

Florian Reynaud

Le travail en petits groupes dans les formations d'adultes :  
la pratique pédagogique et ses difficultés



La réflexion sur les formations professionnelles à mener pour les enseignants est une occasion précieuse pour évaluer nos propres capacités à mener de telles formations, au-delà d'un intérêt certain pour faire évoluer la pratique de l'enseignement auprès des élèves. Dans l'ensemble des tâches qui incombent au formateur, ainsi l'estimation des besoins de formation, ou la proposition de contenus pour répondre à ces besoins, ou encore l'organisation et l'activité même des formations, il apparaît que l'évaluation des formations est un travail essentiel pour faire évoluer cette pratique.

Lors de l'année scolaire 2017/2018, j'ai pu mener trois journées de formation dans le cadre du Plan académique de formation de l'académie de Lyon (PAF). Malgré plusieurs années d'expérience en animations de formation auprès de collègues, j'ai retrouvé une difficulté, qui n'est pas nouvelle, celle de la gestion du travail en petits groupes, pendant la formation. Par ce travail en petits groupes, j'entends des temps de formation, parfois pendant toute la formation si c'est pertinent, dans lesquels les stagiaires travaillent à plusieurs, en binôme ou bien à trois, ou quatre, ou davantage encore, afin de mener une activité d'apprentissage en rapport avec les contenus théoriques de la formation. Ce sont des temps de coopération, mener une activité à plusieurs, voire de collaboration, mener une activité ensemble. Afin d'éviter tout malentendu, de même que les confusions avec l'expression de travail en groupe, qui peut relever du groupe classe en son ensemble dans le cadre d'une pédagogie dite active, il est important de préciser là qu'il s'agit de sous-groupes, avec l'éventualité d'un retour collectif dans l'ensemble du groupe de formation à l'issue de chaque activité.

Convaincu de l'intérêt de proposer aux stagiaires des temps de travail sous cette forme, afin de donner du rythme à la formation, mais surtout pour permettre une assimilation des contenus et une appropriation de ressources par une activité qui mêle l'autonomie et l'accompagnement, j'ai aussi constaté que ce choix supposait une rigueur organisationnelle dont je n'avais peut-être pas bien conscience.

Si j'ai pu observer, sur des petits groupes de trois à cinq stagiaires, qu'il pouvait y avoir parfois une certaine émulation, une activité satisfaisante avec une production relativement intéressante, j'ai pu aussi constater que le changement de rythme pouvait devenir une respiration dans la formation mais sans mise au travail effective, ou encore que certains groupes ne trouvaient pas les moyens relationnels de parvenir à s'organiser et à échanger. Parallèlement, dans le cadre de mon activité d'enseignement en collège, j'ai eu des échanges réguliers avec mes collègues au sujet d'activités pédagogiques que nous menons régulièrement, chaque année, sur la base de petits groupes de travail, de deux ou trois élèves, pour des recherches documentaires, avec d'autres constats de difficulté, mais qui peuvent être communs sans doute, notamment celui d'un plus grand engagement d'un ou d'une élève dans son groupe, sans que l'activité profite à toutes et à tous. De même la

responsabilité avec plusieurs enseignants d'une option « Parcours Avenir » en 3ème sous la forme d'une mini-entreprise avec dix-neuf élèves, ou la gestion d'une classe à projet de Quatrième sur le thème du développement durable, avec des petits groupes de cinq à sept élèves, m'amènent à constamment travailler sur cette organisation particulière du travail des élèves.

C'est dans ce contexte qu'il m'est apparu évident qu'une réflexion théorique sur le travail en petits groupes m'était nécessaire, en estimant également que cette difficulté ne m'était sans doute pas exclusive, ayant eu l'occasion d'observer d'autres formations professionnelles notamment dans lesquelles je pouvais parfois constater ces problèmes.

**La question est de comprendre globalement pourquoi le travail en petits groupes peut être pertinent et comment il est possible de dépasser les difficultés inhérentes à un tel dispositif de formation.** C'est dans l'objectif de répondre à cette problématique que la littérature grise est convoquée, relativement faible dans ce domaine pour ce qui concerne la formation des adultes, plus fournie au sujet des élèves du premier degré notamment, et qu'elle peut être mise en résonance avec une pratique professionnelle qu'il convient de correctement observer et analyser.

A partir de mon premier constat, celui qui m'a amené à développer cette réflexion, ainsi qu'à partir de mes préoccupations professionnelles et de mon expérience, en tant qu'enseignant et animateur de formations, une hypothèse principale apparaît : **pour être pertinent et réussi, un travail en petits groupes doit être organisé selon le public visé, avec une capacité de laisser de l'autonomie aux groupes tout en clarifiant régulièrement les objectifs, en suivant un certain nombre de principes.** A cela j'ajoute une hypothèse secondaire, que l'explicitation de l'organisation du travail en petits groupes, avec des enseignants en formation, leur permet de mieux envisager une remise en question de leurs habitudes dans le cadre des apprentissages avec des élèves en petits groupes.

La lecture d'une littérature grise importante pour la formation des enfants, nous permet, dans un premier temps, de mesurer les conditions d'un intérêt du travail en petits groupes et de mettre en avant un certain nombre de principes clés issus de recherches, menées surtout depuis les années 1960. Nous aurons ensuite le souci d'observer des formations actuelles avec des grilles adaptées à partir des recherches consultées, pour notamment cerner la pertinence et l'efficacité de certains principes. Il s'agira alors spécifiquement d'analyser deux formations auprès de professeurs documentalistes, sur un même contenu, ainsi que la mise en place d'ateliers en groupe dans une classe à projet de collège, afin de voir quels parallèles peuvent être faits entre une formation d'élèves et une formation d'enseignants. Pour les deux formations d'enseignants, un questionnaire auprès des stagiaires permet

d'approfondir le travail d'observation par une analyse du ressenti et de l'opinion des enseignants stagiaires eux-mêmes. Un questionnaire proposé plus largement aux professeurs documentalistes au niveau national complétera cette étude.

## **1. Le petit groupe dans la recherche, des bases pour l'expérimentation pratique**

Avant de chercher et comprendre comment on conçoit, surtout depuis les années 1960, le bon déroulement d'activités en petits groupes, il convient de questionner la base, à savoir l'intérêt d'un tel dispositif dans les formations. Il ne faut ainsi pas partir du principe parfois trop vite énoncé que le travail en petits groupes est évidemment pertinent. La question de l'intérêt, surtout en matière pédagogique, d'un tel choix d'activité, permet de plus facilement réfléchir, d'abord avec des lectures théoriques, à certains éléments pratiques à considérer dans la conception, le démarrage, le déroulement et la conclusion de ce type d'activité.

Ce premier travail, avant d'effectuer des observations dans des pratiques plus ou moins expérimentales, s'appuie sur une lecture la plus large possible de la littérature grise portant sur le sujet, en prenant appui notamment sur le réseau des bibliothèques universitaires de l'académie de Dijon. C'est une littérature relativement rare, pour ce domaine, tout du moins quand on cherche à aller dans le détail. Au-delà de la synthèse présentée ici, la bibliographie commentée établie en *annexe 1* permet de mesurer l'importance et la réalité de cette littérature.

### **1.1. La pertinence d'un travail en petits groupes**

Si la pratique d'un travail en petits groupes semble apparaître comme une évidence, dans la réalité, avec les élèves sous la forme commune du binôme ou trinôme, dans des classes à projet avec des sous-groupes plus importants, avec les stagiaires également selon des modalités tout aussi variées et une modularité sans doute plus simple, la pertinence de cette forme ne va pas forcément de soi. Effectivement, la littérature grise ne permet pas de défendre ce dispositif avec des résultats tangibles, tant l'intérêt peut être délicat à mesurer. Il convient donc de prendre le temps de faire le point sur les avantages et inconvénients du travail en petits groupes dans les formations, à partir d'une littérature qui s'appuie sur des observations pratiques.

L'avantage le plus évident du travail en groupe se situe dans la **confrontation**. La personne est incluse dans un ensemble, avec différents points de vue, avec différents caractères également, avec différentes expériences. Tandis que l'individualisation des apprentissages consiste à prendre en compte l'individu seul, vis-à-vis de son rapport aux savoirs et savoir-

faire, la personnalisation en œuvre dans le travail en groupe ou en petits groupes permet la prise en compte de la personne dans cet ensemble. La confrontation, alors, consiste à une analyse implicite ou explicite des pratiques individuelles, ou d'autres pratiques, avec le regard des autres. Selon les formations et leurs contenus, ce regard différencié pourra être un regard professionnel, notamment dans les formations d'adultes, mais aussi un regard personnel, un regard développé à partir d'un autre parcours.

Cela fait appel à plusieurs notions alors associées, ainsi les notions d'interaction, de compromis, de responsabilité. En effet la confrontation des points de vue s'appuie sur un développement des interactions entre les personnes du groupe, sur leur capacité à mener ensemble une activité, une tâche, à échanger, à se répondre. Elle s'appuie sur la capacité à prendre du recul sur soi, à se détacher de son propre point de vue pour en admettre d'autres. Elle s'appuie sur un engagement dans le groupe, sur une acceptation de la situation.

Dans ce sens le travail en groupes ou en petits-groupes ne permet pas de développer les savoirs et savoir-faire visés par la formation, si ce n'est dans le cadre particulier d'une formation spécifique pour apprendre à travailler en collaboration, elle vient plutôt justement **développer des compétences personnelles ou professionnelles de travail en coopération, en coordination, en collaboration**. *In fine*, c'est un moyen de socialisation des élèves et des stagiaires, ou encore un moyen de synergie pour une tâche complexe avec la sollicitation des compétences, qualités et points de vue de chaque stagiaire.

Michel Huber, en 2007, par exemple, met en valeur le travail en petits groupes, au maximum par cinq, dès le début d'une formation, en l'occurrence une formation de formateurs, pour travailler autour de tâches complexes, avec plusieurs objectifs de travail, ainsi favoriser l'échange et la complémentarité entre stagiaires, et, avec un processus d'accompagnement et de facilitation progressive de la tâche, pour donner confiance à chacun et le motiver pour la suite de la formation. Il s'agit notamment de mettre en mouvement les représentations des stagiaires, à partir de questionnements plus ou moins difficiles, afin de partager, mutualiser et élever alors chaque apprenant, au-delà de ses propres représentations.

La mise en place d'un travail par petits groupes permet de donner **du rythme dans la formation**, en permettant de prendre de la distance vis-à-vis d'une approche par trop magistrale, par exemple, vis-à-vis d'une approche par trop théorique.

On peut en outre supposer que le travail en groupe en formation d'adultes permet aussi de former à **faire travailler les élèves en groupe** avec des éléments théoriques ou règles à suivre, en intégrant cet objectif de manière explicite dans le processus de formation.

Là encore ce sont des objectifs qui n'ont pas directement de liens avec les contenus mêmes d'une formation, mais ils peuvent faire partie de l'intérêt du choix d'un travail en petits groupes. C'est susciter le travail en équipe par la suite avec d'autres. Toutefois l'intérêt semble faible sauf si le projet se fait sur un temps assez long. C'est aussi susciter le travail en équipe avec les mêmes personnes, ainsi à la suite d'une formation dans un bassin local d'établissements, ou encore pour l'équipe d'un établissement, avec alors un intérêt plus évident même si la formation ne dure pas.

Par contre, selon Joseph Luft, dans les années 1960, **il n'est pas évident qu'un groupe puisse résoudre les problèmes de façon plus efficace que des individus travaillant seuls**. La littérature relative à la formation des élèves ou des adultes peut mettre en avant le groupe pour son efficacité, sans forcément d'assise scientifique évidente à ce sujet, avec des résultats contradictoires, même dans les études récentes si l'on se réfère à la synthèse proposée dans le dossier de veille de l'Institut français de l'éducation (IFÉ) de décembre 2016 sur « la coopération entre élèves ».

Alain Baudrit, à partir d'études anglo-saxonnes, montre que l'intérêt d'un travail par groupes peut être différent selon la discipline, selon la tâche, sans que cet intérêt soit systématique, donc. Ainsi il y aurait par exemple un plus grand intérêt en anglais qu'en mathématiques, encore que la multiplicité des facteurs de réussite du travail en groupe suppose des études complémentaires pour arriver à asseoir cette conclusion peut-être trop hâtive. Le travail en groupe l'emporterait aussi sur le travail individuel pour ce qui concerne l'inventivité, ainsi dans la construction de récits.

Pour Alain Baudrit, « les trois piliers de l'apprentissage coopératif semblent se situer dans une interdépendance fonctionnelle, une hétérogénéité mesurée et une égalité des statuts entre les membres de groupes de travail » (2005, p. 121) Pour Isabelle Plante, ce sont cinq conditions, l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, les habiletés sociales ou coopératives, le processus de groupe (2012).

## **1.2. Des limites et des moyens de les dépasser**

Le groupe et le groupe restreint, dans la réflexion pédagogique, sont souvent associés aux méthodes actives, en opposition à la « classe », qui serait à l'image d'une posture magistrale. Avec le groupe et le groupe restreint ou petit groupe, on évacue l'autorité du formateur, avec des conséquences à mesurer dans l'attitude des élèves ou des stagiaires, lié à un **délitement logique des cadres**. Cela suppose un contrat de confiance clair, à partir

d'une confiance intrinsèque, notamment mise en valeur pour les enfants par Roger Cousinet en 1945.

