

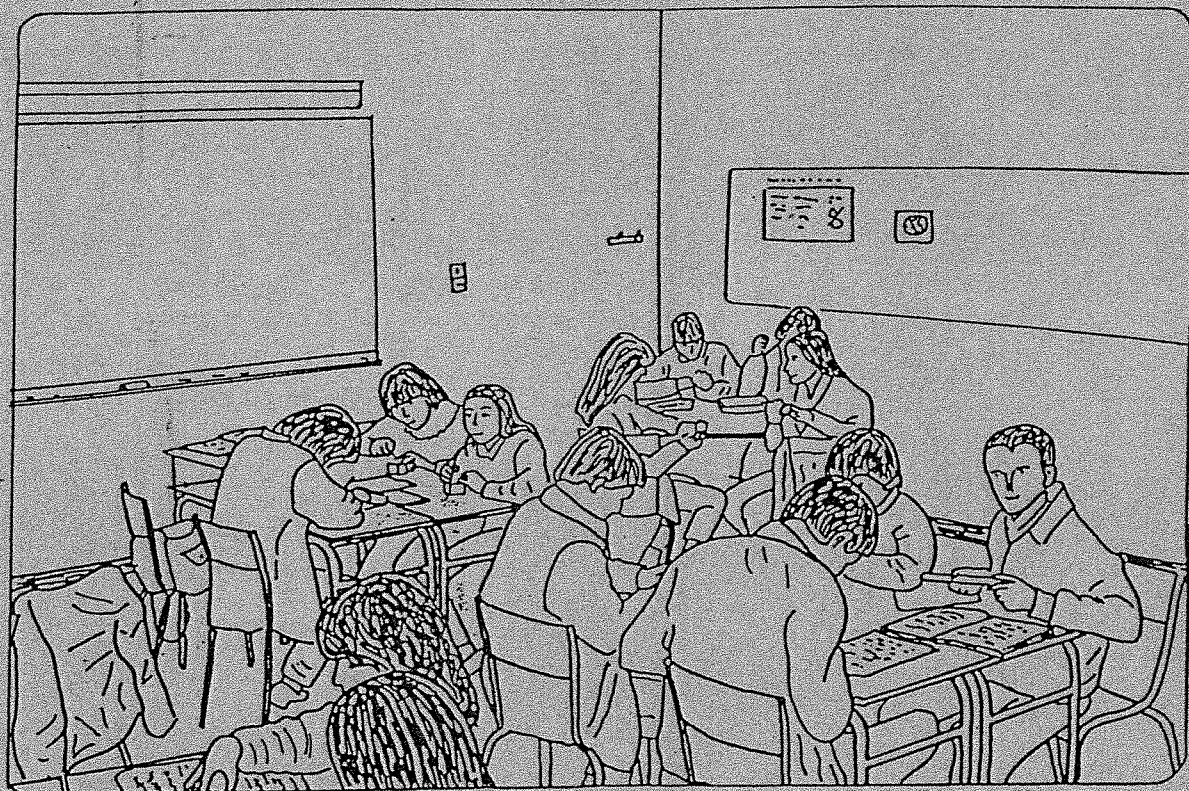
UNIVERSITÉ DE POITIERS

Institut de Recherche
sur l'Enseignement des Mathématiques



Février 1986

travail dirigé et travail en petits groupes au lycée



S O M M A I R E

* Avant propos	page 1
* La pratique du travail dirigé, enquête auprès des professeurs	page 2
* Enquêtes auprès des élèves sur le travail en petits groupes	page 11
* Comment structurer le travail en petits groupes ?	page 33
— structuration des lieux	
— structuration du temps	
— constitution des groupes	
— le suivi du travail des groupes	
— la mise en commun des travaux de groupes	
* Les sociogrammes de Moreno	page 38
— la sociométrie	
— le test sociométrique	
— les sociogrammes de Moreno	
— utilisation pour constituer des petits groupes	
— un exemple	
* Une expérience : l'observateur dans les petits groupes	page 45
* En guise de conclusion	page 49
* Bibliographie	page 50

AVANT - PROPOS

Qu'appelle-t-on travaux dirigés ? Comment sont-ils pratiqués dans le second cycle ? Comment sont-ils ressentis par les élèves ? Y a-t-il un rapprochement entre travaux dirigés et travaux de groupes ? Comment peut-on concrètement organiser un travail de groupes ? Quelles peuvent en être les motivations ?

Autant de questions que se sont posées les participants au stage organisé par l'IREM intitulé «Pratique des travaux dirigés en second cycle». Ce stage, qui s'est déroulé au lycée de Parthenay en trois séances de trois heures, de novembre 1984 à mars 1985 suivies d'une réunion de synthèse en avril, s'est donné pour but de définir quelques éléments de réponses.

Cette brochure résume le travail accompli dans le cadre de ce stage. C'est ainsi que vous pourrez y trouver, entre autres :

- une enquête réalisée auprès des enseignants du lycée technique et du lycée J. Macé de Niort, du lycée de Parthenay et du lycée A. d'Aquitaine de Poitiers afin de répertorier les différentes pratiques de travaux dirigés ;
- une enquête réalisée auprès des élèves de certaines classes de ces différents lycées dans le but d'évaluer leur sentiment vis-à-vis du travail de groupes ;
- différents articles concernant le travail en petits groupes (structuration, techniques diverses, ...)

Nous espérons que les collègues intéressés trouveront dans ce document un certain nombre de réponses aux questions qu'ils peuvent se poser et, dans la bibliographie qu'il comporte, de quoi approfondir leur réflexion s'ils en ressentent le besoin.

Participants au stage :

Marie-Hélène BLANCHON, mathématiques, lycée A. Theuriet - CIVRAY

Pierre CHEVRIER, mathématiques, lycée J. Macé - NIORT

Michel LÉONARD, mathématiques, lycée A. d'Aquitaine - POITIERS

Monique MESNARD, mathématiques, lycée technique P. Guérin - NIORT

Bernadette REGY, lettres, lycée E. Pérochon - PARTHENAY

Brochure rédigée par *Pierre CHEVRIER*, *Michel LÉONARD*, *Monique MESNARD*

LA PRATIQUE DU TRAVAIL DIRIGÉ :

Enquête auprès des professeurs

Nous avons procédé à cette enquête en décembre 1984 - janvier 1985 auprès des collègues de nos établissements, dans un double objectif :

- nous permettre de mieux cerner la réalité de la pratique du travail dirigé dans le second cycle, en recueillant l'information directement sur le terrain ;*
- fournir un support supplémentaire à notre réflexion commune sur la pédagogie du travail dirigé et du travail en petits groupes.*

Nous avons recueilli 80 réponses provenant des lycées Jean Macé et Paul Guérin de Niort, du lycée de Parthenay et du lycée A. d'Aquitaine de Poitiers.

Vous trouverez en annexe un des modèles de grille de l'enquête ainsi que le bilan chiffré.

Dans la suite, nous utilisons les abréviations TD pour travail dirigé, TPG pour travail en petits groupes, TT pour travail traditionnel. Les citations entre guillemets ont été relevées dans l'enquête.

L'ÉCHANTILLON DES RÉPONSES

Bien que ce questionnaire ait été destiné aux collègues de toutes disciplines, les mathématiques ont été les plus nombreux à y répondre, en raison probablement de son origine IREM. On peut noter aussi que les professeurs de sciences économiques, de langues et de lettres ont répondu plus volontiers que dans d'autres matières. On pourra trouver dans l'analyse des réponses des éléments d'explication à cela : existence d'heures dédoublées, pratique plus fréquente du TPG, etc...

L'échantillon des «sondés» n'est pas représentatif de la population enseignante des lycées, déjà par la répartition des disciplines. Il est vraisemblable aussi que ceux qui ont répondu à l'enquête figurent parmi les plus motivés pour la pratique du travail dirigé et du TPG ; 64 d'entre eux (sur 80) déclarent faire travailler, au moins occasionnellement, leurs élèves en petits groupes, soit plus de trois profs sur quatre ; est-ce la proportion réelle ?

Il convient de tenir compte de cette non-représentativité pour certaines réponses, mais cela ne remet aucunement en cause les analyses qu'on peut tirer de la plupart d'entre elles.

HEURES DÉDOUBLÉES

Seules les matières scientifiques (mathématiques, physique, sciences naturelles), les sciences économiques et sociales, les sciences et techniques économiques les sciences médico-sociales, les constructions mécaniques bénéficient d'heures dédoublées statutaires dans certaines classes.

Les professeurs de lettres et de langues ont recours à des aménagements pour en obtenir. L'utilisation pédagogique des circulaires sur les horaires-planchers est signalée : elle donne la possibilité de dédoubler la classe pour certaines heures, le potentiel horaire d'enseignement étant maintenu pour la classe. Le travail en parallèle avec l'assistant(e) est souvent cité en langues. Il s'agit plus rarement d'un aménagement interne à l'établissement, dans le cadre de son contingent horaire (trop limité pour permettre réellement cette autonomie).

Il est symptomatique que les dédoublements se raréfient au fur et à mesure que le niveau monte, comme l'oxygène dans l'atmosphère. Présentent-ils moins d'avantages en terminale qu'en première, et en première qu'en seconde ? Plus on se rapproche du baccalauréat, moins ils sont prévus dans les horaires officiels et plus les possibilités d'aménagements sont limitées. Ne sont-ils pas, d'ailleurs, moins souhaités par les professeurs ? Ceux-ci pratiquent, en effet, moins volontiers le TPG, pour lequel se prêtent ces heures dédoublées, lorsque la classe est plus élevée.

UTILISATION DES HEURES DÉDOUBLÉES

La plupart des heures dédoublées fournissent l'occasion de mettre en place le TPG pour 85 % des professeurs. Soit de façon régulière : 62 % des professeurs en bénéficiant les utilisent systématiquement de cette façon (les plus grosses proportions sont en lettres, sciences économiques, sciences naturelles Soit en alternance avec un travail plus traditionnel, notamment en langues, en mathématiques, en sciences physiques.

Une petite minorité des professeurs ne profitent pas des dédoublements pour mettre en place un autre type de travail, ils continuent à dispenser un enseignement traditionnel, en tirant parti des meilleures conditions d'effectifs.

Une réponse fait état de l'organisation fréquente de devoirs surveillés en demi-classes ; quelques autres mentionnent cette utilisation de façon occasionnelle.

Parmi les autres emplois cités, nous avons relevé :

- l'alternance du TPG et du travail individuel ;
- les séances de mise au point ;
- les séances d'exercices en travail individuel (citées en math) ;
- la réalisation de sketches, d'activités théâtrales (citée en anglais) ;
- l'utilisation de l'informatique ;
- l'utilisation de documents vidéo, du rétroprojecteur ;
- les visites, les enquêtes ;
-

On peut en conclure que l'existence d'heures dédoublées dans son enseignement est un facteur fortement incitatif à la mise en œuvre de pédagogies différentes, plus actives, les conditions devenant plus favorables. Mais elle ne suffit pas, comme le révèle l'enquête.

LE TRAVAIL DIRIGÉ

L'expression «travail dirigé» est communément utilisée dans certaines disciplines, en mathématiques, sciences économiques et sociales, sciences et techniques économiques par exemple. Elle n'a jamais reçu de définition consacrée. Dans une acception courante, le «travail dirigé» (TD) correspond à une situation où l'enseignant n'a pas seul toute l'initiative du travail. Il n'est pas synonyme de travail en demi-classes (mentionné dans le questionnaire) ; il peut y avoir dédoublement sans TD (cas d'un TT en demi-classes) et vice-versa, TD avec une classe entière. La confusion n'a en général pas été commise, bien que deux collègues de langues ne reconnaissent pas le TD dans certaines de leurs pratiques. Alors que 53 professeurs disposent d'heures dédoublées dans certaines classes, 70 déclarent pratiquer le TD. La mise en œuvre de celui-ci s'effectue dans bien des cas, malgré le handicap d'une classe lourde et la contrainte de locaux inadaptés : c'est vrai notamment en lettres, langues, histoire - géographie, philosophie. Eu égard aux besoins ainsi mis en évidence, la généralisation des dédoublements s'impose dans toutes les matières.

MÉTHODES DE TRAVAIL DIRIGÉ

S'il ne se confond pas avec le TPG, le TD utilise le plus souvent cette méthode.

D'autres formes d'activité sont citées : travaux personnels libres, échanges divers entre les élèves, discussions collectives, «foires aux exercices», présentations de travaux d'élèves (individuels ou collectifs) aux autres élèves, etc...

Dirigé n'est pas directif : le TD ne relève pas d'une méthode directive. Un espace est laissé à l'initiative des élèves, soit dans le choix du thème, soit dans l'organisation et la conduite du travail, ou encore dans sa réalisation, ... Malgré les contraintes fixées, il y a quelque part un élément de liberté. Il concilie l'initiative de l'enseignant et celle de l'élève. On peut qualifier cette méthode de semi-directive.

DOCUMENTS

Le TD est caractérisé par l'existence fréquente de documents. Ils sont très divers :

- photocopiés élaborés par le professeur (ou une équipe de professeurs) ;
- manuels scolaires ;
- ouvrages divers (utilisation du CDI) ;
- documents audiovisuels (photos, films, bandes sonores, bandes vidéo, transparents de rétroprojecteur) ;
- presse (citée souvent en langues, histoire-géographie, sciences économiques) ;
- documents statistiques (histoire-géographie, sciences économiques, mathématiques) ;
- logiciels (utilisation de micro-ordinateurs).

LE TRAVAIL EN PETITS GROUPES

1/ Effectifs des petits groupes :

- Dans 75 % des cas où un TPG est mis en place, la classe est organisée en sous-groupes dont l'effectif varie entre 2 et 4 élèves.
- 20 % des professeurs signalent une répartition des élèves par paires : il s'agit le plus souvent de situations où la classe garde sa structure de lieu habituelle et où l'élève travaille avec son voisin immédiat ; s'agit-il véritablement de TPG ? (voir page 33 : «comment structurer un TPG ? »).
- Quelques-uns font le choix de constituer des groupes plus nombreux, chaque petit groupe comprenant au moins cinq élèves (on note qu'il s'agit à chaque fois de professeurs opérant avec une classe entière).

