elève 2			
Elève 3			
Elève 4			
Groupe ITALIE			
Elève1			
Elève 2			
Elève 3			
Elève 4			
Groupe ALLEMAGNE			
Elève1			
Elève 2			
Elève 3			
Elève 4			
Groupe USA			
Elève1			
Elève 2			
Elève 3			
Elève 4			
Groupe JAPON			
Elève1			
Elève 2			
Elève 3			
Elève 4			

Table des matières

REMERCIEMENTS	6
SOMMAIRE.....	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE	8
PARTIE I : Revue de littérature	10
Introduction de la première partie	11
Chapitre 1 : Enjeux du travail de groupe	11
1.1 Définition.....	11
1.2 Construire les rapports avec l'autre : le vivre-ensemble	12
1.3 Favoriser les apprentissages	13
1.4 Les interactions au sein du groupe	15
Chapitre 2 : Mise en pratique du travail de groupe	18
2.1 Objectifs à atteindre.....	18
2.2 Constitution du groupe	19
Conclusion de la première partie.....	25
PARTIE 2 : Étude de terrain	26
Introduction de la deuxième partie.....	27
Chapitre 3 : Méthodologie de recherche	28
3.1 L'environnement.....	28
3.2 L'échantillon	30
3.3 Le dispositif de collecte de données	31
Chapitre 4 : Les résultats	34
4.1 Présentation et analyse des résultats	34
4.2 Discussion des résultats avec la revue de littérature	51
Conclusion de la deuxième partie	53

PARTIE 3 : Préconisations	54
Introduction de la troisième partie	55
Chapitre 5 : Proposition d'une méthode d'organisation du travail de groupe	56
5.1 L'organisation de la séquence en amont	56
5.2 Démarrage du travail de groupe.....	61
5.3 L'évaluation	64
5.4 Les freins et les leviers du travail de groupe.....	69
Conclusion de la troisième partie	70
 Conclusion générale	 71
 Bibliographie	 73
Table des annexes.....	75
Table des matières.....	109

Les impacts du travail de groupe sur les élèves et les enseignants en formation hôtelière

Résumé

Le travail de groupe est une méthode d'enseignement qui a fait ses preuves. Il permet aux élèves de se construire socialement et de favoriser leurs apprentissages. Il peut également être une grande source de motivation. Cependant, il n'est pas toujours aisé de mettre en place ce genre de travail car il demande une forte implication de la part des enseignants et peut engendrer des réticences de la part des élèves. C'est pourquoi cette méthode doit être bien maîtrisée. Ce mémoire permet de découvrir les bienfaits de cet outil pédagogique et donne quelques pistes de réflexion sur la façon de mener au mieux un travail de groupe avec des élèves afin qu'ils développent des compétences du vivre ensemble, des interactions langagières tout en confrontant leurs idées.

Mots clés : groupe, conflit socio-cognitif, motivation, socialisation, vivre ensemble, interactions.

Team work impacts on students and teachers in catering school

Abstract

Group work is an important tool. It enables students to develop socially and to foster their learning. It can also be a great source of motivation. However, it is not always easy to set up this type of work as it requires a strong involvement from teachers and as students might be reluctant. That is why this method must be well controlled. This essay will help to discover the benefits of this pedagogical tool and will give some ideas about how to carry out group work with students.

Key words : Group, socio-cognitive conflict, motivation, socialization, live together, interaction.