Il importe une grande clarté des objectifs et de la tâche, comme pour les enfants. Le principe d'un travail par groupes restreints étant par exemple de proposer des médiations susceptibles de s'enraciner dans le vécu des stagiaires et de leur permettre de le dépasser, selon Philippe Meirieu notamment, en 1984, dans son *Itinéraire des pédagogies de groupe*, avec le travail en groupe en lui-même, la pratique d'une formalisation de séquences, etc.

Pour les contenus eux-mêmes, l'**idée que le travail en petits groupes est moins efficace que le travail individuel**, n'est pas si évidente. C'est notamment lié à la difficulté du fonctionnement par groupes, sans formules magiques *a priori* pour le formateur, mais avec des pistes à creuser pour une meilleure efficacité, avec la nécessité de buts communs, avec une stimulation qu'il faut entretenir pour éviter la paralysie du groupe. Mais c'est aussi lié à ce qu'exige la solution d'un problème, soit une compréhension unique et globale, soit une variété de compétences et recoupement d'idées. C'est un principe alors peut-être difficile à suivre que de bien comprendre que tout contenu ne se prête pas à une déclinaison pédagogique avec un travail par petits groupes.

### **1.3. La constitution des groupes, enjeu d'une réussite**

Une des premières étapes dans l'engagement de l'activité en travail par petits groupes, la constitution des groupes, à proprement parler, est souvent envisagée comme une étape essentielle par les auteurs. Sans solution, sans facilités, le débat tourne autour du choix entre **groupes constitués selon les besoins des personnes ou groupes constitués par affinités**, avec une palette de choix possibles entre ces deux pôles.

Dans son expérience en « îlots bonifiés », initialement créés pour développer la motivation des élèves, et qu'elle prend le temps d'explicitier et de promouvoir en 2012, Marie Rivoire insiste sur la nécessité de constitution des tables par affinités, afin de partir sur des bases agréables pour les élèves, quitte à ce que certaines tables soient rapidement sanctionnées, quitte à ce que certains changements soient par la suite nécessaires, mais conscientisés alors par les élèves qui auront constatés par eux-mêmes que cela ne fonctionnait pas. Elle compare cela avec la constitution de groupes de collègues qui ne s'apprécient pas, en formation d'adultes, pour montrer que ce peut être compliqué. Reste que professionnellement, et surtout sur un projet ponctuel, on peut se demander si cela rejette le principe de groupes de besoin ou de groupes équilibrés selon les compétences observées avant la constitution de ces groupes.

Pour le reste, si la méthode de Marie Rivoire n'est source que de changements positifs, à la lecture de son ouvrage, sans bémols, elle se base sur un système par notation constante, finalement pour évaluer surtout la capacité au travail et la motivation, en exacerbant le principe d'une fin justifiant les moyens. Le principe de l'affinité peut séduire, avec en effet une motivation qui vient nourrir une autre motivation, mais avec ici le défaut d'une autre motivation qui peut paraître préalable à certains égards, celle d'une bonne notation dans l'évaluation qui est faite de l'attitude, du comportement.

Le risque est aussi d'oublier la motivation pour le contenu, par exemple quand chaque groupe travaille sur un thème différent, sur une activité de type différent de celle des autres groupes, certains élèves ou stagiaires pouvant être amenés à délaisser un thème qu'ils apprécieraient pour rejoindre un groupe de personnes qu'ils préfèrent.

Dans sa synthèse de différentes études sur l'apprentissage coopératif, en 2005, Alain Baudrit explique que l'amitié l'emporte sur l'expertise dans le choix des camarades de groupe, les amis pouvant même davantage être considérés comme des modèles que des élèves qui ont un meilleur niveau. Dans le même sens, il semble que ce choix est pertinent, avec de meilleurs résultats du groupe quand le choix se fait par affinité (p. 84-94). L'apparition de conflits est alors un problème moindre, en ce que la connaissance des autres permet de plus facilement faire état des divergences et oppositions, avec des entrées plus positives globalement en matière de coopération, de recherche d'accords, de réalisation, d'équité. Pour autant, ce ne peut être que la seule modalité de constitution de groupes, avec des questions de contexte, des besoins de variation, ajoute-t-il.

La question se pose aussi, notamment dans le cadre de formations académiques, de stagiaires qui se connaissent et se retrouvent lors de cette formation, alors qu'ils ne se voient que rarement par ailleurs. C'est l'occasion pour eux de discuter, sans s'en tenir forcément pour cela aux pauses ponctuelles et méridienne. Le travail en groupe peut alors être biaisé par cette envie de discuter de choses et d'autres.

Si elle peut avoir des effets bénéfiques, la constitution des groupes par affinités apparaît plus comme une facilité que comme une méthode. On s'en remet alors à une confiance qui peut facilement s'éroder, avec alors la difficulté de dissoudre ensuite certains groupes, d'autant plus complexe quand un seul groupe par exemple peut poser souci dans son activité. Il existe alors d'autres solutions de remédiations, dans la gestion du travail du groupe concerné, de même quand il faut prendre en considération, initialement ou dans le cours d'activité, la présence de caractères envahissants ou encore l'incompatibilité de caractères.

La question se pose toutefois de la pertinence d'autres solutions, par exemple en mêlant des vœux pour les élèves et les stagiaires, par exemple de choisir deux ou trois thèmes préférentiels, ainsi que deux ou trois camarades par affinité, et de mêler les critères afin de constituer les groupes. Cela permet de ne pas s'en tenir aux affinités, avec la possibilité de bonnes surprises, en mêlant l'homogénéité et l'hétérogénéité.

Une autre question moins sensible est celle de la **taille des groupes**, en particulier d'une recherche de taille optimale. Généralement, on estime que pour les élèves cette taille optimale varie de trois à six, avec la possibilité d'envisager des groupes d'adultes de plus grande taille que des groupes d'élèves, comme dans les groupes d'élèves la multiplication des interactions possibles peut être davantage problématique et créer une marginalisation de certains. Cette assertion dépend bien sûr du contexte de la formation pour les adultes, avec ainsi tout de même un souci de ne pas avoir des groupes trop grands.

À partir d'études anglo-saxonnes récentes, Alain Baudrit, en 2005, montre que le groupe à plus de deux élèves peut être un cadre complexe pour les élèves en difficulté. Ils peuvent avoir des difficultés à y trouver leur place, avec alors une plus grande pertinence du binôme. Mais il convient alors d'éviter de trop grands écarts de niveau entre les élèves, qui peuvent rendre le meilleur élève plus expert que partenaire, l'élève moins bon passif plutôt qu'actif dans l'activité.

La question de la constitution du groupe est essentielle en ce qu'elle peut éviter, même s'il n'y a pas de recette unique, magique, des soucis postérieurs. Ces soucis sont plus importants avec les enfants qu'avec les adultes, c'est l'importance du regard de l'autre avec des moqueries, des jugements sur l'individu, mais tout de même possible dans des groupes d'adultes, avec dans tous les cas le risque de l'isolement du stagiaire.

#### **1.4. La dynamique des petits groupes : de l'animation à la synthèse**

Tout le processus d'activation et d'activité du travail en petits groupes a été étudié régulièrement, sans qu'il apparaisse comme un sujet majeur de recherche en sciences de l'éducation comme dans la réflexion professionnelle ou scientifique sur la formation des adultes. Plusieurs recherches dans les années 1950, mais surtout dans les années 1960 et 1970, permettent de proposer une lecture théorique de la dynamique des petits groupes, avec quelques développements ensuite dans les vingt dernières années mais souvent sans expérimentations ou analyses de grande valeur. Ces lectures nous permettent de construire notre propre modèle opératoire d'observation et d'analyse.

A travers ses observations, Joseph Luft, dans les années 1960, écrit que pour un groupe, au début, « nous pouvons voir que l'interaction y est relativement superficielle, que l'anxiété ou l'appréhension y est assez grande, que les échanges y sont guidés et manquent de spontanéité, [...], que d'ordinaire on ne donne pas suite aux idées et suggestions, que les individus semblent voir et entendre relativement peu de ce qui se passe en réalité. » (1968, p. 30-31) Puis toute une série de problèmes de communication peut être observée, avec des phénomènes de querelles, cachées ou bien ouvertes, avec une fuite possible pour éviter la tâche, avec des regroupements à l'intérieur du groupe, par couplage. Il précise, avec Kurt Lewin, que « les groupes réalisent l'interdépendance par la résolution de leurs divergences, et ainsi la coopération et la collaboration sont optimales quand l'indépendance de jugement et d'action se trouve portée à son plus haut niveau. » (p. 39) Par ailleurs il apparaît que plus le groupe est grand plus le besoin de *leadership* peut apparaître pour chaque individu.

C'est d'abord l'observation de ce qui se passe quand on annonce le travail en groupe, même s'il est envisagé au préalable au début d'une séquence ou d'une formation. Comme chez les élèves, il peut y avoir chez les adultes, un ébrouement, qui est une forme de préparation. Le travail en groupe est aussi un moment de relâchement, dans lequel le corps s'exprime plus facilement, avec proximité, avec aisance dans la posture, avec une nouvelle occupation de l'espace, avec plus ou moins d'initiative selon ce que le formateur permet et selon ce que les stagiaires sont à même de s'autoriser.

Cela suppose **une importance primordiale de l'organisation de l'espace et du travail de posture du formateur ou de l'enseignant**. C'est aussi la **maîtrise du temps** délaissée par le formateur à chaque groupe. Cela s'accompagne d'un possible **jeu de rôle** à développer dans les groupes, avec un gardien du temps, un rapporteur, mais aussi, selon les besoins et la tâche, un avocat du diable, un assistant technique.

Ce sont des éléments à envisager au préalable, même s'ils sont des moyens mis en œuvre et à faire évoluer tout au long de la séquence ou de la formation. Mais il est aussi essentiel dès le début, pour favoriser de bonnes activités, de travailler sur la cohésion de chaque groupe. On retrouve ce souci dans les ateliers de créativité, issus des principes de la pédagogie de projet et de la « pédagogie active », particulièrement mis en valeur dans les années 2010 dans le cadre de formations innovantes en entreprise, avec une dynamique de travail dont le but est de susciter la démarche d'innovation. C'est par exemple parvenir à convaincre chaque personne et chaque groupe de la pertinence du dispositif en petits groupes, par exemple à travers le test de la NASA, qui consiste à montrer l'intérêt du groupe sur l'individu dans la prise de décision (*annexe 2*).

Pour la suite, Claude Bouvard et Monique Buisson, en 1988, distinguent trois styles d'animation :

- le style autoritaire : il est caractérisé par la dépendance, la passivité, des risques d'agressivité, d'individualisme, de compétition ;
- le style « laisser-faire », avec de la distance, une forme de fatalité vers la réussite ou l'échec, avec les risques d'une hostilité contre l'animateur, d'un désaccord plus ou moins lourd entre les membres du groupe ;
- le style coopératif, qui suppose l'implication de chaque membre, une fierté d'appartenir au groupe, mais avec une grande nécessité de temps.

Alain Baudrit, avec le support d'études américaines, met en avant l'**intérêt d'une compétition entre groupes**, tandis que la compétition entre individus d'un groupe semble être contre-productive. Il met aussi en avant l'intérêt de l'alternance entre apprentissages individualisés et collectifs, par exemple avec un travail individuel suivi d'une correction collective, ou encore d'une mise en commun pour un ensemble d'éléments qui se complètent.

Se pose enfin, pendant la formation même, la question d'une synthèse des travaux menés par chaque petit groupe. Le premier point est de savoir si cette synthèse est pertinente, ce qui n'est pas toujours si évident, tout dépendant à ce sujet des objectifs et finalités de la formation, voire du contexte. Si la synthèse s'appuie sur une mise en commun, plutôt que par une synthèse établie par le formateur lui-même à partir de ses observations lors de l'accompagnement des groupes, plusieurs techniques de mises en commun existent :

- des rapports successifs, chaque groupe présentant son travail, avec l'intérêt de satisfaire chaque groupe mais aussi le risque évident d'un certain ennui pour l'ensemble des stagiaires, sans apports évidents, sans que la synthèse soit forcément prégnante dans ce cadre ;
- des rapports complémentaires, avec à la suite d'un rapport complet du premier groupe, l'information par les autres sur ce qui diffère, avec un intérêt surtout quand les thèmes de travail des différents groupes sont identiques ou très proches ;
- des rapports par paliers, avec le principe d'un rapport de chaque groupe pour chaque point de la formation envisagé par le formateur, sous forme de sous-thèmes, avec une synthèse possible pour chaque sous-thème, avec alors un certain rythme, mais un plus grand besoin d'organisation et de temps.

\*

\* \*

Il est important de comprendre que l'intérêt du travail en groupe ou en petits groupes est différencié selon les objectifs, selon le contexte. Jean-Pierre Astolfi présente en 1992 un tableau de synthèse particulièrement riche pour mesurer cette complexité et cerner les conséquences sur l'organisation et le déroulement des activités (*annexe 3*).