2/ Constitution des petits groupes (voir aussi page 34)

- Elle se réalise le plus souvent (2 fois sur 3) par affinités (des personnes ou sur le thème).

- Elle est aussi imposée dans d'autres cas par :
 - le hasard (souvent cité ; quelle est la forme de ce hasard ?) ;
 - l'ordre alphabétique ;
 - le choix du professeur.

Certains signalent opérer ce choix selon des critères de niveau (pour constituer des groupes homogènes ou au contraire faire en sorte que les petits groupes soient composés d'«un élève plus fort avec deux ou trois plus faibles»). Les critères du choix imposé par le professeur ne sont pas toujours explicités auprès des élèves.

- Quelques professeurs négocient d'abord un certain nombre de critères avec la classe (mixité, non regroupement systématique des redoublants, changement par rapport aux groupes constitués précédemment,...) avant de laisser les élèves libres de constituer eux-mêmes les petits groupes.
- Il arrive que des tests sociométriques soient employés (méthode utilisée par l'un des professeurs sondé. On peut trouver des informations sur cette méthode au chapitre «sociogrammes de Moreno», pages 38 à 44.

3/ Les thèmes de travail sont-ils les mêmes dans les petits groupes ?

Les réponses sont assez partagées et souvent nuancées ; «souvent», «en général», «mais pas toujours», «cela dépend», accompagnent le «oui» et le «non» de certains questionnaires.

C'est en mathématiques et en sciences physiques que le thème est le plus souvent unique.

Les professeurs de sciences économiques comptent autant d'adeptes du thème unique que des thèmes multiples.

Certains alternent assez régulièrement les séances de TPG sur un ou plusieurs thèmes.

C'est surtout en lettres, en langues, en philo, en histoire-géographie que sont proposés les thèmes multiples : «thèmes complémentaires avec mise en commun», «documents différents sur un même sujet-synthèse».

A l'occasion de cette question, le problème de la restitution est évoqué : «la restitution à la classe se fait par polycopié, ou par exposé du groupe» ; et aussi celui de sa difficulté : «mises en commun trop longues, peu écoutées». Nous revenons sur cet aspect page 36.

OBJECTIFS DU TRAVAIL DIRIGÉ

Les objectifs du TD, souvent pratiqué en petits groupes, se situent sur plusieurs plans.

1/ Contenu

L'objectif de contenu peut être d'introduire une notion, d'appréhender un phénomène, une situation, certaines connaissances. Ou, au contraire, de réinvestir un savoir, «passer du savoir au savoir-faire», «renforcer des acquisitions», «approfondir des connaissances».

En fait, la nature du contenu du TD ne le caractérise pas véritablement. L'essentiel est qu'il engendre un meilleur rapport au savoir.

2/ Relation au savoir

Le TD favorise une meilleure appropriation du savoir. «Le travail en petits groupes permet une meilleure compréhension». Il met les élèves en situation active de travail et éveille la motivation : le TD amène «une meilleure participation des élèves, une meilleure prise en charge du travail par l'élève», «un travail de recherche de la part des élèves». Il est un moyen de «combattre la passivité».

Il fait appel à «d'autres qualités de l'élève : imagination, conception, habileté, patience, précision, ..., qui se manifestent rarement en cours avec quarante élèves».

Des professeurs insistent sur la richesse de la réflexion résultant de l'échange : «De la confrontation jaillissent des idées ou des aspects ou des situations plus originales ou approfondies».

Il permet un travail plus individualisé : «chaque élève travaille à son rythme», «le professeur peut mieux répondre aux besoins des élèves» ; «c'est là que l'on peut le plus aider nos élèves».

3/ Plan méthodologique

L'acquisition de méthodes de travail et l'apprentissage de l'autonomie sont des objectifs méthodologiques souvent cités par les professeurs.

Dans ce type d'activité, l'élève peut «apprendre à chercher et à utiliser des documents».

4/ Plan relationnel

Le TD facilite une meilleure connaissance entre professeurs et élèves : «j'apprécie aussi de pouvoir dialoguer réellement, mieux connaître les élèves». Le rôle du professeur n'est plus perçu de la même façon par l'élève. Le TD permet au professeur de «mieux percevoir les difficultés des élèves» et de mieux répondre à leurs besoins.

Il permet aussi une meilleure connaissance mutuelle des élèves, qui favorise leur entraide.

5/ Socialisation

Le TD est un «apprentissage de la vie collective», «développe l'esprit d'équipe», «favorise l'entraide entre les élèves».

«Apprendre aux élèves à travailler à plusieurs, c'est important, non ? (c'est aussi peut-être leur apprendre à ne pas trop vivre en égoïstes dans le quotidien)».

La façon dont les élèves perçoivent le TD et le TPG rejoint celle de leurs professeurs.

Leurs témoignages sont particulièrement éloquents : nous renvoyons aux pages 11 à 32 .

DIFFICULTÉS DU TD ET DU TPG

Parmi les observations faites, certaines expriment un certain nombre de difficultés rencontrées :

- les structures sont souvent inadaptées : les effectifs sont trop lourds dans les classes, et les dédoublements insuffisants, voire inexistants ; les locaux ne se prêtent pas non plus à ce type d'activités ;
- les élèves n'ont pas l'habitude. La plus grande liberté dont ils jouissent entraîne dans ce cas, du moins au début, des bavardages et une dispersion apparemment plus importante que dans le TT. De plus, «les élèves ont tendance à revenir au système individuel utilisé dans la plus grande partie de leur scolarité» ;
- des professeurs expriment les difficultés qu'ils ont à mettre en œuvre ce type d'activité, compte tenu de ces conditions. Ils ont parfois le sentiment de passer trop de temps sur un sujet qui pourrait être traité plus rapidement en TT. Ce sentiment leur inspire une réticence d'autant plus forte que le niveau où ils enseignent est plus élevé, et les programmes sont incriminés : «programme trop lourd ; pas assez de temps pour réfléchir et découvrir». La restitution à l'issue de séances de TPG, pose aussi des problèmes qui les découragent parfois. L'absence de formation pédagogique véritable est ressentie comme un manque gênant, même si elle n'est pas un obstacle insurmontable : «ce type de travail est plus exigeant, plus long à préparer, et demande une formation psychopédagogique que je n'ai pas».

ENQUETE sur la PRATIQUE DES TRAVAUX DIRIGÉS

Origine : des collègues participant à un stage IREM sur la pratique des travaux dirigés dans le second cycle.

Matière enseignée :

Heures dédoublées :

1/ Bénéficiez-vous, dans votre enseignement, d'heures où votre classe est dédoublée ? oui ☐ non ☐

2/ Si oui, ce dédoublement

— est-il prévu dans les horaires officiels ? oui ☐ non ☐
(si oui, précisez dans quelle(s) classe(s)) :

— est-il dû à un aménagement ? oui ☐ non ☐
(si oui, précisez les conditions de cet aménagement : dans le temps, dans quelles classes, ce qui a permis de le réaliser, etc...) :

3/ Comment utilisez-vous les heures dédoublées ?

— cours traditionnel ☐ — travail en petits groupes ☐
— devoir surveillé ☐ — autres : précisez

Les travaux dirigés (pratiqués en classe entière ou dédoublée)

1/ Quelles méthodes utilisez-vous ?

— le travail en petits groupes oui ☐ non ☐

si oui : - combien d'élèves par groupe ?

- mode de constitution des groupes ?

- même travail proposé pour les groupes ?

si non, précisez la méthode de travail :

2/ Utilisez-vous des documents ? oui ☐ non ☐

Quel type ?

3/ Quel objectif assignez-vous aux travaux dirigés ?

Observations éventuelles :

BILAN CHIFFRÉ de l'ENQUETE sur la PRATIQUE des TRAVAUX DIRIGÉS

	Math	Sciences Physiques	Sciences Naturelles	Lettres	Philo	Langues	Hist. Géo.	SES SIE	Sciences médi.-soc.	construction mécanique	TOTAL
Nombre de réponses	20	7	4	8	2	12	6	15	2	4	80
HEURES DEDOUBLEES											
Existence d'heures : oui	19	6	4	3	0	5	0	12	2	2	53
dédoubleées : non	1	1	0	5	2	7	6	3	0	2	27
Niveau de la classe : 2ème	10	3	3	4		3		2	2		27
dédoublee : 1ère	1	4	3	2		1		6	2	2	21
: Term.	3	2	4	0		1		6			16
Heures : prévues hor. off.	19	6	4	?		2		12	2	2	47
dédoubleées : aménagement	0	0	1	1?		4		0	0	0	6
Utilisation : DS	1	0	0	0		0		0	0	0	1
des heures : TT	0	1	0	2		0		0	0	0	3
dédoubleées : TPG	6	5	4	4		0		11	2	1	33
: alter./TT/TPG	5	4	0	0		3		0	0	0	12
: autres	4	0	0	0		2		3	0	1	10
TRAVAIL DIRIGE											
Méthode : TPG	14	7	4	7	1	8	4	13	2	?	60
: alt.TPG/aut.méth.	0	0	0	1	0	3	0	0	0	?	4
: pas de TPG	2	0	0	0	1	1	2	0	0	?	6
Nombre d'élèves : 2	2	4	2	0	0	2	1	2	0	0	13
par petits groupes : 2 à 4 (5)	10	5	2	6	0	9	3	12	2	1	48
dans le TPG : 5 et +	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	3
Mode de constitution : par affinités	10	4	2	6	0	7	1	9	2	?	41
des petits : autres	4	0	2	0	1	4	2	4	0	?	17
groupes :											
Utilisation de documents : oui	14	7	3	6	1	9	5	11	2	?	58
: non	3	0	0	1	1	0	0	0	0	?	5
Thèmes identiques : oui	8	4	0	1	0	2	2	7	0	1	25
dans les différents : non	1	2	0	3	1	4	2	8	1	0	22
petits groupes : altern.	1	3	4	3	0	2	1	1	1	0	16

Abréviations utilisées : TT : travail traditionnel
TPG : travail en petits groupes
DS : devoir surveillé

ENQUÊTES AUPRÈS DES ÉLÈVES

SUR LE TRAVAIL EN PETITS GROUPES

Ces enquêtes ont été réalisées entre décembre 1980 et février 1985, par trois professeurs de mathématiques, auprès de 5 classes de seconde : 1 littéraire (enquête faite avant la réforme), 1 de détermination, 1 à option sciences médico-sociales, 1 à option gestion et 1 à option technologie industrielle.

L'éventail des sections a ainsi été assez largement ouvert.

Ces enquêtes ont eu pour but de faire découvrir comment était ressenti par les élèves le travail en petits groupes. On peut noter que tous les élèves présents ont chaque fois répondu au questionnaire.

TÉMOIGNAGE SUR UN TRAVAIL EN PETITS GROUPES EFFECTUÉ DANS DES
CONDITIONS DIFFICILES

Pierre CHEVRIER

L'enquête qui suit porte sur un travail en petits groupes effectué en mathématiques dans une classe de seconde A4 au lycée Jean Macé de Niort en 80-81 (la dernière année avant la mise en place des secondes de détermination).

Dans cette classe littéraire à effectif lourd (34 élèves), beaucoup d'élèves étaient en situation d'échec scolaire, en particulier en math. Un questionnaire rempli dès les premières heures de cours révélait un blocage en math pour la quasi-totalité d'entre eux. Ils manifestaient pour la plupart un refus de tout ce qui pouvait ressembler à des maths. C'est dire si le problème de la motivation se posait !

La classe disposait de 5 h de mathématiques par semaine : 3 étaient consacrées au travail en petits groupes (de 3 ou 4 élèves) sur des fiches élaborées autour de thèmes divers, les 2 autres se déroulant selon des méthodes traditionnelles.

Le compte-rendu de l'enquête montre à quel point le travail en petits groupes s'est révélé être une méthode extraordinairement efficace dans des conditions pourtant difficiles, apportant une motivation, une meilleure compréhension des élèves, changeant totalement les comportements. Elle met en évidence aussi les difficultés que pose un effectif trop chargé pour travailler de cette façon.

Si ce fonctionnement a demandé un investissement énorme qu'il n'est pas possible de répéter indéfiniment dans de telles conditions, il a été aussi très enrichissant et ses résultats ont été particulièrement gratifiants.

Il y a dans de telles «expériences» des conclusions à tirer sur les conditions d'une meilleure réussite des élèves. Quand donnera-t-on les moyens nécessaires pour les réaliser (dédoublement des classes, allègement des effectifs...)?

La description de ce travail a été publiée dans le bulletin n°328 (avril 81) de l'APMEP (Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public). Nous en reproduisons, dans les pages suivantes, l'extrait concernant le questionnaire proposé aux élèves à l'issue d'un trimestre (le 17.12.80).

Dépouillement du questionnaire :

34 élèves — 33 présents — 33 réponses (12 anonymes, 21 signées)

1/ Par rapport au cours magistral, le travail par thèmes que nous faisons depuis le début de l'année te paraît-il dans l'ensemble :

<i>beaucoup mieux</i>	19	(57,6 %)	}	(94 %)
<i>plutôt mieux</i>	12	(36,4 %)		
<i>pareil</i>	0	(0 %)		
<i>plutôt moins bien</i>	2	(6 %)		
<i>beaucoup moins bien</i>	0	(0 %)		

2/ Quels avantages présente pour toi cette forme de travail par rapport au cours magistral ?

Sont souvent cités :

- *Une meilleure compréhension.*
- *Une meilleure réflexion* : «on peut réfléchir soi-même, alors que dans le cours magistral le prof. ne nous donne pas le temps de réfléchir». Le cours magistral est qualifié par certains de «bourrage de crâne».
- *Une adaptation au rythme de chacun.*
- *Un comportement actif* : «il élimine la passivité de l'élève... Nous sommes forcés de prendre des initiatives» ou «ce sont les élèves qui sont obligés de travailler» ou «nous devenons des «chercheurs»».
- *Un autre comportement social* : «le travail par fiches et en groupe permet de rassembler les connaissances de chacun du groupe, on s'entraide, et on comprend» ; «le travail par thème est basé sur l'autodiscipline».
- *Une ambiance plus agréable* : «c'est plus décontracté».