Ainsi, à partir d'objectifs différents, il distingue huit types de groupes d'apprentissages, à savoir les groupes de découverte, les groupes de confrontation, les groupes d'inter-évaluation, les groupes d'assimilation, les groupes d'entraînement mutuel, les groupes de besoin, les groupes de compétences, les groupes de niveaux, avec différentes logiques de fonctionnement, et donc une différenciation quant à la « régulation à introduire », quant aux problèmes et dérives. Ainsi, pour la découverte, il faudra savoir éviter les synthèses ennuyeuses. Pour la confrontation, c'est éviter les oppositions trop vives. Dans l'inter-évaluation, pour citer un dernier exemple, il s'agit d'éviter le jugement trop négatif.

Globalement, si les travaux ne sont pas fréquents à la même mesure que l'importance et la réalité de l'activité en petits groupes dans les établissements scolaires et dans les formations initiales et continues, ils sont sans doute suffisamment variés pour donner une base intéressante en vue d'observations nouvelles et d'expérimentations.

## **2. En quête de recettes pour le travail en petits groupes**

Des contraintes pratiques, liées à la politique de formation dans l'académie de Lyon, m'ont amené à écarter deux formes d'expérimentation, celle sur un groupe de formation au plan académique de formation, avec des professeurs documentalistes qui se connaissent peu, ou encore celle d'un groupe en « atelier de créativité » avec l'objectif de création de contenus sans apports du formateur.

Finalement je m'appuie donc, dans une approche pragmatique, sur l'observation d'un projet de classe en Quatrième, pour avoir un élément de comparaison entre formation d'élèves et formation de stagiaires, en particulier parce que dans tous les cas les individus se connaissent au préalable, puis sur l'observation et l'analyse de deux formations dans des réunions de bassin de professeurs documentalistes, autour d'un même thème, d'un même contenu, mais avec des contextes sensiblement différents, ainsi qu'une légère correction dans l'organisation. Une enquête nationale, sur les mêmes bases de questions que les enquêtes locales, vient compléter l'analyse.

## 2.1. Une classe à projet comme un premier élan dans les observations

Avant de trouver l'occasion d'une expérimentation avec des groupes d'adultes, l'engagement dans un projet de classe en collège pendant l'année 2018/2019 a été un premier moyen de travailler sur ce sujet à la lumière des lectures théoriques. Ce projet initié en juin 2018 consiste à développer des apprentissages, en Quatrième, en classe entière pendant une heure chaque semaine sur le sujet de la protection de l'environnement, dans le cadre institutionnel d'une « éducation au développement durable ».

Ce projet compte trois étapes dans l'année, une étape de recherches à partir d'idées reçues sur des questions environnementales, une étape d'enquêtes au sujet des pratiques et du contexte local de la protection de l'environnement, une étape d'actions en faveur de la protection de l'environnement. Les trois étapes suivent approximativement le découpage annuel en trimestres. L'introduction, la première étape et la seconde étape sont ici observées, de la rentrée de septembre jusqu'à la fin du mois de janvier.

A la suite d'un remue-méninges sur la question de la protection de l'environnement, le groupe-classe a distingué cinq thématiques, à savoir le recyclage, la consommation, l'agriculture, l'industrie, le réchauffement climatique. Les **petits groupes de quatre à six élèves**, pour une classe de vingt-cinq élèves, ont été constitués selon deux critères, à savoir le thème et l'affinité. Ainsi chaque élève de la classe avait à choisir deux thèmes et deux camarades. Il en résulte que l'affinité a eu plus de poids que le thème, à l'observation. Mais certains élèves se sont retrouvés associés par rapport aux deux critères, ainsi dans deux des cinq groupes. Et chaque élève s'est dit satisfait d'appartenir à son groupe avec ce thème, ce qui fut une bonne surprise au demeurant.

La deuxième séance a consisté à suivre le **test de la NASA** (*annexe 2*), avec alors un résultat moins signifiant que je ne l'attendais. Ainsi, si le résultat ne met pas souvent en évidence une meilleure réussite de l'individu sur le groupe, on observe qu'il est rarement très favorable au groupe. Cela m'a permis de mesurer le lien entre la réussite du groupe et le niveau des élèves du groupe. Globalement, chaque groupe contient des élèves avec un niveau relativement homogène, ce qui n'était pas recherché initialement, avec un certain sentiment que cet état de fait est positif, évitant une inégalité qui peut être néfaste aux élèves d'un niveau moins bon.

Il apparaît que le travail en groupe peut être négatif dans les groupes où le niveau de chaque élève est bon ou très bon, les élèves parvenant à remettre en question un classement qui pouvait être bon quand il était élaboré individuellement. Quand tous les élèves sont tous d'un niveau bas, l'apport n'est pas évident, avec une forme de nivellement, un effet négatif pour

les élèves les meilleurs, un effet positif pour les moins bons. Finalement le test met en valeur le travail en groupe surtout quand il y a une certaine hétérogénéité, ou surtout un niveau moyen des élèves, ce qui était le cas pour trois groupes. L'objectif était aussi de renforcer la cohésion des groupes, et en ce sens ce fut un succès, en complément d'une satisfaction des élèves vis-à-vis de la constitution des groupes.

Pour la suite, les **observations** s'appuient sur la grille d'analyse développée par Michel Huber en 2007 (*annexe 4*), en prenant bien en compte que ce groupe n'est pas nécessairement significatif, avec un contexte favorable observé en début de projet qui n'aurait pas été le même avec un autre groupe-classe. L'objectif est surtout de disposer de ces observations sur un ensemble de cinq groupes sur un temps relativement long afin de disposer d'éléments comparatifs avec les deux groupes de stagiaires adultes sur un temps court d'une journée ou d'une demie-journée.

Globalement les échanges dans les groupes sont nombreux, mais de différentes qualités, avec deux groupes dans lesquels ces échanges se font souvent hors du propos, hors du thème et de l'activité, nécessitant alors un temps d'accompagnement pour éviter une forme de dispersion des élèves. Dans ces groupes, il en découlent des difficultés dans la prise de décision, qui se fait soit par un ou deux membres du groupe, soit en attente de l'enseignant pour chaque étape, sans autonomie.

Dans chaque groupe, ont été choisis, par les élèves eux-mêmes, un ou deux rapporteurs, un maître du temps, un assistant technique et un « avocat du diable ». Le dernier rôle n'a pas été mis à profit pendant les deux premières étapes si ce n'est de manière implicite, tant il a été important de régulièrement mettre en valeur l'importance du ou des rapporteurs dans le suivi des activités de chaque groupe, justement pour que le groupe lui-même soit en capacité d'avancer dans les différentes activités. Il peut sembler que l'appropriation de cette fonction par les élèves concernés ait permis, au fur et à mesure du projet, d'éviter les conflits, avec toutefois un groupe dans lequel il peut exister une tension fréquente. Il s'agit d'un groupe de garçons de niveau faible, avec une tendance à attendre des autres qu'ils fassent l'activité, sans véritablement trouver une bonne cohésion, malgré une entente relativement bonne entre les élèves, au demeurant, la tension s'invitant surtout dans le groupe quand la synthèse en groupe-classe ou la fin de séance met en avant leur retard. Ce groupe a été divisé en binômes afin de fragmenter et préciser les tâches, à la fin de l'observation, sans encore pouvoir mesurer les effets de ce changement. Mais il apparaît que cette difficulté ne se situe pas dans une absence de motivation, plutôt dans une difficulté de cerner ensemble les objectifs du groupe, voire les consignes données pour favoriser leur compréhension de l'activité. La réduction à des tâches simples apparaît comme une solution viable, mais on s'éloigne alors d'un processus d'autonomisation des élèves dans le projet.

L'autonomisation peut se mesurer dans l'observation de la méthode de travail, de la répartition des tâches, de la gestion du temps. La situation varie alors beaucoup d'un groupe à l'autre. Si la méthode de travail est absente pour le groupe de garçons, elle est bien recherchée pour un autre groupe, recherchée et explicitée pour deux autres groupes, implicite seulement pour l'un des groupes, qui est un groupe de niveau moyen dans lequel les élèves ont une difficulté à présenter leur processus de travail à l'enseignant, avec toutefois un accomplissement régulier et satisfaisant des tâches. La répartition des tâches est clairement organisée pour les deux groupes qui ont une méthode explicitée, avec une gestion du temps optimale, tandis que la répartition est fluctuante pour les trois autres groupes, sans grande gestion du temps, avec alors une capacité différenciée à se satisfaire de cette situation, expliquant notamment la volonté de mieux cadrer cette répartition pour le groupe de garçons.

Finalement si deux groupes montrent davantage de difficultés, le groupe de garçons et un groupe hétérogène de faible niveau, c'est aussi parce que les élèves y dévient plus souvent de la tâche que dans les autres groupes, avec une production finale ébauchée pour les deux séances où nous arrivions au terme pour la présentation d'une production. S'il n'est pas la raison principale de la difficulté, le thème peut aussi entrer en ligne de compte, même si tout est fait pour que l'objectif du groupe par rapport au thème soit adapté par rapport au niveau des élèves, avec une exigence progressive.

Ces observations permettent de mettre en exergue, pour **synthèse**, quelques principes et quelques éléments à reprendre dans les observations postérieures, et ce en considérant bien qu'il ne s'agit que de l'observation d'un groupe spécifique :

- la constitution réfléchie des groupes et le travail de cohésion des groupes sont deux étapes qui semblent avoir un rôle primordial pour engager l'activité par petits groupes ;
- ils ne présagent pas d'une absence de difficultés ensuite, mais peuvent participer de les amoindrir ;
- plusieurs méthodes existent pour favoriser l'activité dans un groupe en difficulté, notamment quand le travail se déroule sur un temps relativement long ;
- parmi elles on peut citer une meilleure explicitation des consignes, une diminution de l'exigence, des objectifs, une diminution du nombre d'élèves par groupe, en sous-groupes, jusqu'au binôme ;
- le choix de rôles à l'intérieur du groupe peut être un facilitateur pour le bon fonctionnement de chaque groupe et pour l'autonomisation des élèves.

## 2.2. Deux formations pour adultes à la loupe

Pour les adultes, les formations sont courtes et consistent ici en l'appropriation de trois outils numériques, l'un pour la pratique professionnelle de gestion, les deux autres pour la pratique pédagogique. La formation est présentée de manière détaillée en *annexe 6*.

### 2.2.1. Un premier groupe dynamique et volontaire

Il est important de noter au départ que la première formation s'est effectuée dans mon propre bassin de formation, avec des collègues que je vois une ou deux fois par an depuis trois ans dans ce cadre.

L'installation des petits groupes était libre, sur quatre îlots informatiques. On observe que les collègues se connaissant le plus se sont regroupées dans les deux premiers îlots (fond de la salle), que les trois seuls hommes se sont regroupés dans un même îlot, que les membres les plus jeunes du groupe de bassin se sont regroupés dans un même îlot.

L'observation permet de faire ressortir l'influence d'un caractère individuel sur le fonctionnement du groupe, avec des jeux d'influence intéressants. Ainsi une stagiaire montre aisément son adhésion ou son rejet, avec une capacité certainement involontaire à entraîner l'adhésion ou le rejet des partenaires du groupe. Lors de la première activité, avec adhésion, les échanges dans ce groupe sont nombreux, ainsi que les déplacements pour aider, tandis que lors de la seconde, avec rejet du fait d'une confrontation trop difficile avec l'outil, avec un objet pédagogique peut-être trop étranger, les échanges sont moins nombreux, et donc l'entraide moins évidente, quand celle-ci aurait pu favoriser *in fine* une adhésion. Ainsi, alors qu'il y avait connaissance que ce serait une activité de confrontation, avec une provocation de dépassement par l'entraînement mutuel, le rejet pouvait paraître trop fort et bien exprimé. Notons toutefois que l'individu et le groupe sont tout de même allés au bout de l'activité, avec un accompagnement plus important pour ce groupe n°2 que pour les autres afin de les aider à dépasser la difficulté en leur offrant régulièrement les solutions avec des explications complémentaires.

Lors de la première activité, chaque groupe devait se répartir, par îlot de quatre, des comptes informatiques de 1 à 4, de 5 à 8, de 9 à 12, de 14 à 16. Seuls les deux premiers groupes sont parvenus rapidement à se répartir les numéros et à commencer le travail sans souci technique, tandis que dans les deux derniers groupes certains ont pris des numéros d'autres groupes (n°3), sans écoute des consignes, d'autres ont pris les mêmes numéros dans le même groupe (n°4), par inattention et sans organisation dans le groupe à ce sujet. Globalement dans les groupes n°3 et n°4 les comportements ont été plus isolés que dans les

groupes n°1 et n°2, notamment parce que les membres du groupe n°3 se connaissaient préalablement peu entre eux, et que les membres du groupe n°4 étaient moins attentifs, davantage dans l'amusement.

Pour la première activité, l'objectif était explicite, de découvrir un logiciel de gestion du CDI et d'information-documentation en utilisant différents types de droit d'utilisation pour se mettre dans la peau de plusieurs types d'utilisateurs (professeur documentaliste, aide documentaliste, AED ou CPE, élève), avec une répartition de chaque membre du groupe, en autonomie, afin qu'il puisse découvrir cela à travers différentes tâches à accomplir. Alors qu'il n'était pas forcément question d'entraide entre membres des groupes, on observe de nombreux échanges, du fait des déplacements induits par l'activité (passer d'un poste à l'autre dans l'îlot pour découvrir d'autres profils). Parfois certains stagiaires quittaient leur îlot pour aider un autre îlot, quand j'étais occupé avec un stagiaire ou un groupe. Ainsi chacun pouvait aisément se mettre dans la posture de l'accompagnateur, d'autant que certains utilisaient déjà le logiciel présenté, ma posture étant davantage celle d'un expert pour aller plus loin et préciser certaines questions.