3/ Quels inconvénients ?

* La quasi-unanimité des élèves relèvent :

- *Le bruit, l'agitation* : «il y a plus de bruit», «le travail de groupe entraîne beaucoup de bruit», «il y en a qui en profitent pour bavarder» ou «qui s'amusent», «ce cours assez détendu provoque dans notre classe un «remue-ménage»».
- *L'inadéquation à l'effectif de la classe* : «nous sommes trop nombreux dans la classe», «vu le nombre d'élèves assez élevé, le professeur ne peut pas «fournir» partout», «l'effectif ne permet pas la concentration et l'attention, ce qui suscite l'agitation, et des heures de travaux dédoublés seraient plus que nécessaires et donneraient d'heureux résultats».
Le bruit n'apparaît pas comme inhérent au mode de travail, mais comme conséquence de l'inadaptation d'une telle pratique pédagogique à un effectif trop chargé et aussi de :
- *L'inadéquation au comportement disciplinaire du groupe* : «avec le thème, quand on n'a pas envie de travailler, on a tendance à se laisser aller», «on bosse si on veut. Et si on ne veut pas, on ne bosse pas. C'est le problème de l'autodiscipline».
Certains observent une amélioration de ce point de vue, trouvant «l'agitation moins fréquente maintenant».

* A noter qu'un certain nombre d'élèves déclarent ne pas voir d'inconvénients.

4/ Du point de vue de leur intérêt, comment as-tu trouvé les thèmes traités jusqu'à maintenant ?

<i>très intéressants</i>	13	(39,4 %)
<i>plutôt intéressants</i>	17	(51,5 %)
<i>quelconques</i>	2	(6 %)
<i>plutôt inintéressants</i>	0	(0 %)
<i>totalelement dénués d'intérêt</i>	0	(0 %)
<i>pas de réponse</i>	1	(3 %)

«très intéressants car les thèmes traités sont vus sous un aspect utile», «les statistiques, courbes et pourcentages s'éloignent des maths pour ouvrir une voie sur des problèmes actuels»... «le concret a eu sa part dans les maths»... «on peut voir les différentes façons d'interpréter des données»...

5/ Du point de vue de leur difficulté, comment as-tu trouvé les thèmes ?

<i>très compliqués</i>	0	(0 %)
<i>plutôt compliqués</i>	5	(15,2 %)
<i>de difficulté moyenne</i>	25	(75,8 %)
<i>plutôt simples</i>	2	(6 %)
<i>trop simples</i>	0	(0 %)
<i>pas de réponse</i>	1	(3 %)

«de difficulté moyenne, car je m'intéresse plus aux maths», «de difficulté moyenne, je pense que le principe par thèmes simplifie la compréhension»... «ils sont presque trop simples ; disons qu'ils sont plutôt simples, ou du moins ils paraissent simples, peut-être est-ce que ça vient de la façon de travailler».

6/ Te semble-t-il que tu travailles :

<i>beaucoup plus</i>	9	(27,3 %)
<i>plutôt plus</i>	13	(39,4 %)
<i>pareil</i>	6	(18,2 %)
<i>plutôt moins</i>	3	(9,1 %)
<i>beaucoup moins</i>	0	(0 %)
<i>pas de réponse</i>	2	(6 %)

«avant, on ne s'intéressait absolument pas aux maths qui étaient une corvée épouvantable (plutôt mourir...). Nous avons un peu raccroché»... «le travail passe plus facilement».

7/ Te semble-t-il que le professeur s'intéresse à ton travail :

<i>beaucoup plus</i>	18	(54,6 %)
<i>plutôt plus</i>	10	(30,3 %)
<i>pareil</i>	3	(9,1 %)
<i>plutôt moins</i>	0	(0 %)
<i>beaucoup moins</i>	0	(0 %)
<i>pas de réponse</i>	2	(6 %)

«le professeur passe voir tout le monde, on se sent donc plus suivi»..., «le prof. passe de groupe en groupe»..., «l'année dernière, le prof. laissait de côté ceux qui ne comprenaient pas»..., «il est toujours prêt à aider quelqu'un si vraiment il ne comprend pas»..., «il est près de ses élèves»...
mais, calcule l'un des élèves, «le temps consacré à chaque élève est d' $\frac{1}{34}$ heure».

8/ Quelles sont les conséquences du mode de travail que nous effectuons depuis le début de l'année (travail par groupes à partir de thèmes) sur le comportement :

– *Du groupe (l'ensemble de la classe) :*

Les avis sont très partagés :

* Certains trouvent l'ambiance conflictuelle

«ça devrait créer une bonne ambiance de groupe, mais ça n'est pas le cas» ; «mauvaise entente dans la classe, bruit».

* D'autres pensent au contraire :

«l'entente entre nous devient meilleure», notant la «naissance de solidarité entre les camarades».

* D'autres nuancent :

«dans l'ensemble, la classe est quand même sympa»

Sur la discipline du groupe :

Ce mode de travail «permet peut-être le bavardage en groupe, mais je ne sais pas car on est pareil dans d'autres matières» ; «l'ensemble de la classe semble plus agité» ; «le groupe (est) plus bruyant» ; «un léger laisser-aller : on compte trop sur le prof. et sur les copains mais beaucoup ont raccroché, ce qui n'est pas négligeable».

– *De toi-même (vis-à-vis des autres ; du professeur) :*

«je travaille beaucoup plus» ; «j'ai confiance en le professeur» ; «meilleure entente vis-à-vis des autres et du prof. qui est dans la classe au lieu d'être derrière le bureau, place sacrée» ; «souvent nous comprenons mieux, lorsqu'un camarade nous explique, que quand c'est le prof.» ; «je ne pense pas avoir un comportement nuisible au groupe ; je préfère travailler individuellement».

9/ Autres analyses, critiques ou suggestions :

Un certain nombre déclare n'avoir ni critiques, ni suggestions à formuler.

– quelques critiques sur la discipline :

«en raison d'une certaine liberté, il y a peut-être trop de bruit et de bavardages».

– des souhaits (et des inquiétudes ?)

«il faut continuer dans ce sens» ; «Est-ce que l'année prochaine nous continuerons à suivre ce genre de programme, ou reviendrons-nous aux maths «normales» ? Merci d'avance» ; «espérons que l'on poursuivra ce travail, autrement on sera pommé (sic)».

– une élève finit son questionnaire par :

«conclusion : travail agréable, qui m'a fait aimer les maths. Je suis un peu déçue par ma classe, mais j'espère continuer de la même façon le travail en classe».

ENQUETE SUR LE TRAVAIL EN PETITS GROUPES

au lycée Jean Macé (Niort)

Pierre CHEVRIER

Classe de seconde de détermination - 33 élèves (33 réponses) Janvier 1983

1/ *De façon générale, indépendamment de la matière ou du professeur, que préfères-tu ?*

Le cours magistral : 3 Le travail de groupe : 23 Pas de préférence : 6

Pourquoi ?

Pour le cours magistral :

«il me convenait beaucoup mieux, car avant je n'avais pas autant de problèmes de compréhension», «le cours magistral est pour moi préférable car les connaissances à apprendre sont acquises immédiatement», «parce que je suis un groupe à moi tout seul».

Pour le travail de groupe :

Beaucoup mettent en avant :

l'implication personnelle, la motivation :

«on est plus attentif et actif que pour un cours magistral. On participe», «j'ai plus envie de travailler», «c'est plus stimulant», «on se sent plus concerné», «dans un cours magistral, on est tenté de ne pas suivre», «nous retenons beaucoup mieux ce que nous cherchons nous-mêmes que ce que les profs nous enseignent en cours magistral» ;

qualité du travail :

«notre travail est plus riche et plus approfondi», «il y a un nombre important d'idées» ;

confort :

«c'est plus décontracté», «le travail en groupe rend l'ambiance plus agréable» ;

relations meilleures :

«on peut plus parler avec le professeur»

Pas de préférence :

«un cours magistral peut aussi être intéressant mais il ne faut pas se réfugier dans la facilité et attendre tout des professeurs».

2/ *Dans le travail de groupe, penses-tu que tu travailles ?*

Plutôt plus ou mieux : 16 Plutôt moins ou moins bien : 4

C'est pareil : 9

Argumente ta réponse :

Plutôt plus ou mieux :

Beaucoup ont insisté sur le «mieux» plutôt que le «plus» :

«je pense que l'on travaille plutôt mieux que plus, car chacun travaille à sa vitesse et suivant ses capacités», «on comprend mieux en groupe», «on approfondit davantage le travail», «le professeur peut passer plus de temps «sur» (sic) chacun des élèves», «en groupe, on n'hésite pas à demander à ceux qui sont avec nous de nous réexpliquer certaines choses».

Moins :

«je me laisse vivre sur le travail d'un camarade»

mieux et moins : (3 élèves)

«je pense qu'en travaillant en groupe, on va peut-être moins vite qu'en cours magistral, mais on a peut-être aussi une meilleure compréhension du cours».

3/ Es-tu plutôt partisan :

Du «tout-magistral» (uniquement du cours magistral) : 2

Du «tout-travail-de-groupe» (uniquement du travail de groupe) : 3

D'un mode mixte (il faut les deux) : 28

Argumente ta réponse :

«Il faut varier», «le travail de groupe est fait pour faire des exercices et pour approfondir alors que le cours magistral est fait pour plutôt progresser», «il nous faut des cours magistraux pour avoir l'avis d'un «spécialiste» en la matière», «quelquefois un cours classique est indispensable pour assimiler certaines choses».

2 formules lapidaires :

«il faut un cours magistral pour l'explication et un travail de groupe pour l'application», «cela nous apporte d'un côté (cours magistral) le savoir personnel, et, de l'autre (travail de groupe, nous apprenons ensemble».

4/ La pratique du travail de groupe a-t-elle une influence sur le fonctionnement du groupe - classe ? sur les rapports entre les élèves ? entre élèves et professeurs ? Sur ton comportement personnel ? sur celui du professeur ?

Oui : 27

non : 1

Précise ta réponse :

Rapports entre élèves :

«on apprend à mieux se connaître», «on apprend à mieux se connaître entre nous et en même temps les professeurs».

Rapports élèves - profs :

«meilleure relation avec les profs», «il parle plus avec nous et plus longtemps», «il me semble... que les professeurs sont des personnes comme nous et pas des maîtres d'une classe».

Comportement du professeur :

«ils sont plus avec nous».

Comportement personnel :

«on apprend à mieux connaître les autres, et à se connaître soi-même», «personnellement, elle (la pratique du travail de groupe) permet de m'exprimer», «je ne peux pas vraiment expliquer, mais je constate qu'il y a un effet très positif», «il me semble que j'ai mûri depuis mon arrivée».

5/ Comment préfères-tu que les groupes soient constitués ?

Au hasard : 10 par affinités : 10 par intérêt : 17
pas de préférence : 3

Quels sont, selon toi, les avantages et les inconvénients des différentes formules ?

Au hasard :

Avantages : «on apprend à se connaître davantage (cité 17 fois)

Inconvénients : «risque de mésentente» («si on tombe avec quelqu'un qu'on n'aime pas, le groupe fonctionne mal»), «on peut ne pas se sentir à l'aise», «problème de mise en route et de malaise».

Par affinités :

Avantages : «bonne entente» ; confort moral et psychologique : «je suis plus à l'aise pour travailler».

Inconvénients : risque de dispersion : «bavardages», «on est tenté de discuter», isolement : «on s'enferme et on oublie presque les autres», «formation de groupes dans une classe».

Par intérêt :

Avantages : «tout le monde est intéressé», «même motivation».

Inconvénients : «certains travailleraient et d'autres pas», «solution pratique mais peu pédagogique», «risque de mésentente».

ENQUETE SUR LE TRAVAIL DE GROUPES

au lycée Aliénor d'Aquitaine (Poitiers)

Michel LÉONARD

Classe de seconde - option sciences médico-sociales - 33 élèves (33 filles) - Février 1985

I - A la question : «dans quelles disciplines pratiques-tu des travaux en petits groupes ? »

33	ont mentionné le français
33	les sciences physiques
32	les sciences médico-sociales
27	l'histoire - géographie
25	les sciences naturelles
21	le classement
21	les mathématiques
14	l'éducation physique et sportive
3	l'anglais

Non mentionnés : dactylographie, espagnol.

II - A la question : «en général, aimes-tu ce type de travail ? »

31	ont répondu	oui
2		non

III - A la question : «ce type de travail a-t-il une influence plutôt positive sur tes relations avec tes camarades ? »

19	ont répondu	oui
9		oui et non
5		non

«De quelles façons ? »

1/ réponses positives

«On apprend à mieux se connaître car on discute et on échange nos points de vue».

«On apprend à se connaître aussi en travaillant, on voit alors les différents côtés de la personne».

«Ça me permet de mieux les connaître, de connaître leur avis, ça me permet aussi de leur parler, car sans cela, je ne leur aurais peut-être jamais adressé la parole».

«Je pense que le travail en groupe facilite les relations entre les élèves et parfois crée une amitié».

«Oui, parce qu'on s'entend assez bien et que l'on reconnaît ses torts».

2/ réponses mixtes

«Non car parfois on n'est pas d'accord et oui car c'est plus gai lorsqu'on est plusieurs».

«C'est bien d'être avec ses camarades mais tout le temps, cela devient un peu ennuyeux».

«Parfois on s'entend bien, à d'autres moments on se fait «la gueule»».

3/ réponses négatives

«On n'est jamais d'accord et on finit par se fâcher».

IV - A la question : «ce type de travail a-t-il une influence plutôt positive sur tes méthodes de travail ? »

18	ont répondu	oui
3		oui et non
11		non
1	n'a pas répondu	

«De quelles façons ? »

1/ réponses positives

«On peut acquérir d'autres méthodes de travail plus simples que les nôtres».

«Oui, parce que 1 ou 2 peuvent travailler rapidement et le reste du groupe va apprendre à travailler plus vite».

«On apprend à se prendre en charge».

«L'organisation».

2/ réponses mixtes

«Tout dépend du travail demandé. Parfois mes méthodes ne sont pas toujours les mêmes que celles de mes camarades».

3/ réponses négatives

«Chacun a ses méthodes de travail et il n'est pas facile de les mettre en commun».

«Le travail en groupe est plus lent, chacun a ses idées et veut suivre son propre plan».

«Je pense que le travail en groupe n'a pas d'influence sur les méthodes de travail car on a tendance parfois à se laisser aller et laisser faire le travail aux autres camarades».

V - A la question : «ce type de travail a-t-il une influence plutôt positive sur l'acquisition de tes connaissances ? »

27	ont répondu	oui
6		oui et non

«De quelles façons ? »

1/ réponses positives

«Car, par exemple, quand je fais une erreur, mes camarades me le disent».

«On peut avoir plus d'explications».

«Ça rentre plus vite».

«Lorsque nous faisons des exposés, nous apprenons à rechercher».

«Le travail en groupe est plus décontracté donc je pense que j'apprends mieux ainsi. On n'a pas l'impression de travailler comme un cours».

«En petits groupes, on a plus d'idées, on approfondit nos connaissances».

«Certains connaissent beaucoup plus de choses que d'autres, alors tout le groupe en profite».

«Lors de recherches de toutes sortes (exposés à présenter à la classe)».

2/ réponses mixtes

«Cela dépend de la matière».

«C'est toujours les mêmes qui parlent».

VI - A la question : «comment vois-tu, alors, le rôle du professeur dans le travail en petits groupes ? »

«Les professeurs sont là pour nous aider et nous diriger, et pour critiquer, nous dire ce qui va et ce qui ne va pas. Ils ne sont pas là pour nous influencer».

«En groupe, on ose plus demander des renseignements au professeur, il peut nous donner son point de vue et nous aider dans notre tâche».

«Les professeurs doivent jouer un rôle de correcteur dans toutes les matières, je trouve que c'est essentiel. Mais ils ne doivent pas être toujours derrière nous».

«Le professeur peut alors approfondir les explications dans chaque groupe et donner des explications supplémentaires».

«Si un groupe possède les mêmes difficultés, il peut leur expliquer. Les autres ne sont pas obligés de recommencer des choses qu'ils ont déjà comprises».

«Le professeur doit passer voir chaque groupe et leur poser des questions sur le travail qu'ils font».

«Je pense qu'avec le travail en groupe, le professeur s'occupe plus des élèves, on peut lui poser des questions où celui-ci répondra avec plus de détails».

«Dans certaines matières, le professeur ne doit pas intervenir à chaque moment car on perd de sa liberté et l'on n'avance pas. Mais si on a besoin d'une aide quelconque, si elle est dans ses possibilités, il doit nous la fournir afin d'éviter que l'on soit bloqué».

«Il a pour rôle de nous guider».

«Il est plus «disponible» pour chaque élève».

ENQUETE SUR LE TRAVAIL DE GROUPES

au lycée Aliénor d'Aquitaine (Poitiers)

Michel LÉONARD

Classe de seconde - option gestion - 30 élèves présents
sur 34 (25 filles et 9 garçons) Février 1985

I - A la question : «dans quelles disciplines pratiques-tu des travaux en petits groupes ? »

30	ont mentionné l'initiation économique et sociale
24	les sciences physiques
21	l'informatique
16	l'anglais
10	l'allemand
10	l'éducation physique et sportive
10	l'histoire - géographie
4	la gestion
3	les mathématiques

Non mentionnés : dactylographie, français.

II - A la question : «en général, aimes-tu ce type de travail ? »

29	ont répondu	oui
1	a répondu	non

III - A la question : «ce type de travail a-t-il une influence plutôt positive sur tes relations avec tes camarades ? »

26	ont répondu	oui
4		non

«De quelles façons ? »

1/ réponses positives

«On apprend à connaître les autres».

«J'aime bien ce contact amical».

«Il permet de faciliter la liaison avec les camarades et de faire plus ample connaissance».

«L'ambiance est plus décontractée».

«Le travail en groupe nous permet de mieux connaître les idées des autres».

«Échange d'opinions».

«On apprend à compter sur les autres, à travailler ensemble d'une façon égale».

2/ réponses négatives

«Il m'est déjà arrivé de me disputer avec mes camarades».

«La plupart du temps, on est toujours les mêmes dans le groupe».

IV - A la question : «ce type de travail a-t-il une influence plutôt positive sur tes méthodes de travail ? »

17 ont répondu oui

12 non

1 n'a pas répondu

«De quelles façons ? »

1/ réponses positives

«Les autres servent parfois de modèles».

«On prend les façons de travailler des autres si on les juge meilleures».

«On apprend à travailler avec les autres».

«On réunit les idées et ensuite on prend les meilleures».

«On fait un travail collectif qui est beaucoup plus intéressant».

«Amélioration sur la rapidité de mon travail».

«En s'organisant mieux».

«Cela apprend à travailler en considérant les avis opposés au mien».

2/ réponses négatives

«Ça n'apprend pas à réfléchir et travailler individuellement».

«En sciences, j'ai plutôt tendance à me reposer sur les autres et à moins travailler».

«Car je ne change pas mes méthodes de travail».

V - A la question : «ce type de travail a-t-il une influence plutôt positive sur l'acquisition de tes connaissances ? »

28 ont répondu oui

1 a répondu non

1 n'a pas répondu

«De quelles façons ? »

1/ réponses positives

«On peut faire connaître des choses et vice versa plus que si on reste seul».

«En groupe, on s'intéresse plus au travail car on est peu et on est obligé de travailler».

«On approfondit nos connaissances grâce à la réunion des connaissances des autres».
«Car c'est plus actif».

2/ réponse négative

«En sciences, si quelqu'un trouve la solution, c'est une chose qui pour moi n'est pas forcément acquise».

VI - A la question : «comment vois-tu, alors, le rôle du professeur dans le travail en petits groupes ? »

«Le professeur passe dans les groupes, fait des suggestions, corrige les erreurs, et tout le monde participe, on se sent plus à l'aise, alors le professeur aussi, il a une classe active où tout le monde travaille (en principe)».

«Le professeur servirait de «guide» pour les élèves seulement si ceux-ci lui demandaient son avis».

«Il doit participer, exposer ses idées, nous informer, et approfondir les questions que l'on peut lui poser. Cela dit, il ne doit pas s'imposer si le groupe ne le souhaite pas».

«De répondre aux questions et de maintenir l'ordre en même temps qu'il nous enseigne».

«Il doit aider chaque groupe mais ne doit pas être plus longtemps avec l'un qu'avec l'autre».

«Il nous aide à répondre aux questions incomprises».

«Il nous précise certains détails nous intéressant».

«Le professeur nous laisserait travailler par groupe et ensuite il viendrait nous voir pour nous demander ce qu'on a fait et ce qu'on en pense mais il n'interviendrait pas en tant que prof».

«Dans ce cas, le professeur joue le rôle d'un dictionnaire, mais il corrige aussi et conseille».

«Le professeur peut superviser le bon fonctionnement des opérations».

«Le professeur a une moins grande importance. Il n'en est pas moins indispensable».

«Le professeur n'intervient presque pas».

DÉPOUILLEMENT DE L'ENQUETE
SUR «LE TRAVAIL EN PETITS GROUPES»

au lycée technique «P. Guérin» de Niort

Monique MESNARD

Classe de seconde Ti - 32 élèves - 32 réponses Février 1985

I - Dans quelles disciplines pratiques-tu le travail en petits groupes ?

14	ont mentionné le français	(43,8 %)
15	histoire - géographie	(46,9 %)
24	mathématiques	(75 %)
32	sciences physiques	(100 %)
10	atelier	(31,3 %)
1	éducation physique et sportive	(3,1 %)

Tous les élèves pratiquent le travail en petits groupes en français, histoire - géographie, mathématiques, sciences physiques, atelier et E.P.S., et pourtant tous ne l'ont pas mentionné. On peut s'interroger à ce sujet. Le travail en petits groupes en sciences physiques est toujours mentionné, cela est dû, d'une part au caractère systématique et institutionnalisé des travaux pratiques, et, d'autre part à l'aspect très concret et donc marquant des manipulations.

II - Aimes-tu ce genre de travail ?

25	ont répondu oui	(78,1 %)
3	non	(9,4 %)
4	sans préférence	(12,5 %)

Pourquoi ?

a/ Sont appréciées :

— la communication, la liberté :

«On peut échanger». «On peut dire ce qu'on pense». «On peut avoir plus de liberté».

— la qualité de l'ambiance, la sécurité, l'entraide :

«On s'aide». «On se sent moins sous pression». «On se délivre de l'emprise du cours». «Il y a une bonne ambiance dans la classe, on est plus décontracté et on a plus de plaisir à travailler».

– la qualité du travail, meilleure compréhension, meilleure réflexion :

«On peut mieux comprendre». «Certaines choses qu'on a du mal à comprendre seront mieux expliquées par quelqu'un avec qui on s'entend bien». «On peut associer ses idées ou sa force (en sport)». «Cela permet un travail soigné et efficace». «On assimile mieux les méthodes de travail». «On peut approfondir ce qu'on ne comprend pas». «Le travail en groupes apporte plus à chacun ; les idées se complètent et arrivent à former un tout».

b/ Sont déplorés :

– le comportement de certains :

«Un seul travaille dans le groupe». «Certains ne participent pas assez. Deviendrait intéressant si tout le monde participait bien».

– l'évaluation personnelle difficile :

«On ne sait plus où on en est ; on ne connaît pas les limites de nos connaissances».

III - Ce type de travail a-t-il une influence positive sur tes relations avec tes camarades ?

25 ont répondu	oui	(78,1 %)
4	non	(12,5 %)
1	les deux	(3,1 %)
2	pas de réponse	(6,3 %)

De quelles façons ?

a/ Sont appréciées :

– les relations meilleures :

«On peut se connaître mieux». «Se comprendre mieux». «Partager ses idées renforce l'amitié». «Cela permet de découvrir d'autres facettes du caractère d'un camarade». «On voit si cette personne est un véritable camarade ou juste un partenaire». «On peut se situer par rapport aux autres et ainsi choisir ses camarades».

– l'entraide :

«On peut s'aider».

– la communication :

«On s'exprime».

– l'influence positive sur la qualité du travail :

«On peut se corriger». «Si on fait une erreur, un camarade nous le dit et on répare en y réfléchissant».

— l'ambiance :

«Il y a une bonne ambiance impossible à retrouver quand toute la classe est réunie».

b/ Est déplorée

— la possibilité d'affrontements :

«Il y a des tensions dans le groupe lorsque les idées ne sont pas les mêmes».

c/ Réponse mixte :

«Cela dépend avec qui on se trouve».

IV - Ce type de travail a-t-il une influence positive sur tes méthodes de travail ?

27 ont répondu	oui	(84,4 %)
5	non	(15,6 %)

De quelles façons ?

a/ Sont appréciés :

— l'acquisition de méthodes diverses :

«On apprend à mieux s'organiser». «On apprend à être plus ordonné». «On découvre de meilleures méthodes, plus simples».

— une compréhension facilitée :

«On comprend ses erreurs par comparaison aux autres». «Si on fait une erreur dans un exercice, un camarade nous le dit et nous l'explique avec ses mots à lui (ce qui est un peu plus facile pour nous)».

— l'enrichissement personnel, l'attitude sociale :

«Cela donne des idées», «on apprend à travailler». On apprend comment faire quand on est tout seul». «On apprend à partager le travail».

b/ Est une fois déploré :

«Cela me désorganise dans mon travail personnel».

V - Ce type de travail a-t-il une influence positive sur l'acquisition de tes connaissances ?

27 ont répondu	oui	(84,4 %)
4	non	(12,5 %)
1	pas de réponse	(3,1 %)

De quelles façons ?

a/ Sont appréciés :

– le dialogue et l'échange permettant un approfondissement :

«On peut échanger, ce qui augmente nos connaissances». «Cela nous fait chercher dans les documents des connaissances qui nous enrichissent». «Avec les camarades, on apprend des choses qu'on ne savait pas». «Entre nous on s'explique et on arrive à mieux comprendre». «On trouve de nouvelles choses ou on soulève un problème important». «La mise en commun permet une meilleure assimilation».

– le rôle du professeur :

«Le professeur explique exactement ce qu'on ne comprend pas». «On a les explications personnalisées du professeur». «Il y a moins d'élèves, le professeur peut nous expliquer».

– la qualité du travail :

«On apprend mieux et plus facilement».

b/ Est regretté :

– le manque d'apport nouveau :

«Cela ne m'apporte rien». «Cela aboutit aux mêmes connaissances que le travail personnel».

VI - Comment vois-tu alors le rôle du professeur ?

Sont souhaités ou appréciés :

– la présence :

«Il doit passer dans les groupes, circuler». «Il doit être en permanence en contact avec les élèves». «Ce doit être un interlocuteur disponible».

– l'aide en cas de difficulté, sans intervention systématique :

«Il doit aider les gens en difficulté». «Il doit aider tout en sachant laisser les élèves un peu seuls». «Il explique ce qu'on ne comprend pas». «Il aide à comprendre, sans tout dire». «Il aide les gens qui sont partis sur une mauvaise idée». «Il aide ceux qui ont des difficultés d'expression»... «Il ne doit pas être toujours en train de corriger».

«Il ne doit pas gêner : il ne faut pas que les élèves aient peur de se faire gronder».
«Il doit laisser chercher». *«Il doit rester muet et laisser faire les élèves comme ils l'entendent ; à la fin de l'heure, et seulement là, il corrige les fautes des élèves».*

– la qualité de ses interventions :

«Il peut expliquer pour aller plus à fond». *«Il fait acquérir des connaissances».* *«Il peut aider les élèves plus longtemps».*

– son arbitrage :

«Il peut arbitrer quand il y a mésentente au sein du groupe au sujet du travail».

EN CONCLUSION...

Disciplines dans lesquelles est pratiqué le travail en petits groupes (noté T.P.G.)