Pour la deuxième activité, l'objectif était plus implicite, de découvrir chacune des simulations de moteur de recherche et de réseau social, en suivant un exercice (découverte d'un outil, observation, réponse à des questions, par étapes). L'implicite était d'aider les autres membres de l'îlot, ou parfois de faire ensemble afin de dépasser certaines difficultés. On observe alors que l'entraide a été effective dans le premier groupe surtout, puis parfois dans le second, avec surtout dans ces deux groupes, initialement, un travail par binôme plutôt qu'individuel. Dans les deux derniers groupes, le travail a été individuel ou par binôme, sans entraide entre chaque individu ou binôme, si ce n'est par des échanges rares.

Les consignes n'invitaient pas à élaborer une méthode de travail en particulier, sans tâche finale, mais à trouver les moyens d'allier autonomie du groupe et entraide, avec un accompagnement par le formateur pendant les activités. Ainsi n'y avait-il pas d'objectif global pour chaque groupe, comme il s'agissait plutôt d'un travail de découverte d'outils de gestion et d'information-documentation. Le temps de l'activité était géré par le formateur, mais avec une satisfaction à voir que les stagiaires s'organisaient de telle manière qu'ils parvenaient à accomplir les tâches demandées pour la première activité, de même avec une satisfaction globale pour la deuxième activité, avec des résultats différenciés tout de même du fait de compétences informatiques inégales et du fait d'une appétence plus disparate pour cette deuxième activité (en particulier pour la première simulation relative au fonctionnement technique d'un moteur de recherche).

Les stagiaires n'ont quasiment pas dévié de la tâche, lors de la première comme de la deuxième activité. Deux ou trois stagiaires sur seize ont consulté leur messagerie professionnelle, sans préjudice au bon déroulement de l'activité pour eux-mêmes ou pour les autres. De même on observe une réelle implication de toutes et tous. Pour la première activité, il s'agissait d'une demande préalable du groupe, avec un besoin d'autant plus vrai que toutes et tous étaient impliqués. Pour la deuxième activité, que j'avais proposé en plus, l'implication venait d'une curiosité certaine, avec un contenu pédagogique pertinent pour la pratique professionnelle postérieure. Ainsi malgré une difficulté pour certains stagiaires de bien maîtriser les outils de la deuxième activité, l'implication était entière.

### **2.2.2. Un deuxième groupe en contexte difficile**

Le contexte et les circonstances de la deuxième animation montrent de grandes différences avec le premier groupe, avec un cadre préalable peu favorable. Ainsi, cette animation a été initialement développée parce que je n'avais pas eu de formations retenues au PAF et que je ne pouvais pas présenter l'épreuve d'observation du CAFFA. L'inspecteur EVS en responsabilité de la documentation m'a toutefois permis de trouver ce cadre.

Plusieurs éléments de contexte ont été découverts peu de temps avant cette formation. Ainsi les collègues de ce bassin ne se réunissaient plus régulièrement, du fait de difficultés à choisir un coordinateur parmi eux, et c'est l'inspecteur qui a initié cette réunion. Alors que la demande correspondait peu ou prou aux contenus, la configuration des lieux ne permettait pas aisément de gérer la séance telle qu'elle était théoriquement prévue, sans possibilité de projection dans la même pièce que le travail par groupes en îlots, sans capacité de faire des synthèses régulières de manière satisfaisante avec l'ensemble des groupes. Enfin, et c'est tout de même intéressant pour les observations, le niveau de compétences en informatique était relativement faible, avec neuf stagiaires sur douze en difficulté lors de la formation, sans capacité au préalable à développer un questionnaire de préparation du fait de la situation pour l'organisation de ce bassin. Les contraintes étaient suffisamment lourdes toutefois pour que le contexte d'une observation pour le CAFFA n'apparaisse pas comme un poids supplémentaire, sans que cette présence de deux inspecteurs et d'une formatrice soit davantage un souci pour les stagiaires.

Chaque groupe était disposé par trois postes informatiques les uns à côté des autres, sur douze postes qui se suivaient. Tous exerçant en lycée, les stagiaires étaient invités à se regrouper selon qu'ils exerçaient en lycée professionnel ou en lycée général et technologique, afin d'échanger plus richement selon des pratiques et besoins particuliers pour chaque type d'établissement. Cette disposition a pu amener un manque d'étanchéité entre deux groupes, comme deux membres qui étaient l'un à côté de l'autre, mais de deux

groupes différents, avaient de tels affinités qu'ils ont beaucoup discuté ensemble au sujet des contenus proposés.

Du fait d'un nombre important de stagiaires n'ayant pas les prérequis attendus pour une formation optimale, on peut distinguer deux types de groupes, ainsi deux groupes avec une aisance pour deux collègues sur trois dans le groupe, deux groupes avec des difficultés pour les six stagiaires sauf une, isolée dans son groupe. Les échanges étaient nombreux et plutôt positifs dans les groupes n°1 et n°4, du premier type, rares et plutôt négatifs dans les groupes n°2 et n°3, du deuxième type.

Pour la première activité, avec un jeu de rôles et une découverte en collaboration du logiciel de gestion et d'information-documentation, le bilan est globalement positif, du fait d'un intérêt certain des stagiaires pour le contenu de la formation. Ainsi les groupes ont relativement bien travaillé, avec des questionnements et de l'entraide. Toutefois, il a pu être observé une tendance à travailler en binôme, à partir d'affinités, avec alors un accompagnement nécessaire pour regrouper les stagiaires, avec un succès relatif à ce sujet. Les décisions relatives aux rôles étaient prises par un binôme plutôt que par les trois ensembles. Pour autant, cela n'a pas suscité de conflits. On a retrouvé ce même souci, mais de manière exacerbée, pour la deuxième partie de la formation, avec une difficulté plus grande de cohésion du fait des difficultés de maîtrise de l'outil informatique et des notions envisagées.

Le rapport aux consignes était moins simple que pour le premier groupe de stagiaires. Si les professeurs documentalistes sont ainsi entrés facilement dans le jeu de rôles, dans son principe, il a manqué une certaine souplesse entre eux pour faire vivre l'activité au sein du groupe, en particulier dans les deux groupes n°2 et n°3. Il y eut davantage d'interventions pour accompagner des collègues qui se retrouvaient isolées par rapport aux deux autres du groupe, avec alors un élan pour favoriser les interactions. Globalement la répartition des tâches était organisée, parfois spontanée, dans les groupes n°1 et n°4, fluctuante ou absente dans les groupes n°2 et n°3, sans entraide dans la deuxième partie de la formation, du fait de trop grande difficulté face aux contenus, mais aussi du fait d'une moindre affinité entre les stagiaires, dans un groupe de bassin compliqué.

Pour autant, malgré un contexte de formation complexe, malgré une configuration peu optimale, malgré des difficultés importantes, avec une distance fréquente par rapport à des prérequis pourtant présents ailleurs, sans connaissance possible en préalable du groupe, l'implication dans la tâche était réelle, avec le défaut d'un manque de temps pour adapter ces contenus à la particularité du public, sans possibilité de dépassement.

### 2.2.3. Synthèse de ces observations

Ces observations sur deux groupes de stagiaires avec un même contenu de formation permettent de mettre en exergue, pour **synthèse**, quelques principes et quelques éléments, à la suite de ce qui a été observé pour des élèves :

- le mode de constitution des groupes n'a pas d'incidence sur le bon déroulement de l'activité quand les contraintes de constitution sont faibles, et qu'ainsi le regroupement par affinités est privilégié ;
- cette remarque ne s'applique logiquement que dans des contextes où les stagiaires se connaissent au préalable ;
- l'intérêt pour les contenus de la formation et le rythme des activités participent d'un engagement de chaque groupe et chaque personne dans la formation, sans que des temps morts ou temps de latence favorisent des échanges secondaires ;
- le regroupement plus ou moins contraint de stagiaires avec un niveau bas ne permet pas de favoriser le développement de compétences dans le groupe ;
- le regroupement de deux stagiaires de bon niveau avec un stagiaire en difficulté peut favoriser le développement de compétences de chacun, dans le groupe lui-même ;
- le regroupement de deux stagiaires en difficulté avec un stagiaire de bon niveau peut amener à l'isolement de chaque membre ou à un besoin d'accompagnement trop important pour le formateur (c'est-à-dire au détriment de l'ensemble des groupes).

Ce sont aussi des pistes d'amélioration possible, en pratique, en considérant chacun de deux contextes observés comme contraint, sans possibilité d'améliorer la conception au préalable :

- malgré une configuration qui ne le permet pas toujours, il faut faire preuve de rigueur pour régulièrement faire le point avec l'ensemble des groupes, afin d'équilibrer le rythme de chaque groupe et le rythme de tous les groupes ;
- il est bon d'envisager des responsabilités dans chaque groupe (comme pour la classe d'élèves), ainsi au moins un responsable du groupe vérifiant que chacun suit la formation dans des conditions favorables.

### 2.3. Une enquête locale et une enquête nationale en regards

Lors de chaque formation, une enquête a été présentée aux stagiaires. La première a été renseignée pendant la journée de formation, avec alors 19 réponses. Pour la seconde, elle a été présentée *a posteriori*, avec une seule réponse, sur douze stagiaires, sans exploitation possible donc, nous renvoyant spécifiquement aux difficultés de tels questionnaires en distanciel, d'autant plus quand une formation a pu être ressentie comme imposée, ce qui

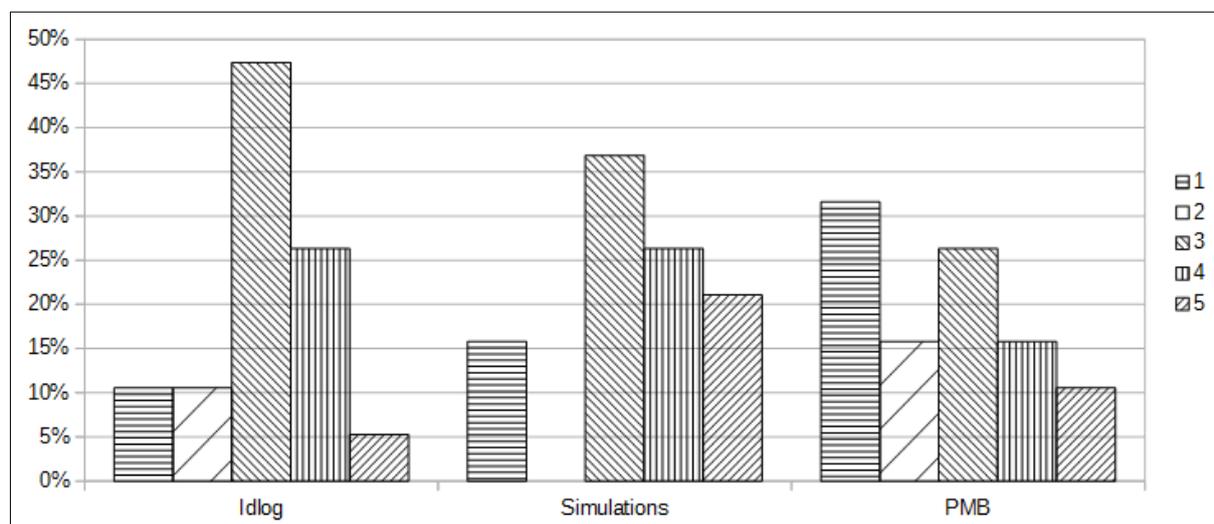
était en quelque sorte le cas dans ce contexte, en outre un public peu à l'aise avec l'outil informatique et des soucis techniques relatifs à la plateforme d'enquête pendant les jours qui ont suivi la formation.

L'enquête nationale, menée entre le 1<sup>er</sup> et le 5 février, permet, avec 30 réponses, de comparer le panel local avec un ensemble de collègues sollicités par le biais de deux groupes de professeurs documentalistes sur le réseau social *Facebook*.

### 2.3.1. Des stagiaires favorables aux petits groupes

Notons que quinze enseignants dans le panel du bassin sont titulaires en poste fixe, avec par ailleurs deux titulaires en zone de remplacement (TZR) et deux contractuels, ce sont seize femmes et trois hommes. Douze exercent en collège, une en lycée général et technologique, trois en lycée polyvalent et trois en lycée professionnel. Quatre enseignantes sont dans la profession depuis moins de cinq ans, une depuis cinq à dix ans, quatre de dix à vingt ans, et dix depuis plus de vingt ans.

L'**intérêt du travail en petits groupes**, « utile et à maintenir », est partagé, seul une stagiaire estimant qu'il est « inutile et à supprimer ». L'intérêt selon chaque activité est très variable, la notation donnée est alors intéressante, à la question suivante : « sur un curseur de 1 à 5, en quoi le travail de groupe dans chaque activité vous a-t-il apporté ? » On observe que les réponses sont réfléchies, seules deux stagiaires proposant la même note pour les trois activités, la meilleure note appartenant à l'activité préférée dans tous les cas sauf un. La satisfaction dépend surtout de la réutilisation possible de l'activité, avec un faible intérêt pour un logiciel, PMB, qu'il ne sera pas question d'installer dans beaucoup de cas comme les stagiaires sont déjà équipés d'un logiciel satisfaisant pour eux (*graphique 1*).