Les réponses sont variables suivant les options. On remarque que sont plus systématiquement mentionnées les disciplines caractéristiques de l'option (français, sciences - médico - sociales en seconde SMS ; initiation économique et sociale en seconde option gestion ; mathématiques en seconde technologie industrielle) et presque toujours sciences physiques.

Comment est ressenti le T.P.G. par les élèves ?

* 139 élèves sur les 161 qui ont répondu (soit 86,3 %) l'apprécient sans ambiguïté ; 10 sur 161 (soit 6,29 %) se déclarent sans préférence. Ce type de travail remporte donc l'adhésion d'une grande majorité d'élèves.

Cependant lorsqu'on a demandé aux élèves d'une classe de choisir entre le «tout magistral», le «tout travail en petits groupes» et un mode mixte, 28 sur 33 (soit 84,8 %) se sont prononcés pour la mixité.

* Les élèves apprécient plus particulièrement les possibilités de communication et d'échange, la qualité de l'ambiance et l'entraide, le confort moral (liberté et sécurité) et enfin la plus grande qualité du travail ainsi effectué. Dans l'ensemble ils comprennent mieux et réfléchissent mieux (le «mieux» prend le pas sur le «plus»).

«Le travail en groupes apporte plus à chacun ; les idées se complètent et arrivent à former un tout».

«Il y a une bonne ambiance dans la classe, on est plus décontracté et on a plus de plaisir à travailler».

On note quelquefois cependant des tensions entre élèves d'un même groupe dues à des problèmes de personnes ou au manque de participation de certains.

Influence du T.P.G. sur les relations avec les camarades, sur les méthodes de travail, et sur l'acquisition des connaissances

* Les élèves soulignent que le T.P.G. leur permet d'établir des relations meilleures entre eux et exaltent l'entraide, la communication et la qualité de l'ambiance qui existent alors. Toutes choses qui, soulignent-ils, rejaillissent sur la qualité du travail.

«Cela nous rapproche des camarades».

«Partager ses idées renforce l'amitié».

* Le TPG leur permet dans l'ensemble de mieux organiser leur travail, d'acquérir d'autres méthodes, qu'ils jugent plus simples, de mieux comprendre, de s'enrichir par la découverte d'idées autres que les leurs et mieux acceptées venant des camarades que du professeur.

«On apprend à travailler»

«On réfléchit à différentes méthodes de travail qui peuvent servir quand on est tout seul».

* Ils peuvent enfin comprendre mieux, dans une ambiance moins tendue pour eux que celle du cours. Certains soulignent qu'ayant davantage envie de travailler ou y prenant plus de plaisir, ils apprennent mieux.

* Cependant certains regrettent la lenteur de ce genre de travail - voire le bruit et l'agitation qu'il engendre - le risque que seuls quelques uns travaillent ainsi que les possibilités de tension.

Rôle du professeur

De façon unanime, les élèves attendent du professeur qu'il soit disponible, mais discret. Son intervention n'est souhaitée que lorsqu'un besoin d'aide ou d'explications supplémentaires se fait sentir. Les élèves mettent en évidence leur besoin de liberté, d'initiative personnelle sans intervention systématique de l'enseignant. Ils apprécient que lors du TPG, le professeur puisse mieux expliquer ou plus longtemps en raison des effectifs réduits. Ils ressentent, enfin, l'enseignant plus proche d'eux.

COMMENT STRUCTURER LE TRAVAIL EN PETITS GROUPES ?

Ce document a été rédigé en cours de stage, après les premières discussions sur le travail en petits groupes. Il a, en effet, été jugé utile, à un certain moment, de réaliser une première synthèse des questions posées par le travail en petits groupes et des éléments de réponses donnés. C'est donc, avant tout, un document de travail, destiné à la fois à donner une meilleure vue d'ensemble à un certain stade de la réflexion, et à réactiver celle-ci. Les citations en petits caractères sont extraites d'un ouvrage très intéressant dont nous recommandons la lecture : «Le travail autonome» d'Albert Moyne ((7) dans la bibliographie citée page 50). L'auteur utilise des abréviations : TA pour travail autonome, LA, HG, MA, LE, PHY, PHI, ... pour professeurs de langues, histoire -géographie, mathématiques, lettres, physique, philosophie,..., EL pour élève.

1/ Structuration des lieux

* Elle est importante. Un agencement différent de la salle, que la classe retrouve chaque fois pour la même activité, signifie un travail selon des modalités bien définies.

Chaque petit groupe a son coin de travail, facilitant au mieux l'échange entre les élèves qui le constituent (par exemples, deux tables jointes en vis-à-vis pour un groupe de quatre élèves)

(7) page 98 A l'intérieur de la classe également l'espace est devenu différent. Il n'est plus l'espace unidimensionnel, axé sur le bureau ou la chaire du professeur. La salle a perdu la rigidité des tables ou des chaises disposées les unes derrière les autres où chaque élève ne voit guère que le professeur et le dos du voisin de devant et où seul l'enseignant voit tout le monde d'un regard. Le TA n'étant plus centré sur la personne et surtout sur le rôle de l'enseignant comme apporteur de connaissances a cherché comment organiser la classe autrement qu'à l'écoute de la parole magistrale. Il importait donc de trouver un espace multidimensionnel qui puisse se défaire et se restructurer facilement suivant les besoins et les jours. Car cet espace n'est plus intemporel, toujours identique à lui-même et pour tout dire impersonnel. Il est essentiellement variable, destiné à s'adapter aux nécessités pédagogiques, modelable suivant des désirs qui ne sont pas ceux de l'enseignant seul mais du groupe-classe, c'est-à-dire des élèves et de l'enseignant. On bouleversera donc chaises et tables, quitte à les remettre en place, pour créer un espace nouveau. Celui-ci pourra être carré, rectangulaire, circulaire, ovale, en losange, suivant les dimensions de la salle, pour le travail en commun auquel tous les élèves participent. Le plus souvent il s'agira d'un espace avec plusieurs coins de travail pour chaque petit groupe. C'est «la classe éclatée» (LA 1), «la classe en alvéoles» (HG 2).

2/ Structuration du temps

* Le travail en petits groupes permet à chaque élève de travailler mieux à son rythme. A l'issue de chaque séance, les différents petits groupes ne sont pas forcément au même stade du travail. Comment concilier ceci avec les exigences d'un travail terminé au même moment pour toute la classe ?

(7) pages
106 - 107

Les enseignants ont été sensibles à la nécessité de structurer le temps, en accord avec la classe. Pour cela les uns proposent un contrat même si le terme est un peu fort : «Le contrat, - mais ce n'est pas un contrat vraiment -, c'est le fait d'annoncer la couleur et de proposer un plan de travail à long terme... Ils savent où ils vont et pour combien de temps... C'est la marque du temps» (LA 4, dans le même sens MA 5). Les autres préfèrent parler de «feuille de route» précisant les objectifs : «Je distribue aux élèves une liste d'objectifs de la période... Ils ont une feuille de route où est indiqué ce qu'ils doivent voir au point de vue cours sur le livre, au point de vue exercices des parties de cours supplémentaires si c'est nécessaire. Ils ont quinze jours ou trois semaines. Ils préparent chez eux et discutent ensemble dans leur groupe. Cela nécessite une organisation de leur travail, ils doivent faire un plan de l'ensemble de la période. A chaque séance ils se mettent d'accord pour préparer telle partie pour la prochaine fois de façon à en être tous au même point. Cela les forme à l'autonomie» (MA 3). Les élèves d'ailleurs font écho à cet enseignant : «J'ai beaucoup aimé quand le prof de math nous indiquait le programme avec la feuille de route» (EL 6).

En un sens il y a dans tout cela un effort analogue à celui tenté par la restructuration de l'espace. Il s'agit d'échapper au carcan étroit du cours limité à une heure ou à deux, de remodeler le temps autrement en laissant aux élèves leur part d'autonomie. Généralement ces structures de temps sont de trois semaines ou de deux fois trois semaines. Les expérimentateurs semblent estimer qu'au delà l'élève a l'impression que le temps est indéfini et qu'il ne sait plus où il va.

3/ Constitution des groupes

* Les avis sont partagés sur cette question.

— Doit-elle être imposée ? Il y a bien des façons : choix du professeur selon des critères explicites ou non ; le hasard (tirage au sort, ordre alphabétique, ordre d'entrée dans une salle, ...) ; etc...

— Doit-elle être libre, se faire par affinités ? C'est la méthode de loin la plus utilisée.

— Des procédures intermédiaires sont possibles consistant, par exemple, à laisser les élèves libres de constituer les petits groupes en respectant un certain nombre de critères négociés au préalable avec la classe.

— On peut aussi avoir recours à un test sociométrique (voir «les sociogrammes de Moreno» pages 38 à 44 de la brochure).

* A. Moyne prend parti pour le regroupement par affinités :

(7) pages
118 - 119

Le duo, ou groupe de deux élèves, est cité en langues : «Nous avons essayé des formules comme l'échange-dialogue où les élèves sont par deux, par duo, pendant une heure et plus. Ils doivent s'exprimer en anglais sur un sujet choisi souvent un texte travaillé en classe, se le redire, se le raconter, l'apprécier, broder dessus» (LA 1). A l'autre extrémité, le groupe peut aller jusqu'à six : «Je préfère encore un groupe de six, bien que ce soit trop nombreux, à condition qu'ils soient motivés par le sujet, à un groupe de trois non-motivés. Ils s'arrangent entre eux pour se répartir le travail» (LE 13). En fait, le groupe trop nombreux, expérience faite, se scinde de lui-même. Une seule solution est exclue : la voie autoritaire ; «imposer des groupes, c'est catastrophique, les élèves sont capables de faire par eux-mêmes leur propre loi... Ils peuvent se mettre par affinités... Mais celui qui veut travailler seul peut le faire, ceux qui veulent travailler à deux aussi. Cela permet toute latitude» (MA 4), «Pour la composition des groupes je les laisse faire» (HG 2).

Les groupes se constituent donc de manière affinitaire. Mais ils sont souvent affinitaires de deux façons qui peuvent se combiner : la première affinité est celle des personnes, la seconde celle du thème de travail... Les élèves pensent, dans leur ensemble, que l'affinité sur la personne du camarade de travail est la plus importante : «D'abord il est important de bien se choisir entre camarades et puis il faut qu'on se mette d'accord sur le sujet... Mais le plus important c'est le camarade» (EL 9). Mais les enseignants, tout en laissant libres, suggèrent le changement : «Se mettre par affinités c'est essentiel pour bien travailler, mais le désir des profs c'est aussi qu'on change» (EL 9, EL 10). Pourquoi ce désir ? Les élèves reconnaissent eux-mêmes son bien-fondé, car ne pas changer «a l'inconvénient qu'on ne fait pas un effort pour en connaître d'autres» (EL 7). Il ne faut donc pas trop rigidifier les choses, fût-ce au nom de l'amitié, et une certaine souplesse doit être maintenue : «Il faut pouvoir changer les groupes selon les matières, il faut pouvoir changer de groupe suivant les besoins» (EL 6).

4/ Le suivi du travail des groupes

(7) pages
128 - 129

Comment maintenir la liaison avec tous les groupes et suivre leur travail ? Il est certain que ce n'est pas là chose facile quand un professeur a plusieurs classes qui fonctionnent en TA et que dans chaque classe il peut y avoir, si le nombre d'élèves est élevé, une dizaine de groupes en vertu du libre choix laissé aux élèves. On comprend quelques réactions d'incertitude rencontrées chez les enseignants : «La première année où j'ai commencé je ne connaissais rien à ce genre de travail, il y a eu des périodes d'affolement. Quand on voit ses groupes en panne, on se sent seul... Il y a le problème du suivi avec plusieurs groupes qui travaillent, chacun a besoin de conseils, on est obligé d'aller au plus vite d'un groupe à l'autre, de sauter de l'un à l'autre au lieu de pouvoir travailler une heure avec le même groupe» (LE 4). «Au début je sentais pas mal d'insécurité. Il y avait beaucoup de groupes dans la classe au lieu de voir une classe unique. Comment les aider ? » (LE 2). Et cela d'autant que certains groupes ont plus besoin d'aide que les autres. D'où l'idée qu'il faut inventer un lien, un instrument de liaison ou de dialogue entre élèves et professeurs.

La première forme de ce lien c'est «la feuille de route» des groupes qui va plutôt de l'enseignant aux élèves et qui est utilisée dans les cas, semble-t-il, où tous les groupes doivent aller à peu près à la même vitesse, pour un travail presque semblable, d'une façon qui nous paraît semi-directive : «Ils ont une feuille de route où est indiqué le travail à faire pour la période, ce qu'ils doivent voir au point de vue cours sur le livre, au point de vue exercices. Ils doivent préparer chez eux et ensuite discuter en classe. Cela nécessite une organisation de leur part» (MA 3), «Nous leur donnons une feuille de route. C'est une sorte de contrat qui permet de préciser où on va et comment on y va» (HG 5).

La deuxième forme est une «fiche de liaison» ou de «carnet de bord» qui irait plutôt des élèves à l'enseignant, toujours avec un caractère de dialogue. Ici le style est plutôt non-directif et les sujets de travaux de groupe plus libres. «Ils étaient suivis par des fiches où ils consignaient leur présence dans les groupes, ce qu'ils y faisaient, leur opinion du travail fait, etc., où nous mettions nous-mêmes nos observations et ces fiches circulaient constamment entre le prof. et l'élève... Cela nous permettait de garder l'histoire pédagogique de ces fiches pendant l'année, dans quel groupe ils avaient passé... les devoirs écrits étaient également consignés sur la fiche avec leurs observations comme «je ne suis pas d'accord», ce à quoi nous répondions à notre tour en rendant la fiche. C'est une espèce de fiche d'échanges constants avec les élèves » (LA 2, dans le même sens PHY 2, LE 14). Nous utilisons également nous-même ce système de fiche-dialogue où sont mentionnés, après chaque séance, l'avancement du travail du groupe, le déroulement des séances, le rôle de chacun, le résultat des entretiens avec le professeur, etc. Quand il s'agit de prévoir les séances de TA, on peut dire que l'examen des fiches, la rédaction de quelques observations, souvent sous forme d'indications de travail ou d'encouragement, remplace l'ancienne préparation de cours de l'enseignant. Il arrive même fréquemment que certaines expressions inscrites par les élèves sur ces fiches soient une forme de la relation d'aide, par des appels ou des rappels : «Venez nous voir, on est perdu» ou encore : «Pensez à nous trouver la référence précise du bouquin dont vous nous avez parlé»... On voit donc que ce problème du suivi des groupes n'est pas insoluble, à condition qu'il soit pris dans le sens que nous venons d'indiquer, avec le système des fiches-dialogue et non dans un esprit de contrôle «tâtillon», — tout est affaire d'esprit, c'est-à-dire de climat de relations, en TA.

5/ La mise en commun des travaux de groupes :

* C'est un problème plus difficile :

(7) pages
130 - 131

... la très grande difficulté vient de ce que, d'une part, les élèves ne savent pas présenter l'essentiel de leurs travaux à leurs camarades, et que, d'autre part, ceux-ci ont l'impression de revenir à la situation du cours magistral que le travail de groupe avait justement pour fonction d'éviter : «Souvent les autres élèves (qui écoutent) sont passifs... donc si c'est pour les voir dans la même attitude que vis-à-vis du prof ou de certains profs, ce n'est pas la peine» (EL 6). On assiste à la «parodie du cours magistral» (PHI 2). On se trouve alors dans une sorte de situation transférentielle avec déplacement de la fonction magistrale de l'enseignant au petit groupe qui présente son travail et provoque en retour la passivité dans l'auditoire.

* Comment éviter cet écueil ?

Les solutions sont à chercher en se gardant d'une triple illusion :

La première illusion est la croyance en la nécessité de la classe-spectacle. Or, il apparaît que plus on cherche dans la direction du spectacle et non pas de la simplicité, plus on fait erreur. «C'est la fin de la mise en scène» (PHI 3). Il faut donc éviter de privilégier une problématique de l'œil, celle de «la solennité officielle» (LE 9).

(7) pages
133 - 134

La deuxième illusion paraît être la croyance en l'unicité du langage dont nous avons déjà parlé. L'expérience montre, au contraire, que, plus on fait passer les connaissances par plusieurs niveaux de langage ou en tout cas par un autre niveau adapté à l'élève, au lieu du langage univoque et général, plus la compréhension est réelle, la mémorisation efficace, quitte à renforcer celle-ci par des procédés plus classiques.

La troisième illusion est la croyance en la nécessité d'une totalisation du savoir ou des savoirs et des cheminements pour y parvenir qui n'est pas toujours nécessaire ou qui est mythique : «Chaque groupe fait une recherche, il effectue un cheminement, une démarche fructueuse en elle-même, formatrice, et puis il y a le résultat. Or nous voudrions que chaque travail de groupe soit totalisé, capitalisé quelque part, c'est une illusion de vouloir retotaliser à un second degré, parce que ce qui a été fructueux et positif c'est le cheminement. Or, le cheminement n'apparaît pas dans le résultat... Notre rêve secret c'est que les groupes reconstituent chaque partie du cours et qu'à la fin on ait une belle totalité... C'est une illusion. On veut gagner sur tous les tableaux, sur celui du petit groupe qui fait sa recherche et sur la synthèse totale, ce n'est pas possible» (PHI 3).

(2) page 57 *«Un principe fondamental du travail de groupe est que la qualité du travail produit compte moins que la qualité des contributions individuelles de ses membres... Il n'en résulte pas que la qualité du travail produit n'ait aucune importance».*

* Quelles solutions concrètes peut-on envisager ?

D'abord, la restitution des travaux des petits groupes à l'ensemble de la classe n'est pas indispensable dans tous les cas. Bien des situations de travail en petits groupes où le thème de travail est identique n'impliquent pas une obligation stricte aux comptes-rendus.

Quand la mise en commun s'impose, il faut rechercher une solution simple et fonctionnelle, adaptée, qui peut aller d'une forme très légère et simplifiée à une forme plus substantielle et complexe.

(7) pages
131-132-133

La forme la plus légère est la **communication-flash**. Celle-ci n'a pas pour but de communiquer un contenu mais d'ouvrir des perspectives, d'aiguiser la curiosité, peut-être de susciter les motivations des

autres élèves à se pencher à leur tour sur ce sujet. Ainsi un groupe qui a travaillé «La poésie d'Aragon» ne communiquera pas son dossier mais pourra seulement présenter et lire, très bien, deux ou trois poèmes d'Aragon choisis parmi les grands thèmes de ce poète. Les autres élèves seront ainsi motivés pour s'intéresser à Aragon. Le but est atteint. Nous avons vu le même procédé appliqué au thème de «la littérature fantastique» ou en Histoire à la vie de Danton, présentée en quelques sketches très brefs.

Ceci n'est évidemment pas possible dans tous les cas, mais exige un art de la transposition — qui suppose aussi une grande assimilation du sujet — où réside souvent l'un des secrets de la pédagogie.

Une autre forme est la **communication partielle**. On ne communique pas tout le dossier mais seulement une partie ou une idée générale de la recherche. Il y a ici un art de la simplification voire du choix ou de la synthèse qui exige des sacrifices délibérés sur le contenu.

On peut trouver également la **présentation audio-visuelle**. Mais le véritable montage audio-visuel demande beaucoup de temps ; c'est pourquoi on lui préfère souvent la présentation par panneaux clairement composés et commentés par le groupe. Ou, forme encore plus fréquente, la **présentation par un photocopie** résumant l'ensemble de la communication, également commenté par le groupe. Ce texte est distribué à l'avance pour que les autres élèves aient le temps d'en prendre connaissance : «J'impose le format du stencil pour communiquer aux autres équipes. Je limite le nombre de pages, ils me rendent en plus des quantités de feuilles manuscrites que n'auront pas les autres. Ces comptes-rendus sont communiqués obligatoirement à toute la classe. Chacun lit le travail des autres pour une date donnée, ce jour-là chacun pose des questions au petit groupe qui a rédigé et je corrige, moi, à partir des questions des autres et je donne toujours à revoir l'ensemble de la séquence» (HG 2).

D'autres fois on procède simplement à des échanges de dossier : «La communication du travail des groupes cela ne se fait pas forcément dans la solennité officielle. Cela se fait souvent de groupe à groupe, presque sous le manteau sous forme de notes qu'ils se passent» (LE 9), «Certaines années nous avons tenté des expériences en ce sens en demandant vers le mois de décembre : qui veut communiquer sur quoi et nous avons fait un planning ils s'inscrivaient aux communications qui les intéressaient... Mais c'est difficile à mettre au point» (PHI 4).

Voici enfin une forme originale qui permet un échange approfondi sur le contenu en évitant les rigidités officielles : il s'agit de la **communication rotative**. Nous laissons un historien la commenter, non sans résumer quelque peu sa présentation : «Chaque groupe sort de son dossier un exposé de 15 minutes pendant lequel j'interviens et les autres posent des questions... Puis il y a une redistribution rotative des élèves. Dans le groupe, il y a quelqu'un de fixe qui garde le dossier et les autres vont se disperser sous cette forme : quelqu'un du groupe 1 va dans le groupe 2, le deuxième du groupe 1 va dans le groupe 3, etc. Les élèves qui vont au point fixe où se trouve le dossier essaient de compléter leur cours, de poser des questions. Une fois que chaque membre est passé dans deux ou trois groupes, les groupes initiaux se reforment. Il y a alors une nouvelle communication des élèves. Donc trois types de communication : la communication directe par l'exposé, la communication secondaire où les groupes se dispersent dans la rotation et vont à la quête de renseignements complémentaires, enfin, troisième niveau, au moment où les groupes se reforment et où l'intercommunication se fait à partir des synthèses... Le problème intéressant est de savoir quelle est la dilution ou la diffusion d'un stade à l'autre. Forcément il y a des pertes. Mais je me suis aperçu qu'il y avait aussi des enrichissements. Certains qui n'avaient suivi que très vaguement, par l'intermédiaire d'un camarade qui est allé dans un groupe donné, sont capables de récupérer un certain nombre de connaissances importantes. Enfin le dernier stade est un contrôle traditionnel et individuel par écrit».

LES SOCIOGRAMMES DE MORENO

Un collègue, en réponse au questionnaire proposé (voir page 9) déclare avoir recours à un test sociométrique et aux sociogrammes de Moreno pour constituer les petits groupes de travail dans sa classe. L'intérêt suscité par l'originalité de cette réponse nous a amené à nous pencher sur la question et à la mettre au menu de l'une des séances du stage. Nous rendons compte ici de notre petite recherche sur le sujet. Pour une connaissance plus approfondie, nous renvoyons à la lecture de (1), (4), (5), (6), (8), (9).

La sociométrie

Elle a, en gros, pour but de tirer au clair la structure socio-affective des groupes, d'établir une sorte de «géographie psychologique des groupes». Elle doit permettre de définir la structure latente des groupes, de rendre compte de sa réalité affective (répartition de la sympathie et de l'antipathie) et aussi cognitive.

Elle remonte aux travaux de J.L. Moreno, qui publia son ouvrage de base, «Who shall survive» en 1934, partiellement traduit en français dans (6).

Le test sociométrique

Principe : après avoir défini les activités ou les buts spécifiques, on propose à chaque membre un questionnaire nominatif lui demandant de dire avec sincérité et spontanéité :

1. avec qui il souhaiterait s'associer ou coopérer (on peut démultiplier la question selon les types de buts : travail, loisir, ...)
2. par qui il pense avoir été choisi
3. qui il rejetterait
4. de qui il pense avoir été rejeté.

Les réponses aux questions doivent être classées.

Il est convenu d'avance qu'il sera tenu compte des préférences exprimées dans toute la mesure du possible.

Les sociogrammes de Moreno

Ce sont les représentations graphiques du résultats d'un test sociométrique. Ils prennent la forme de tableaux à double entrée (sociomatrices) et de diagrammes divers (diagrammes sagittaux, cibles, ...) ; ils utilisent différents codages. Voir l'exemple et les tableaux dans les pages suivantes.

Ces sociogrammes permettent de mettre en évidence :

- les «**étoiles**», ou «**favoris**» (ou «**leaders**») : ce sont les membres les plus populaires du groupe, choisis par beaucoup de participants ;
- les «**rejetés**», ou «**exclus**» : ceux qui sont plus souvent rejetés que choisis (on parle d'exclus partiels, les exclus intégraux ne recevant que des rejets) ;
- les «**solitaires**» : ceux ne choisissant personne ;
- les «**isolés**» : ceux choisis par personne ;
- les «**paires**», les «**trios**», les «**quadrettes**», etc..., sous-groupes dont les membres se choisissent de façon réciproque ;
- les «**cliques**», sous-groupes de choix réciproques, coupés des autres membres ;
- les «**chaînes**», révélées par des séries de choix en chaînes.

Comment utiliser ces données, pour constituer des petits groupes ?

Il s'agit de faciliter la création de liens le plus réciproques possibles, la meilleure communication possible dans les groupes. Afin de permettre la recherche et la créativité et d'éviter les blocages et les affrontements stériles.

L'action peut s'appuyer sur les «**étoiles**». On veille à faire travailler les «**rejetés**» dans des petits groupes où se trouvent des sujets choisis par eux, les «**solitaires**» avec des sujets qui les ont choisis, etc...

Un exemple

Illustrons ces notions par un exemple vécu, cité dans une publication de l'IREM de Clermont-Ferrand : «**Mise à l'essai des nouveaux programmes de 1ère, rapports d'expériences 81 - 82**», dans l'article «**travail en groupe et mathématiques en second cycle**» (Mme Porté Jeannine - LEM Montluçon).

QUESTIONNAIRE DONNÉ (en seconde et en Terminale C)

1/ Cite deux camarades de la classe avec lesquels tu aimerais

- * aller au cinéma
- * aller en vacances
- * travailler en groupe.

2/ Par qui crois-tu avoir été choisi pour :

- * aller au cinéma
- * aller en vacances
- * travailler en groupe.

QUELQUES SOCIOGRAMMES (publiés dans le compte rendu)

Matrice des choix «travail» :