Graphique 1. Apport estimé de chaque activité du point de vue des stagiaires (bassin)

Dans les **apports du travail de groupe**, c'est l'acquisition de connaissances (68 %), puis l'ouverture à des intérêts nouveaux (58 %), qui arrivent en tête, parfois cités tous les deux pour les stagiaires. Mais c'est aussi une réflexion critique des problèmes (32 %), notamment dans les échanges, plutôt que dans les contenus mêmes présentés par le formateur, et l'aptitude à dialoguer avec des interlocuteurs qui ont des points de vue différents (26 %). Logiquement, l'entraînement à l'expression orale n'apparaît pas, et aucun stagiaire n'écrit avec retiré aucun bénéfice de ceux proposés dans l'enquête.

Toutefois deux stagiaires exerçant en collège estiment qu'elles auraient mieux utilisé les heures de travail en groupe à suivre des cours magistraux. L'une des deux a très bien noté les deux premières activités (5/5) tandis que l'autre a été plus sévère (3/5 et 1/5). Trois stagiaires, dont une des deux précédents, pensent qu'elles auraient mieux utilisé les heures de travail en groupe à travailler personnellement. Enfin trois stagiaires, dont une des deux précédentes, ont eu l'impression que souvent le travail de groupe ne leur apportait pas grand-chose, que la discussion restait en deçà de ce qu'elles souhaitaient. Globalement près du tiers des stagiaires se retrouvent dans l'une de ses trois observations, ce qui montre une certaine fragilité du travail en petits groupes. Par ailleurs deux de ces stagiaires estiment, de manière spontanée, que la découverte de nouveaux outils numériques ne se prête pas au travail en groupe.

Quatre stagiaires se sont retrouvés dépassés par la discussion, sur des aspects techniques. Par contre, sans doute du fait qu'il s'agisse d'un groupe de bassin, dans lequel les stagiaires se côtoient déjà, personne n'a trouvé le groupe trop exigeant à son égard, quand seule une stagiaire de lycée a trouvé son groupe trop peu exigeant. De même aucun stagiaire n'exprime n'avoir pas réussi à surmonter son antipathie ou sa réserve vis-à-vis de certains membres du groupe. L'une des stagiaires, nouvelle dans le métier, s'est sentie isolée dans son groupe, avec toutefois un bon ressenti sur les apports du travail en petits groupes, avec trois apports cités et des notations correctes (3/5, 5/5, 2/5).

Le deuxième panel, par le biais d'annonces sur deux groupes de professeurs documentalistes sur Facebook, comprend des enseignants provenant de dix-huit académies différentes, sur trente réponses, avec dix-sept exerçant en collège, une en cité scolaire, huit en lycée général et technologique, quatre en lycée polyvalent. Il est important de noter l'absence d'enseignants de lycée professionnel, ce qui biaise quelque peu l'analyse globale, ce qui rend toutefois la comparaison pertinente avec le panel précédent. Vingt-cinq enseignants sont titulaires en poste fixe, aux côtés de trois titulaires en zone de remplacement (TZR) et de deux stagiaires. Ce sont vingt-sept femmes et trois hommes. L'ancienneté est plus variée, mais aussi plus jeune, que dans le groupe de bassin, avec six

enseignantes qui sont dans la profession depuis moins de cinq ans, sept entre cinq et dix ans, douze entre dix et vingt ans, cinq depuis plus de vingt ans.

Comme dans le panel précédent, l'intérêt du travail en groupe fait consensus, une seule enseignante estimant qu'il est « inutile et à supprimer »

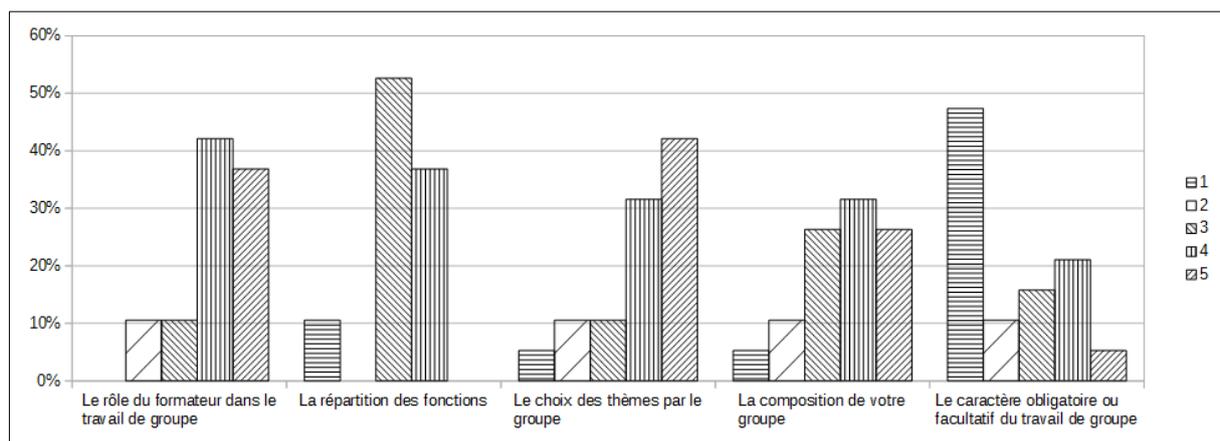
Dans les apports du travail de groupe, le fait que l'enquête ne vient pas après une formation spécifique, explique les différences de réponses, avec l'aptitude à dialoguer avec des interlocuteurs qui ont des points de vue différents (77 % contre 26 % dans le panel précédent), puis une réflexion critique des problèmes qui occupe 60 % des esprits, contre 32 % dans l'autre panel. Dans le même sens, notons que sont cités spontanément le partage des pratiques et le retour d'expérience parmi ces apports. Puis on retrouve l'ouverture à des intérêts nouveaux (47 % contre 58 %) et l'acquisition de connaissances (43 % contre 68 %). Ainsi peut-on voir que la confrontation peut avoir une importance dans le travail en groupe en général, alors qu'elle n'était pas au cœur de la formation que nous avons proposée, avec par ailleurs le biais cité pour le premier panel de stagiaires qui se connaissent préalablement. puis , qui arrivent en tête, parfois cités tous les deux pour les stagiaires. L'entraînement à l'expression orale apparaît dans 27 % des cas ici, contre 0 précédemment, et aucun stagiaire n'écrit avec retiré aucun bénéfice de ceux proposés dans l'enquête.

Trois enseignantes expérimentées estiment qu'elles auraient mieux utilisé les heures de travail en groupe à suivre des cours magistraux, deux d'entre elles ayant une vision par ailleurs négative du travail en groupe, à partir de leurs réponses à l'enquête dans son ensemble. Six, dont une des trois précédentes, pensent qu'elles auraient mieux utilisé les heures de travail en groupe à travailler personnellement, une proportion plus importante que dans le panel local. Enfin dix enseignantes ont eu l'impression que souvent le travail de groupe ne leur apportait pas grand-chose, que la discussion restait en deçà de ce qu'elles souhaitent. Globalement près de la moitié des stagiaires se retrouvent dans l'une de ses trois observations, ce qui augmente le sentiment de fragilité du travail en petits groupes. Il peut y avoir de surcroît une réticence au sujet de plusieurs contenus, ainsi la découverte de nouvelles notions ou les apports théoriques, cités cinq fois, ou encore la lecture de documents, les activités sur ordinateur, la rédaction d'un texte. Cela nous rappelle, par le témoignage, que tout type d'activités ne se prête pas au travail en groupe, ainsi que l'explique souvent les chercheurs spécialisés sur la question.

Une seule enseignante répond s'être retrouvée dépassée par la discussion, sur des aspects techniques. Et comme dans le groupe de bassin, personne n'a trouvé le groupe trop exigeant à son égard, ce qui écarte l'hypothèse émise précédemment d'une connaissance préalable entre stagiaires. Il est arrivé plus souvent, cela concerne 30 % sur l'enquête

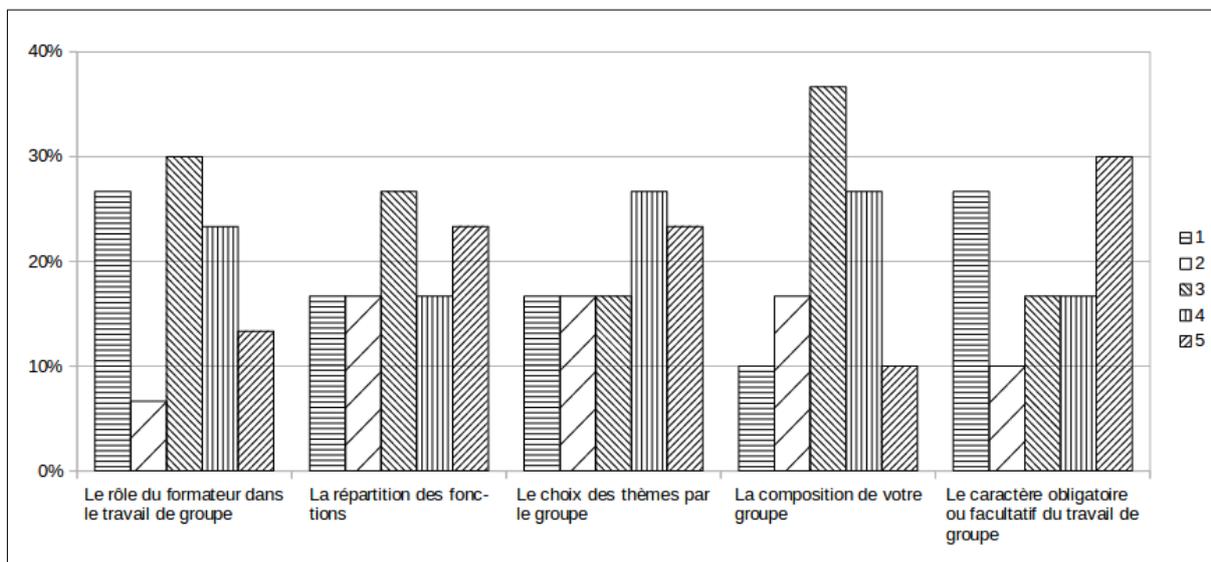
nationale, que le groupe ait été estimé comme pas assez exigeant. L'une des enseignantes, expérimentée, s'est sentie isolée dans son groupe, et trois seulement, mais aucun dans le premier panel n'exprime n'avoir pas réussi à surmonter son antipathie ou sa réserve vis-à-vis de certains membres du groupe. Ce sont des soucis qui apparaissent comme marginaux, encore faut-il considérer leur importance et chercher leur origine, que ce soit dans l'accueil de la formation ou bien dans la constitution des groupes.

La question de **ce qui importe le plus pour le stagiaire dans le travail en groupe**, avec une note de 1 à 5 pour chaque critère, est éclairant à plusieurs niveaux. Ainsi, d'abord dans le groupe de bassin (*graphique 2.*), on observe que la composition du groupe (58 % à 4 ou 5/5), la répartition des fonctions (37 %) et surtout le caractère obligatoire ou facultatif du travail de groupe (26 %) importent peu, avec l'explication de stagiaires qui se connaissent, peut-être, pour le premier point, à vérifier dans l'autre enquête. Par ailleurs les stagiaires donnent beaucoup d'importance au rôle du formateur (79 % à 4 ou 5/5), et au choix des thèmes par le groupe (74 %), avec une importance qui peut être moindre pour des élèves vis-à-vis de la composition des groupes, d'après nos observations de la Classe Environnement. Notons bien que le ressenti exprimé ici ne suppose pas que certains éléments n'aient pas d'importance dans l'absolu, d'autant plus si les stagiaires ne se rendent pas compte de l'intérêt, pendant l'activité, de répartir des rôles ou encore de ne pas subir une composition de groupes compliquée.



*Graphique 2. Importance donnée à chaque critère dans le travail en groupe (bassin)*

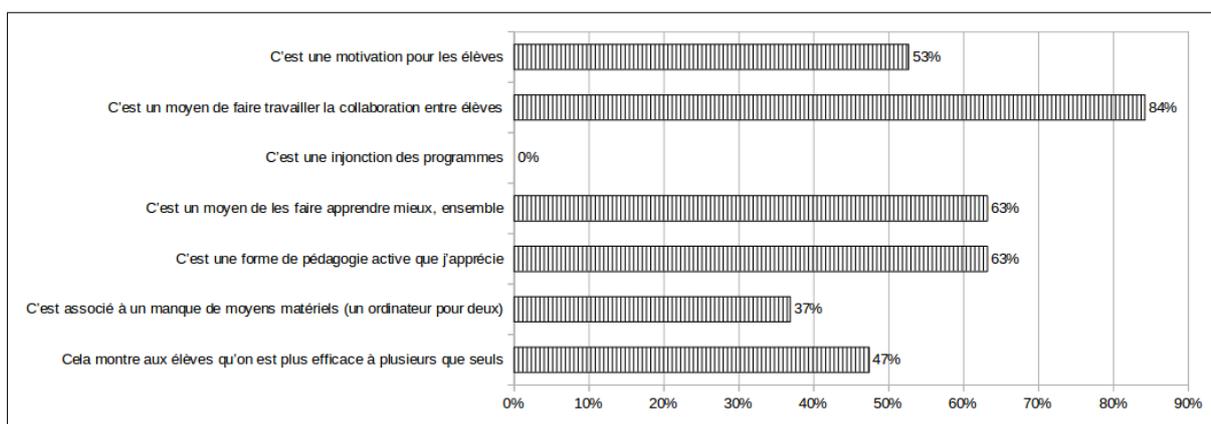
Au niveau national on voit de grands écarts avec ce qu'on observe dans le bassin, avec des valeurs plus équitablement distribuées (*graphique 3.*). Il est ainsi difficile ici de distinguer un critère plus important qu'un autre, avec simplement le choix des thèmes par le groupe qui peut ressortir (50 % à 4 ou 5/5), qui avait aussi de l'importance dans le bassin (mais à 74 %). Sur ce ressenti, on relève donc une fragilité des deux panels pour en lire des éléments significatifs.