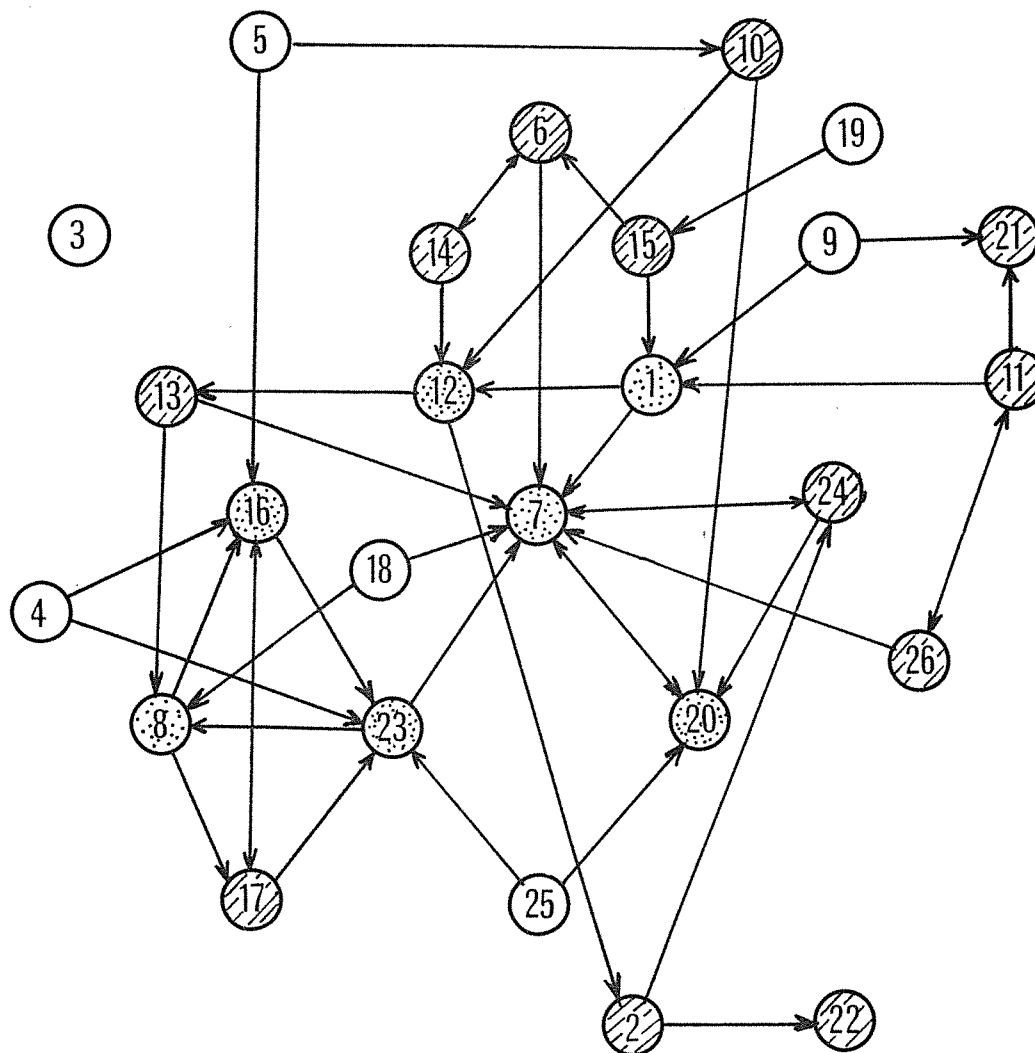
a choisi

x \ y	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	T
1							1					1															2
2																						1		1			2
3																											0
4															1								1				2
5									1						1												2
6							1						1														2
7																			1					1			2
8																1	1										2
9	1											1									1						2
10													1							1							2
11	1																				1				1		3
12		1											1														2
13								1	1																		2
14							1					1															2
15	1					1																					2
16																1							1				2
17																1							1				2
18								1	1																		2
19															1									1			2
20								1														1					2
21																				1			1				2
22	1																			1							2
23								1	1																		2
24								1													1						2
25																					1		1				2
26							1				1																2
T	4	1	0	0	0	2	8	3	0	1	1	3	1	1	1	4	2	0	0	6	2	3	5	2	0	1	51

RECAPITULATIF

TRAVAIL	4	1	0	0	0	2	8	3	0	1	1	3	1	1	1	4	2	0	0	6	2	3	5	2	0	1	51
CINEMA	1	1	1	1	0	4	5	4	1	1	3	1	1	0	2	1	3	0	0	6	1	3	1	7	2	1	51
VACANCES	8	0	0	1	0	2	6	2	2	0	4	1	0	1	1	1	2	0	0	6	2	3	2	2	2	0	48
T O T A L	13	2	1	2	0	8	19	9	3	2	8	5	2	2	4	6	7	0	0	18	5	9	8	11	4	2	150

Diagramme «travail» :



Légende :



X voudrait travailler avec Y



X a été choisi par au moins 3 personnes

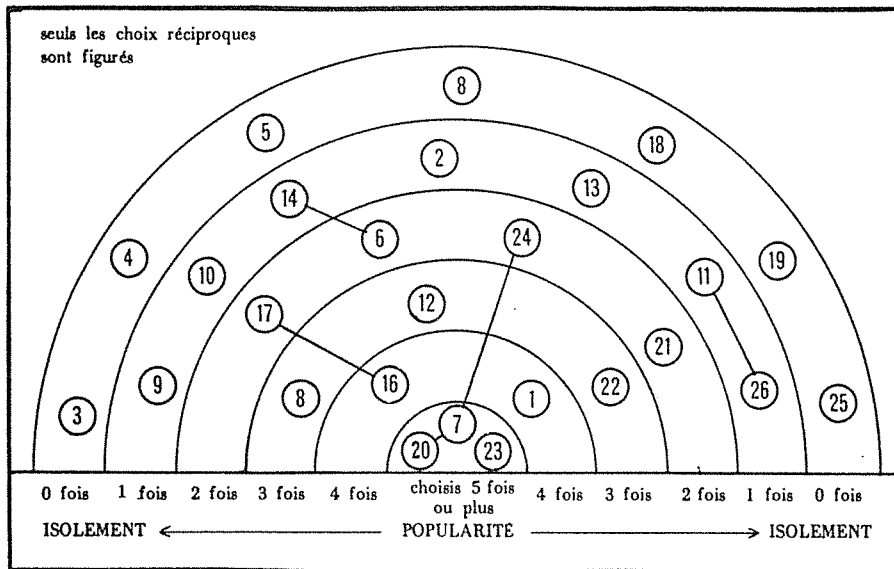


X a été choisi par 1 ou 2 personnes

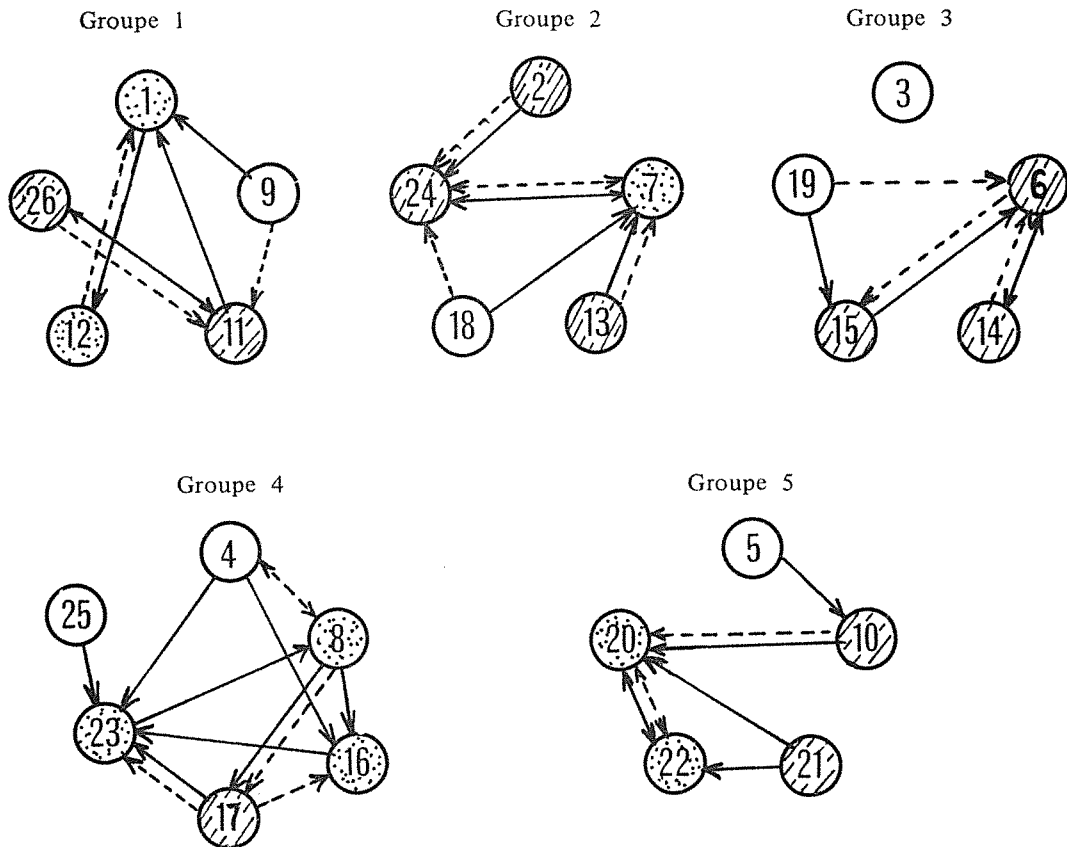


n'a pas été choisi

AJOUTONS, POUR COMPLÉTER L'ILLUSTRATION, UNE CIBLE «TRAVAIL» :



CONSTITUTION DES GROUPES :



Légende : —> demande pour le travail
 ----> demande pour cinéma ou vacances

Exemples de codages pour les sociogrammes

(extraits de (4) pages 93 - 94)

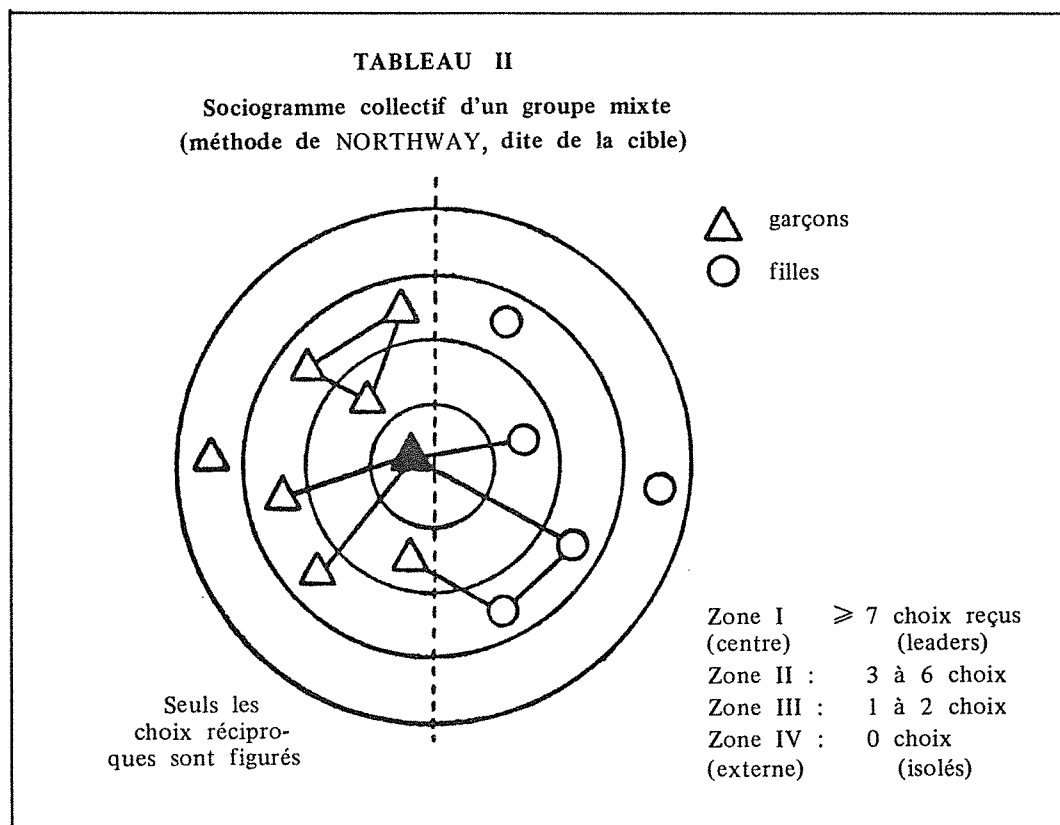
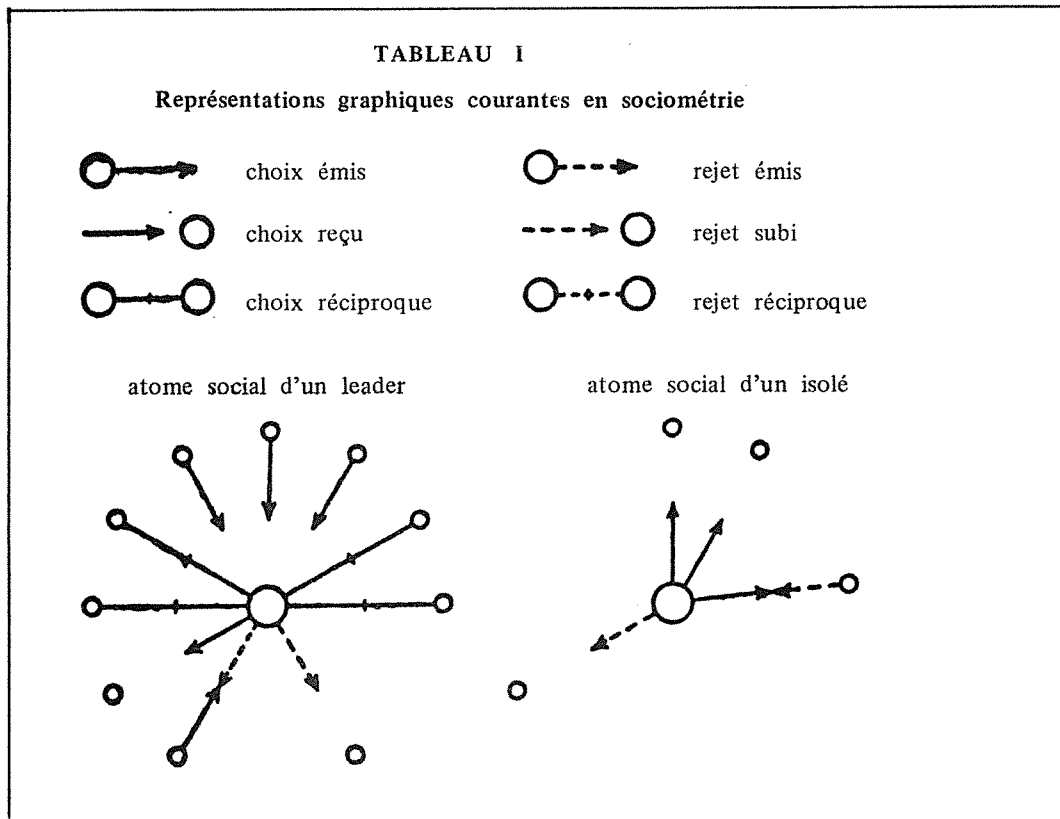
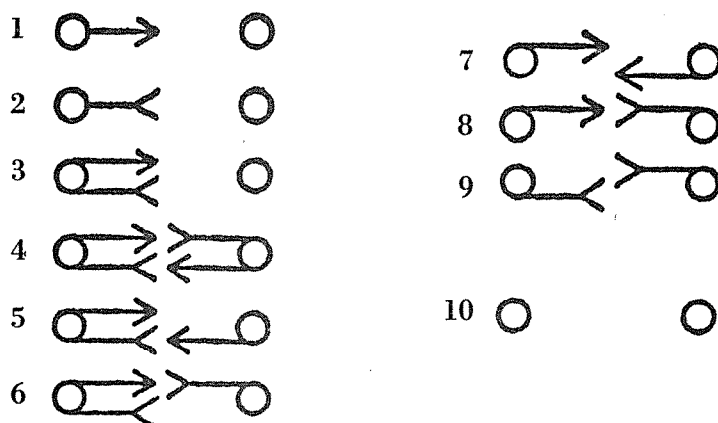