Graphique 3. Importance donnée à chaque critère dans le travail en groupe (national)

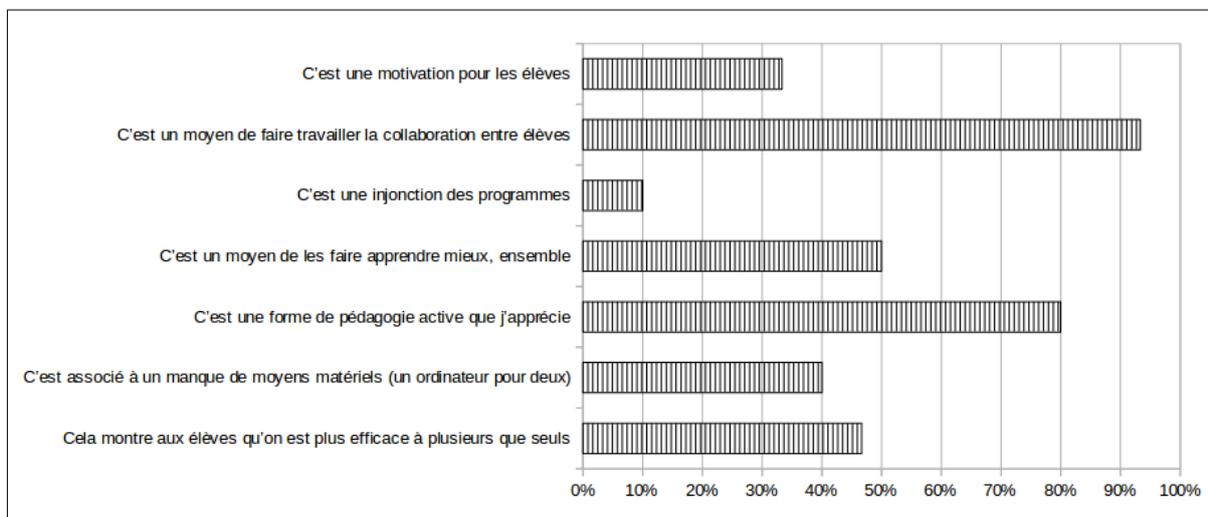
### 2.3.2. Les petits groupes dans la pratique des enseignants

D'un autre point de vue cette fois, celui de l'enseignant, les **motivations pour initier un travail en groupe**, parmi celles proposées dans l'enquête, sont à chaque fois variées, neuf stagiaires en choisissent au moins quatre, en tout seize en choisissent en moins trois. L'injonction des programmes est absente des réponses, chaque autre raison tenant bonne place (*graphique 4.*).



Graphique 4. Motivation pour le travail en groupe, en tant qu'enseignant (bassin)

Les chiffres au niveau national correspondent à ce qu'on observe dans le bassin, avec un même intérêt pour le travail de collaboration et pour cette forme de pédagogie active, jusqu'à dix ou quinze points d'écart parfois, ce qui est peu pour de si faibles panels (*graphique 5.*).



Graphique 5. Motivation pour le travail en groupe, en tant qu'enseignant (national)

Pour les enseignants du bassin, la **taille idéale d'un petit groupe** varie à deux (32 %), trois (21 %) ou quatre (47 %), sans aller au-delà donc. Souvent l'enseignant laisse les élèves constituer les groupes tout en se réservant le droit de les modifier (63 %), sans s'en tenir donc à une constitution totalement libre (10 %). Fréquemment les enseignants constituent eux-mêmes les groupes (32 %) et font attention à ce que les groupes ne soient pas constitués de la même manière pour des projets qui se suivent (32 %), avec en outre l'exigence de groupes avec des élèves de niveaux différents (26 %). Par contre le principe de mêler choix du thème et affinité dans la constitution des groupes, est totalement absent.

Au niveau national, la taille idéale d'un groupe varie à deux (20 %), trois (57 %) ou quatre à cinq (7 % à chaque fois, tandis qu'on s'arrêtait à quatre pour 47 % dans le bassin), avec ensuite trois réponses à 10, 15 et 17, sensiblement loin de « petits groupes » tels qu'explicitement mentionnés dans la question posée. L'enseignant laisse aussi souvent les élèves constituer les groupes tout en se réservant le droit de les modifier (83 % contre 63 % dans le bassin), sans s'en tenir donc à une constitution totalement libre (7 % contre 10 %). Fréquemment les enseignants constituent eux-mêmes les groupes (23 % contre 32 %) et font attention à ce que les groupes ne soient pas constitués de la même manière pour des projets qui se suivent (47 % contre 32 %), avec en outre l'exigence de groupes avec des élèves de niveaux différents (40 % contre 26 %). Le principe de mêler choix du thème et affinité dans la constitution des groupes contre 13 % des répondants, alors qu'il était absent dans le bassin. Malgré des écarts parfois importants, nous avons là quelque tendance commune intéressante à l'échelle de cette étude.

Si, dans le bassin, peu d'enseignants répondent **donner un travail** que chaque élève du groupe peut faire seul (16 %), « seuls » 37 % répondent donner un travail pour lequel chaque élève est complémentaire des autres, et ce ne sont pas les mêmes répondants, ce

qui peut être une surprise. Souvent la tâche est donnée au départ pour être menée à terme (63 %), mais il peut arriver que plusieurs tâches se succèdent (21 %), ce qui peut bien entendu dépendre du temps alloué au travail en groupe.

La proximité est évidente pour la gestion des consignes et la considération pour la spécificité d'une complémentarité dans le groupe. Tout de même jusqu'au quart des enseignants répondent donner un travail que chaque élève du groupe peut faire seul (contre 16 % dans le bassin), et 33 % répondent donner un travail pour lequel chaque élève est complémentaire des autres (contre 37 %), ce qui va dans le sens des observations faites pour l'autre groupe. Plus souvent la tâche est donnée au départ pour être menée à terme (73 % contre 63 %), et il peut arriver plus fréquemment que plusieurs tâches se succèdent (33 % contre 21 %), ce qui peut bien entendu dépendre également du temps alloué au travail en groupe.

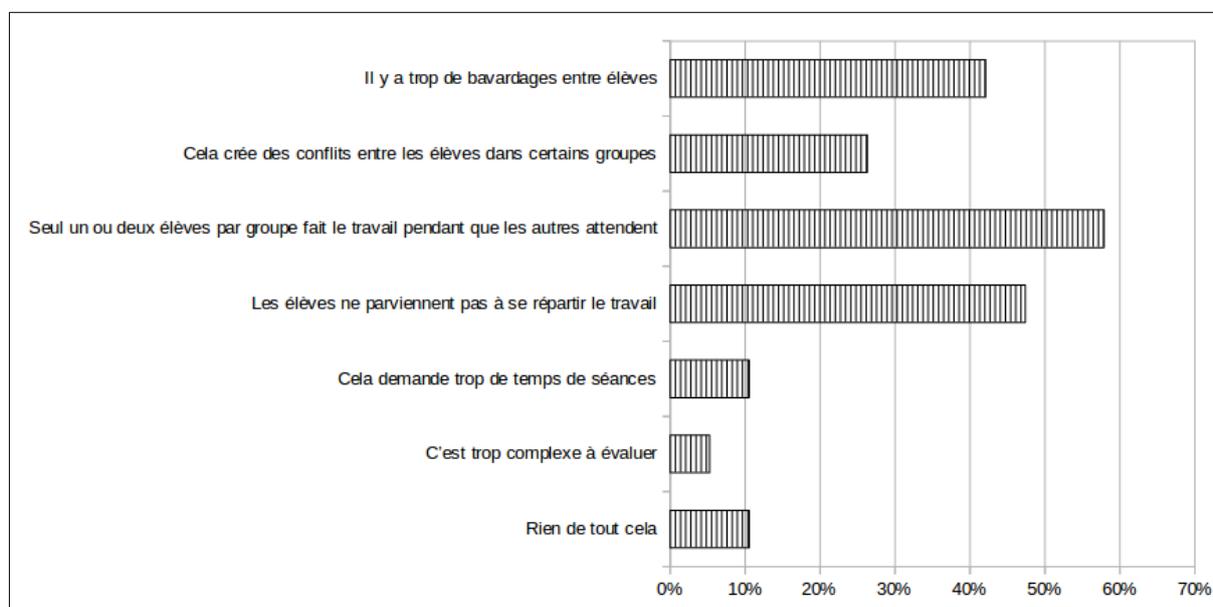
L'**évaluation** est une question sensible dans le travail en groupe. Souvent les enseignants répondent évaluer le travail de groupe en observant chaque élève et ses compétences (63 %), et parfois chaque élève remet un document de travail pendant ou à l'issue de la séquence (26 %), avec deux modes qui cumulent à 68 %. Mais on peut aussi avec une production commune, évaluée pour tous les élèves de la même manière (32 %), ou une évaluation de tout le groupe avec un résultat final, sans distinctions (21 %), avec des modes cumulés à 47 %. Ce sont deux types de mode, par groupe ou par élève, qui chacun exclue l'autre dans 84 % des cas, ce qui peut poser question par exemple quand les travaux en groupe regroupent toujours les mêmes élèves et sans personnalisation de l'évaluation.

Pour l'évaluation, les valeurs de l'enquête nationale sont toujours supérieures de dix points à l'enquête de bassin. Ainsi les enseignants répondent surtout évaluer le travail de groupe en observant chaque élève et ses compétences (73 %), et parfois chaque élève remet un document de travail pendant ou à l'issue de la séquence (36 %), avec deux modes qui cumulent à 90 % (contre 68 % dans le bassin). Mais on peut aussi avec une production commune, évaluée pour tous les élèves de la même manière (43 %), ou une évaluation de tout le groupe avec un résultat final, sans distinctions (30 %), avec des modes cumulés à 60 % (contre 47 % dans le bassin).

Enfin, la présentation des **contraintes qui peuvent freiner à organiser un travail en groupe**, est intéressante en écho aux autres réponses de l'enquête (*graphique 6*).

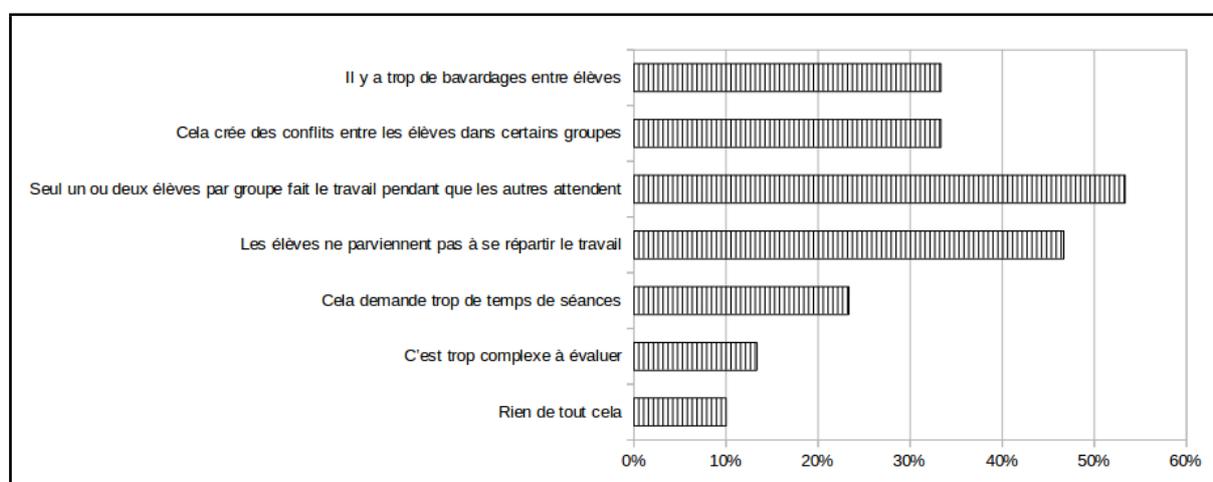
L'évaluation et le temps n'apparaissent pas beaucoup comme des contraintes. Par contre on observe que les questions disciplinaires ne sont pas anodines, que ce soit la gestion des bavardages inhérents au travail en groupe (42%) ou les conflits développés dans certains groupes (26%). Ce qui apparaît le plus, c'est l'organisation des élèves, soit le regrets qu'ils

ne parviennent pas à se répartir le travail (47%), soit celui qu'une petite partie des élèves fassent le travail pendant que les autres attendent (58%). Eu égard aux réponses relatives aux consignes sur la répartition des tâches dans les groupes, on pourrait comprendre que l'organisation du travail en groupe est une contrainte mais qu'elle n'apparaît pas comme quelque chose à travailler dans les consignes.



Graphique 6. Contraintes qui peuvent freiner à organiser un travail en groupe (bassin)

Les valeurs sont très proches au niveau national (graphique 7.), avec une moindre contraintes toutefois des bavardages (33 %) et une plus grande importante du nombre nécessaire de séances (23 %). Eu égard aux réponses relatives aux consignes sur la répartition des tâches dans les groupes, on pourrait comprendre que l'organisation du travail en groupe est une contrainte mais qu'elle n'apparaît pas comme quelque chose à travailler dans les consignes.



Graphique 7. Contraintes qui peuvent freiner à organiser un travail en groupe (national)

\*  
\* \*

Le croisement effectué est un point de départ utile, entre des observations sur des petits groupes d'élèves et des observations et enquêtes sur des groupes d'adultes. Cela permet de comprendre d'emblée les écarts, en matière de motivation, de comportement, avec des difficultés communes, en matière de partage des tâches et de suivi du travail à la suite de l'activité elle-même. A chaque niveau on peut mesurer une difficulté à cerner la pertinence du travail en petits groupes, voire pour en montrer l'intérêt auprès du public, parfois. De même la différence importante entre les deux groupes de stagiaires, pourtant sur un même contenu de formation, amène à préciser nos conclusions, en rapport avec la lecture de la littérature grise.

Nous disposons ainsi d'un ensemble de données qui, si elles peuvent à certains égards sembler disparates, nous donnent toutefois sur certains points des éléments significatifs dont on peut tirer profit pour dresser des conclusions intéressantes.

### **Conclusions : des conseils et des pistes**

Les intérêts révélés par la littérature grise et par les enseignants eux-mêmes peuvent différer. Toutefois on retrouve bien en théorie et en pratique le principe de la confrontation entre les élèves, le principe d'apprendre en collaboration. Celle-ci permettrait de dépasser des connaissances et compétences personnelles et de profiter de la complémentarité. Mais il apparaît aussi que cet aspect n'est pas nécessaire ni exclusif. Nos observations et nos enquêtes, aussi fragiles qu'elles puissent être, aussi humbles soient leurs conclusions, nous permettent de comprendre que les intérêts, les méthodes et les contraintes peuvent être variables d'un stagiaire à l'autre, d'un enseignant à l'autre. Cela s'explique bien sûr par des différences dans les expériences, mais avec, sur certains points, un caractère significatif dans les résultats obtenus, permettant de dépasser ce biais de la seule expérience.

Lectures et observations associées nous permettent de dégager certains grands principes, et notamment certains aspects sur lesquels insister, par exemple dans le cadre de la formation initiale, mais aussi dans certaines animations spécifiques aux petits groupes dans le cadre de la formation continue.

Notons que les chercheurs sont plus prudents que les enseignants interrogés sur l'intérêt des formations avec de petits groupes. Toutefois le public observé, de professeurs documentalistes, est plus susceptible que d'autres, dans la construction d'apprentissages de

méthodes de recherche par exemple, de favoriser le travail en petits groupes, davantage sans doute qu'un enseignant d'histoire ou de mathématiques. Mais il ne va pas de soi, quelle que soit la tâche, que les élèves soient plus efficaces en groupe qu'individuellement, à son échelle le test de la NASA peut nous le montrer. On notera que l'injonction des programmes pour le travail en petits groupes n'apparaît pas dans les motivations des enseignants, ou très peu, ce qui peut rassurer sur une autre volonté de faire, avec alors une plus grande possibilité de cerner les limites, parfois, de tels choix pédagogiques.

La confrontation peut facilement apparaître comme une contrainte avec un groupe d'élèves, avec le souci des bavardages. Ceux-ci sont moins un souci dans un groupe d'adultes, mais avec toutefois le risque de consignes pas assez claires, ou d'une pause dans la formation, qui peuvent amener les stagiaires à se démobiliser. La question du choix du thème, de manière surprenante, n'apparaît comme un sujet essentiel, quel que soit le public. Mais dans tous les cas, les chercheurs insistent dessus, et c'est un élément que l'on retrouve dans nos deux observations, de même plus discrètement dans les enquêtes, le travail en petits groupes suppose une motivation initiale, suscitée par le dispositif et/ou par le formateur ou la formatrice, avec une introduction qui, comme dans toute formation, ne peut être négligée.

Cette introduction est d'autant plus importante ici qu'elle sous-tend toute l'activité, voire toute la formation, par le processus de constitution des groupes. Les enseignants préfèrent les binômes et trinômes, tandis que les chercheurs peuvent mettre plus aisément en avant des groupes à cinq ou six élèves. Ceux-ci peuvent avoir un intérêt plus grand en matière de confrontation, mais aussi dans le principe d'une organisation, avec des rôles plus nombreux, une meilleure organisation de la complémentarité, à condition bien sûr de baser l'ensemble du travail sur des consignes suffisamment claires et d'être présent dans l'accompagnement. C'est alors le groupe-classe dans sa globalité qui, peut-être, ne doit pas être trop grand. Si cela ne pose pas de problème dans des groupes de formation de stagiaires variant de douze à vingt adultes, ce peut être une plus grande difficulté avec les élèves quand l'effectif dépasse quatre ou cinq groupes de cinq personnes, selon le degré d'autonomie des élèves.

Ce n'est pas un objectif ici de régler les questions de constitution par homogénéité ou par hétérogénéité. Cela demanderait d'autres observations. Il n'en reste pas moins que nos propres observations montrent un meilleur travail par des groupes dans lesquels les élèves ont un niveau proche, à partir de trois élèves ensemble. Cela évite un isolement de certains élèves, isolement qui peut être plus facilement détecté et corrigé dans un binôme, avec plus de difficulté pour un trinôme à mesure que le nombre de petits groupes augmente dans le groupe global, et avec la condition qu'un seul stagiaire soit de faible niveau avec deux stagiaires de meilleur niveau.

Les deux enquêtes nous ont permis de cerner une difficulté particulière. Ainsi nous avons précisé dès notre introduction qu'il pouvait y avoir un problème à ce que les stagiaires ou élèves travaillent correctement ensemble en petits groupes. C'est un sentiment partagé. Ainsi c'est une contrainte bien perçue que les élèves ne parviennent pas à s'organiser, à partager le travail, à tous s'impliquer dans la tâche. C'est une contrainte qu'on peut rencontrer dans des groupes d'adultes également, même si ce peut être moins important, et surtout avec le problème supplémentaire de ne pas pouvoir observer facilement cette difficulté. Ce qu'on observe chez les enseignants interrogés, c'est qu'ils perçoivent le problème, mais qu'ils ne mettent pas en œuvre les solutions pour éviter ces problèmes.

En effet, c'est bien dans l'absence de complémentarité, de consignes différenciées, que se situe soit l'éparpillement dans le groupe, soit l'accaparement du travail par une ou deux personnes. Nos observations nous permettent d'affirmer qu'un travail rigoureux de répartition des tâches dans les groupes est nécessaire, en évitant notamment qu'un seul individu du groupe puisse faire le travail de l'ensemble du groupe. Ainsi la confrontation et la complémentarité ne sont pas des allants de soi, elles ne sont pas innées. Elles doivent être explicitement développées, conscientisées, avec les élèves. On peut même penser, pour les traces écrites d'un travail, demander aux élèves et aux stagiaires d'explicitier leur rôle dans le groupe. C'est en outre un moyen de mieux évaluer chaque personne du groupe.

Nous n'avons pas pu observer par contre, faute d'un suivi possible, une influence de l'explicitation en formation du travail en petits groupes auprès des stagiaires pour changer leurs pratiques en tant qu'enseignants. Le sentiment positif qu'on peut avoir en ce domaine ne s'arrête qu'à de bonnes intentions exprimées lors de la première formation de bassin.

\*

Cette étude mériterait d'être poursuivie, sur les mêmes bases de recherche, issues de travaux par le passé qu'il est possible de continuer d'adapter. Cela permettrait de dépasser la faiblesse des corpus étudiés ici, d'améliorer la significativité des résultats.

Plus complexe, une étude sur le temps long, dans ce domaine, permettrait d'améliorer les observations relatives à l'évaluation, qu'elle soit différenciée ou identique dans le groupe, mais aussi le suivi tel qu'on a pu l'esquisser au sujet de la classe à projet, en trouvant le moyen d'une telle observation sur un ou plusieurs groupes de stagiaires adultes. Ce serait d'autant plus intéressant qu'il n'y a pas d'éléments à ce sujet dans la littérature grise.

Une autre ouverture concerne la formation à distance ou la formation hybride, avec des travaux en petits groupes parfois, dans un format qu'il peut être intéressant d'étudier s'il est amené à continuer d'être développé par l'institution scolaire.

## Annexe 1. Bibliographie.

Cette bibliographie commentée contient l'ensemble des documents consultés, avec alors des précisions entre crochets sur l'apport de chaque document, mais aussi de grandes références sur le sujet, références souvent assimilées par les auteurs des documents consultés.

### *Pédagogie :*

- Astolfi Jean-Pierre. L'école pour apprendre. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (Pédagogies), 1992 [notamment p. 177-180 sur les différentes formes de groupes d'apprentissage]
- Connac Sylvain. La personnalisation des apprentissages : agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (Pédagogies/Outils), 2012, 256 p. [permet de remettre la question des groupes dans un cadre de réflexion global]
- Guégan Yves. Les ruses éducatives : agir en stratège pour mobiliser les élèves. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (Pédagogies/Outils), 2016 [1<sup>re</sup> éd. 2008], 200 p. [le travail en groupe ou îlot ne fait pas partie à proprement parler des ruses éducatives énoncées]

### *Formation d'adultes et/ou de formateurs :*

- Altet Marguerite, Paquay Léopold, Perrenoud Philippe (éds.). Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ? Bruxelles : DeBoeck Université (Perspectives en éducation et formation), 2002, 294 p. [études sociologiques et d'analyse du contexte de la formation, au début des années 2000, avec la mise en valeur d'un souci de profession à part entière]
- Bouchot Fabienne, Cauden Isabelle, Cuisiniez Frédérique. La boîte à outils des formateurs. 3<sup>e</sup> édition. Paris : Dunod, 2016, 199 p. [approche managériale de la formation, avec 72 fiches complémentaires pour organiser des formations d'adultes en entreprise, avec toutefois peu d'éléments spécifiques au travail par groupes]
- Chalvin Dominique. Styles de formateurs. Paris : Éditions d'Organisation, 2004, 147 p. [mise en avant réduite des compétences du formateur, auto-évaluation complexe, mais intéressante typologie des stagiaires]
- Huber Michel. Former des formateurs : quels outils pour quelle stratégie ? Lyon : Chronique sociale, 2007, 153 p. [guide pratique de séquences de formateurs avec objectifs théoriques et souci de préciser concepts et démarches]
- Labelle Jean-Marie, La réciprocité éducative, Paris : PUF (Pédagogie d'aujourd'hui), 1996, 310 p. [développement d'une théorie sur la réciprocité des échanges entre

formateur et apprenant, sans précisions sur le travail en ateliers ou groupes restreints]

- Maubant Philippe. Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes. Paris : PUF (Education et formation), 2004, 270 p. [l'auteur démontre l'absence de spécificité pédagogique pour la formation des adultes, qui relève des théories pédagogiques, avec un retour théorique intéressant en regard d'un parallèle entre formation des adultes, formation spécifique des enseignants et formation des élèves]
- Muller François. Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent : le développement professionnel des enseignants. Paris : ESF éditeur (Pédagogies/Outils), 2017, 319 p. [structure complexe qui relève davantage d'un outil de développement pour l'enseignant que d'un outil pour formateur, avec toutefois des entrées théoriques heuristiques de très bonne qualité]
- Pepel Patrice. Accueillir, accompagner, former des enseignants : guide de réflexion et d'action. Lyon : Chronique sociale, 2003, 224 p.
- Ria Luc (dir.). Former les enseignants au XXIe siècle. 1. Établissement formateur et vidéoformation. Louvain-la-Neuve : DeBoeck Supérieur (Perspectives en éducation et formation), 2015, 275 p. [travail autour d'une évolution pour que ce soit dans l'établissement scolaire lui-même que se forment et soient formés les enseignants]
- Ria Luc (dir.). Former les enseignants au XXIe siècle. 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs. Louvain-la-Neuve : DeBoeck Supérieur (Perspectives en éducation et formation), 2016, 299 p. [ensemble de contributions qui donne une actualisation de la réflexion sur la professionnalité des formateurs, notamment, par rapport au travail cité de Altet, Paquay et Perrenoud, 2002, avec un propos toutefois moins engagé]