TABLEAU III
Aspects perceptifs

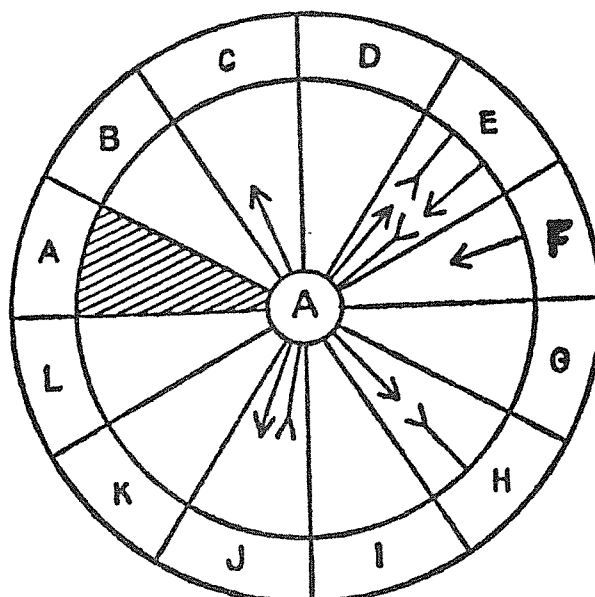
Les 10 dyades de base

Symbolisme {  choix
 attente de choix



Sociogramme individuel

(méthode de MAISONNEUVE, dite de la roue)



UNE EXPÉRIENCE : L'OBSERVATEUR DANS LES PETITS GROUPES

Pierre CHEVRIER

On a vu l'importance de la structuration du travail en petits groupes (voir pages 33 à 37). Mais celle-ci ne suffit pas à régler tous les problèmes que peut poser son fonctionnement. Des professeurs en évoquent certains dans l'enquête, parlant (à propos de travail dirigé en petits groupes) de «travail motivant pour les élèves» mais aussi de la «difficulté d'obtenir que tous les membres du groupe s'impliquent à égalité dans le travail», ou constatant que le TPG «entraîne du bavardage au détriment du travail et de la recherche», etc...

Le fonctionnement d'un groupe dépend du nombre et de la qualité des interactions, et de leur harmonieuse répartition. L'analyse des interactions permet d'évaluer les attitudes et les rôles des participants ainsi que le niveau de participation atteint dans le groupe.

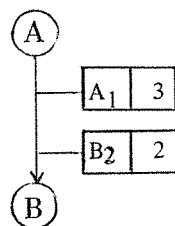
La tabulation de BALES est l'une des méthodes les plus connues ; elle prévoit douze critères (catégories) : voir le tableau page 47. Dans la pratique un observateur suit les interventions d'un ou deux participants, à l'aide d'une feuille de tabulation pour chacun. Pour plus de détail, voir (1) ou (8) par exemple.

J'ai expérimenté cette méthode en classe de terminale C, en la simplifiant considérablement. Les groupes étaient constitués de 5 ou 6 élèves, chacun d'eux tenant tour à tour le rôle de l'observateur pour une séance. Il disposait pour cela d'une feuille de tabulation simplifiée (page 48).

Comment utiliser cette feuille ?

- Les noms des participants sont inscrits dans les bulles.
- Les interventions d'un des participants vers un autre sont symbolisées par une flèche, l'objet de chaque intervention étant repéré par les codages indiqués, le nombre des interventions de chaque type étant aussi précisé.

Ainsi



signifie que A s'est adressé 5 fois à B dont
3 fois pour donner une explication
2 fois pour demander un avis.

- Une intervention d'un participant vers le groupe en général est symbolisée par une flèche vers le centre de la feuille (mêmes codages).

La proposition de cette expérience a été, a priori, accueillie avec réserve, parfois réticence, par un certain nombre d'élèves. D'une part, ils ne voyaient pas bien l'utilité de mettre ce système en place ; d'autre part, ils considéraient qu'il pouvait être dommageable pour l'élève - observateur d'être ainsi exclu du travail de son groupe (mais ce rôle était dévolu à chaque élève une fois sur cinq ou six). Il était convenu de procéder à cette expérience pendant cinq semaines et d'en faire un bilan.

Dans la pratique, les élèves ont tenu volontiers le rôle de l'observateur, certains parvenant même à participer au travail du groupe en même temps. Dans chaque groupe, les élèves consacraient quelques minutes à la fin de chaque séance pour lire les feuilles d'observations, en discuter, et les comparer à celles des séances précédentes (ces feuilles étaient conservées par le groupe).

A l'issue de cette expérience, l'objection de la non-participation au travail de l'observateur avait disparu. Mais les élèves n'ont pas jugé nécessaire de la poursuivre, estimant que cette pratique avait peu d'utilité (ou en avait moins à ce moment là).

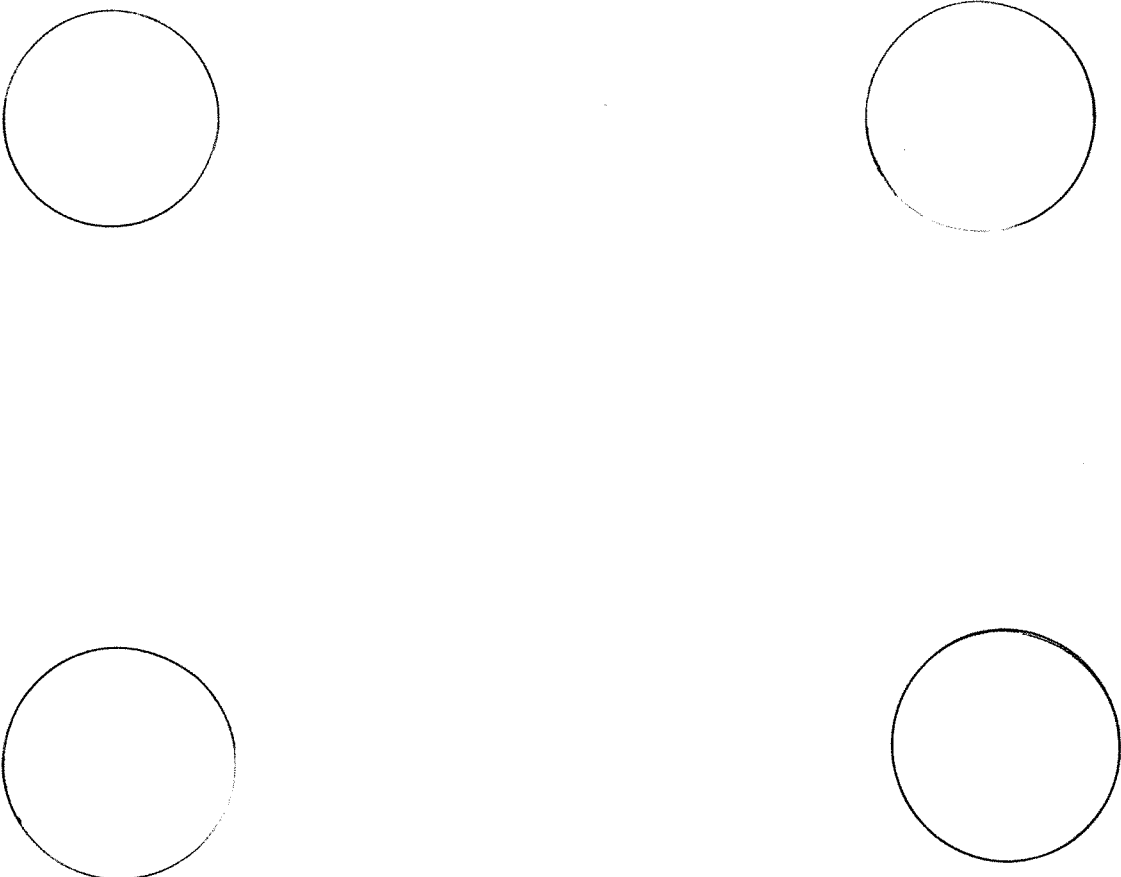
La mise en place de cette expérience a coïncidé dans le temps avec la constitution de nouveaux groupes. Il m'est apparu qu'elle avait permis un démarrage et une régulation plus rapide et plus efficace de ceux-ci, chacun prenant plus facilement conscience de son rôle et de celui des autres, et en tenant compte. Il m'a semblé aussi que cette pratique présentait moins d'intérêt au bout de quelques séances, un certain équilibre et une certaine habitude de travail, s'étant alors établis dans les groupes.

CATÉGORIES DE BALES POUR L'OBSERVATION DES INTERACTIONS DANS UN GROUPE

Interventions, attitudes et rôles par rapport au groupe	réactions positives	1. Solidarité : montre de la solidarité, aide, gratifie les autres					
		2. Détente : cherche à diminuer la tension, crée la détente, plaisante, rit, montre de la satisfaction					
		3. Accord : se montre d'accord, accepte facilement, comprend					
	Interventions, attitude et rôles par rapport à la tâche	réponses	4. Donne des suggestions, des indications, des idées, tout en respectant la liberté des autres				
			5. Donne son opinion, analyse, évalue, exprime son sentiment, son souhait				
		questions	6. Donne une orientation, informe, clarifie, formule, répète, confirme	problèmes d'orientation	problèmes d'évaluation	problèmes de contrôle	problèmes de décision
			7. Demande une orientation, une information, une confirmation, fait répéter				
			8. Demande une opinion, une analyse, une évaluation				
			9. Demande des suggestions, des directions, des moyens d'action possibles				
	réactions négatives	10. Désaccord : montre du désaccord, rejette, refuse l'aide					
		11. Tension : montre de la tension, accroît la tension, se place en dehors du groupe					
		12. Antagonisme : montre de l'antagonisme, dénigre les autres, s'affirme contre					
problèmes de tension et de l'état émotionnel							
problèmes d'intégration							

FEUILLE DE TABULATION SIMPLIFIÉE UTILISÉE EN CLASSE :

Fonctionnement des petits groupes

Date :	Objet du travail :						
Participants du groupe : — — — —	Observateur :						
							
Objet des Interventions	<table style="width: 100%; border: none;"><tr><td style="width: 50%; vertical-align: top; padding: 5px;"> A1 donne une explication, une information, formule, répète</td><td style="width: 50%; vertical-align: top; padding: 5px;"> B1 demande une explication, une information, fait répéter</td></tr><tr><td style="vertical-align: top; padding: 5px;"> A2 donne une opinion, évalue, contrôle</td><td style="vertical-align: top; padding: 5px;"> B2 demande une opinion, une évaluation, un contrôle</td></tr><tr><td style="vertical-align: top; padding: 5px;"> A3 crée la détente, montre de la solidarité</td><td style="vertical-align: top; padding: 5px;"> B3 montre de la tension, de l'antagonisme</td></tr></table>	A1 donne une explication, une information, formule, répète	B1 demande une explication, une information, fait répéter	A2 donne une opinion, évalue, contrôle	B2 demande une opinion, une évaluation, un contrôle	A3 crée la détente, montre de la solidarité	B3 montre de la tension, de l'antagonisme
A1 donne une explication, une information, formule, répète	B1 demande une explication, une information, fait répéter						
A2 donne une opinion, évalue, contrôle	B2 demande une opinion, une évaluation, un contrôle						
A3 crée la détente, montre de la solidarité	B3 montre de la tension, de l'antagonisme						
C aparté hors sujet							

EN GUISE DE CONCLUSION

Il est apparu une nouvelle fois, à l'occasion de ce stage que la confrontation des points de vue permet à chacun d'aller plus loin dans sa réflexion et sa démarche. Elle conforte les uns et leur ouvre d'autres horizons, elle incite les autres à s'ouvrir à des méthodes qui leur inspiraient auparavant quelques réticences.

Il s'avère que l'absence de formation psychopédagogique, bien que regrettable, ne présente pas un écueil insurmontable. On peut constater que le travail en petits groupes demande surtout de la part de l'enseignant, méthode, rigueur, exigence, ainsi qu'une grande écoute.

La volonté de mettre en œuvre, malgré les difficultés, ces pratiques pédagogiques actives est largement soutenue par l'accueil que les élèves leur réservent. L'adhésion d'une grande majorité des élèves, le plaisir qu'ils éprouvent à travailler dans ces conditions, le bénéfice qu'ils en tirent, ne sont pas un mince encouragement.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE (en langue française)

Nous la limitons sciemment aux ouvrages que nous avons eu nous-mêmes l'occasion de lire, et auxquels nous faisons référence dans cette brochure.

Il existe des milliers de parutions sur les questions de dynamique des groupes, ses applications pédagogiques, sur le travail autonome,... On peut trouver la liste de certaines d'entre elles dans les bibliographies des livres cités ici.

- (1) ANZIEU D. et MARTIN J.Y.
La dynamique des groupes restreints - PUF (Sup) - 68 -
- (2) KAYE B., ROGERS I.
Pédagogie de groupe - DUNOD - 71 -
- (3) MAISONNEUVE Jean
La dynamique des groupes - PUF (Que sais-je ? n° 1306) - 68 -
- (4) MAISONNEUVE Jean
La psychologie sociale - PUF (Que sais-je ? n° 458) -
- (5) MAISONNEUVE Jean
La sociométrie et l'étude des relations préférentielles
(dans le tome IX du traité de psychologie expérimentale de P. FRAISSE
et J.P. PIAGET - PUF -)
- (6) MORENO J.L.
Les fondements de la sociométrie - PUF - 69 -
- (7) MOYNE A.
Le travail autonome - FLEURUS - 82 -
- (8) MUCCHIELLI R. (séminaire de)
La dynamique des groupes - Éditions ESF - 73 -
- (9) MUCCHIELLI R. (séminaire de)
Organigrammes et sociogrammes - Éditions ESF -