*Sur la notion de groupes :*

- Association pour la recherche et l'intervention psycho-sociologiques (ARIP). Pédagogie et psychologie des groupes. Paris : Éditions de l'Epi, 1966, 327 p. [études sur le groupe-classe en pédagogie, avec une mise en valeur des méthodes actives]
- Bion Wilfred Ruprecht. Recherches sur les petits groupes, Paris : PUF (Bibliothèque de psychanalyse), 1965, 140 p. [souvent citée en référence, cette étude se penche essentiellement sur le groupe dans le contexte d'un traitement psychanalytique]
- Luft Joseph. Introduction à la dynamique des groupes, Paris : Privat (Mésopé), 1968, 102 p. [travail court mais dense, précurseur, sur les groupes, du point de vue de la psychologie]
- Meirieu Philippe. Apprendre en groupe. 1. Itinéraire des pédagogies de groupe. Paris : Chronique sociale, 2010 (8<sup>e</sup> éd. - 1<sup>re</sup> éd. 1984), 202 p.
- Maisonneuve J. La dynamique des groupes. Paris : PUF (Que sais-je ?), 1973

- Mucchielli Roger. La dynamique des groupes. Paris : Libraires techniques, Entreprise moderne d'édition, Éditions ESF, 1971, 95+73 p. [étude théorique sur le groupe en société]

*Travail en groupe :*

- « Le travail de groupe » (dossier). *In Cahiers pédagogiques*, mai 2004, n°424
- Alexandre Danielle. Les méthodes qui font réussir les élèves. Paris : ESF éditeur (Pédagogies), 2015, p. 95-109
- Barlow Michel. Le travail en groupe des élèves. Paris : Armand Colin (Formation des enseignants), 1993, 110 p. [contient des principes et règles de base, notamment sur la nécessité de réfléchir à la pertinence du travail en groupe, qui suppose que la tâche ne peut être mieux faite par un individu seul]
- Baudrit Alain. L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique. Bruxelles : De Boeck (Pédagogies en développement), 2005, 160 p. [riche synthèse sur les différentes recherches menées sur la question dans les trente dernières années, en particulier dans le monde anglo-saxon]
- Baudrit Alain. L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ? Bruxelles : De Boeck (Pédagogies en développement), 2007, 160 p.
- Bouvard Claude. Buisson Monique. Gérer et animer un groupe. Paris : Les éditions d'Organisation, 1988, 108 p. [traite du groupe de formation globalement, avec quelques éléments intéressants sur le style de l'animation, sur les types d'organisation]
- Connac Sylvain. Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour la classe. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (Pédagogies), 2017 [1<sup>re</sup> éd. 2009], 336 p. [ouvrage riche pour le premier degré essentiellement, sans éléments sur la formation des enseignants]
- Connac Sylvain. La coopération entre élèves. Futuroscope : Canopé, 2017, 127 p. [intéressant pour la recopie du travail de Jean-Pierre Astolfi sur les différentes formes de groupes d'apprentissages, p. 48-49]
- Cousinet Roger. Une méthode de travail libre par groupes. Paris : Cerf, 1945 [une synthèse de ce travail est proposée par Philippe Meirieu, 2010]
- Dupriez Vincent. Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 2010, n° 7, p. 2-10. En ligne <http://tfe.revues.org/1492> [présente l'écart entre le souhait et la réalité d'un travail collectif des enseignants, notamment du fait d'une difficulté à sortir des cadres traditionnels de l'instruction]
- Ferry Gilles. La pratique du travail en groupe. Paris : Dunod (Sciences de l'éducation), 1972, 226 p. [travail basé sur des observations, avec mise en valeur d'un questionnaire donné aux individus du groupe pour une base d'analyse]

- Gibert Anne-Françoise. Le travail collectif enseignant, entre informel et institué. *In* Dossier de veille de l'IFÉ, 2018, n°124, 40 p. Disponible sur : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=124&lang=fr> [dossier qui met notamment en avant le travail collaboratif informel en ligne, sans forcément d'éléments, par contre, sur le travail en groupes, rare]
- Kaye Barrington et Rogers Irving. Pédagogie de groupe dans l'enseignement secondaire et formation des enseignants. Paris : Dunod (Sciences de l'éducation), 1971, 143 p. [au-delà d'une volonté de développer le travail en groupe dans le secondaire, plusieurs pistes sont données pour permettre aux futurs enseignants de s'approprier cette méthode]
- Lustenberger Werner. Le travail scolaire par groupes. Genève : Delachaux et Niestlé, 1953, 190 p.
- Meirieu Philippe. Apprendre en groupe. 2. Outils pour apprendre en groupe. Paris : Chronique sociale, 2010 (8<sup>e</sup> éd. - 1<sup>re</sup> éd. 1984), 201 p. [contient notamment une synthèse sur les travaux de Roger Cousinet]
- Natanson Jacques. Natanson Dominique. Andriot Isabelle. Oser le travail de groupe. Dijon : CRDP de Bourgogne (Les clefs du quotidien), 2008, 157 p. [contient trois pages, 97-99, au sujet du travail en groupe des stagiaires à l'IUFM ou ESPÉ, en posant la question de la transposition pour le travail en groupes des élèves par la suite, en estimant qu'il faut une analyse explicite de ce travail pour qu'une telle transposition soit possible]
- Peyrat-Malaterre Marie-France. Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Tutorat et apprentissage coopératif. Bruxelles : De Boeck (Guides pratiques : former et se former), 2011, 189 p.
- Plante Isabelle. L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *In* Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 2012, vol. 35, n°4, p. 252-283
- Pléty Robert. Comment apprendre et se former en groupe. Paris : Retz (Pédagogie), 1998, 143 p.
- Pléty Robert. L'apprentissage coopérant. Lyon : Presses universitaires de Lyon (Éthologie et psychologie des communications), 1996, 217 p.
- Reverdy Catherine. La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. *In* Dossier de veille de l'IFÉ, 2016, n°114, 32 p. Disponible sur : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=114&lang=fr>
- Rivoire Marie. Travailler en îlots bonifiés pour la réussite de tous. Chambéry : Génération 5 (Pédagogie), 2012, 181 p. [témoignage pragmatique, sans apports théoriques, sur l'invention par l'auteur d'un dispositif par îlots et par notation du comportement]

## Annexe 2. Le test de la NASA.

Découvert lors des lectures sur le sujet, le test de la NASA est disponible dans de nombreux sites sur le Web. La présentation ci-dessous provient du site personnel de François Muller, sur <http://francois.muller.free.fr>

« Vous faites partie de l'équipage d'un vaisseau spatial programmé à l'origine pour rejoindre une fusée-mère au centre de la face éclairée de la lune. A la suite d'ennuis mécaniques vous avez dû alunir à 320 km environ du rendez-vous fixé. Au cours de l'alunissage, la plupart des équipements de bord ont été endommagés, à l'exclusion des 15 objets ci-dessous. Il est vital pour votre équipage de rejoindre la fusée-mère et vous devez choisir l'équipement indispensable pour ce long voyage.

Votre mission est de classer les 15 objets par ordre de première nécessité. Mettez le chiffre 1 en face de celui qui vous paraît le plus important, 2 en face du suivant, et ainsi de suite jusqu'à 15 pour celui qui vous paraît le moins utile. »

*Tableau des équipements et des classements :*

Équipement	Classement individuel	Points d'écart	Classement collectif	Points d'écart	Classement NASA
Une boîte d'allumettes					
Des aliments concentrés					
50m de corde en nylon					
Un parachute en soie					
Un appareil de chauffage fonctionnant à l'énergie solaire					
Deux pistolets calibre .45					
Une caisse de lait en poudre					
Deux réservoirs de 50kg d'oxygène chacun					
Une carte céleste des constellations					
Un canot de sauvetage auto-gonflable					
Un compas magnétique					
25L d'eau					
Une trousse médicale avec seringues hypodermiques					
Des signaux lumineux					
Un émetteur-récepteur fonctionnant à l'énergie solaire (fréquences moyennes)					

Chacun fait d'abord son propre classement. Puis on établit un classement dans le groupe, en accord les uns avec les autres. Enfin le classement de la NASA est communiqué par le formateur, avec les explications qui amènent à ce classement (tableau ci-dessous). On calcule ensuite l'écart entre le classement individuel et le classement de la NASA, puis l'écart entre le classement collectif et le classement de la NASA. L'addition des points d'écart de chaque procédure permet de voir quelle forme de classement a été la plus efficace, avec l'idée qu'en théorie, par la discussion, par l'écoute, par la complémentarité, il y a moins d'écart dans le classement collectif que dans le classement individuel, par rapport au classement officiel de la NASA.

*Tableau précisant le classement de la NASA :*

« Pour établir leur classement, les experts de la NASA se sont basés sur l'utilisation alternée de deux critères, ce qui assure la vie biologique et ce qui assure la possibilité de rejoindre la fusée-mère. Ces deux critères signifiant, par leur association, la survie. »

<b>Équipement</b>	<b>Utilité</b>	<b>NASA</b>
Une boîte d'allumettes	L'absence d'oxygène ne permet pas de les enflammer	15
Des aliments concentrés	Moyen efficace pour réparer les pertes d'énergie	4
50 mètres de corde en nylon	Utile pour se mettre en cordée, escalader les roches, éventuellement hisser les blessés	6
Un parachute en soie	Peut servir à se protéger des rayons solaires	8
Un appareil de chauffage sur l'énergie solaire	Sans utilité : les combinaisons sont chauffantes	13
Deux pistolets calibre 45	Peuvent servir à accélérer la propulsion ; à la rigueur à mettre fin à ses jours	11
Une caisse de lait en poudre	Piège nutritionnel : plus encombrant que les aliments concentrés	12
Deux réservoirs de 50 kg d'oxygène chacun	Premier élément de survie : essentiel	1
Une carte céleste des constellations lunaires	Indispensable pour s'orienter	3
Un canot de sauvetage auto-gonflable	Peut servir de traîneau pour tracter des objets ; le gaz (CO) employé pour cet engin peut servir à la propulsion	9
Un compas magnétique	Sans utilité, le champ magnétique n'étant pas valorisé	14
25 litres d'eau	Indispensable pour compenser une forte déshydratation due à la très grande chaleur sur la face éclairée de la lune	2
Une trousse médicale avec seringues hypodermiques	Les piqûres de vitamines, sérum, etc. nécessitent une ouverture spéciale (prévue par la NASA) dans la combinaison	7
Des signaux lumineux	Utiles quand la fusée-mère sera en vue	10
Un émetteur-récepteur sur l'énergie solaire	Utile pour essayer de communiquer avec la fusée-mère mais cet appareil n'a pas une grande portée	5

**Annexe 3. Travail de Jean-Pierre Astolfi sur les différentes formes de groupes d'apprentissages (2017, p. 178).**

	Groupes de découverte	Groupes de confrontation	Groupes d'interévaluation	Groupes d'assimilation	Groupes d'entraînement mutuel	Groupes de besoin	Groupes de compétences	Groupes de niveaux
Objectif visé	Permettre à chaque groupe d'approfondir un aspect d'une question, sur la base d'un problème collectif à la classe	Organiser la confrontation de points de vue initiaux différents, afin de provoquer leur dépassement	Utiliser d'autres lectures pour faire apparaître les faiblesses d'un travail et en faciliter le rebondissement	Laisser à des groupes le temps de se redire avec leurs mots propres, une notion qui vient d'être présentée	Rendre la tâche plus facile à chaque élève, grâce aux ressources collectives du groupe	Permettre la reprise d'une notion et son approfondissement, en tenant compte des difficultés précises adaptées	Organiser des parcours d'apprentissages différents, selon des degrés de maîtrise d'une compétence spécifique	Organiser des parcours d'apprentissages différents, selon des degrés de maîtrise globaux et pluriels
Logique du fonctionnement	Logique du projet	Logique du conflit sociocognitif	Logique de la communication	Logique de la reformulation	Logique de l'appui collectif	Logique de la remédiation	Logique de l'individualisation	Logique de la sélection
Régulation à introduire	S'assurer que le but du travail ne dérive pas sans contrôle	S'assurer que chacun prend bien en compte les objectifs que les autres lui font	S'assurer que chacun s'efforce d'entrer dans la logique de ce qui est écrit	S'assurer que la discussion porte effectivement sur le point décidé	S'assurer que l'échange permet à chacun d'effectuer une part du travail individuel	S'assurer du caractère temporaire du groupement, et de la mobilité possible des élèves	S'assurer de la mobilité possible des élèves et de la constitution des groupes selon les compétences	S'assurer que les élèves reconnus comme « faibles » ne développent pas de sentiment d'incompétence
Problème principal	Eviter les synthèses collectives artificielles et ennuyeuses ; les organiser sur des points particuliers, transversaux aux divers groupes	Composer le groupe pour favoriser l'émergence d'un conflit intellectuel, origine du problème à résoudre	Surveiller la nature des critiques afin qu'elles ne soient pas trop négatives, et que la critique ne tente pas de se substituer à l'auteur qu'il n'est pas	Faire fonctionner assez rapidement le dispositif, pour enchaîner, si nécessaire, sur une reprise d'explication	Ne pas noyer le caractère personnel de l'apprentissage dans la réflexion du groupe ; faire admettre que des phases ultérieures seront individuelles	Construire un moment d'évaluation formative, permettant de former sur des indices précis la répartition des groupes	Constituer les groupes à partir d'évaluations diagnostiques propres à chaque compétence et les faire évaluer à partir d'évaluations en cours d'année	A éviter (cf. théorème de « Duru »)
Dérive inscrite	Dérive productive	Dérive oppositionnelle	Dérive destructrice	Dérive bavarde	Dérive paresseuse ou fusionnelle	Dérive sélective	Dérive ségrégative	Dérive élitiste ou stigmatisante

#### Annexe 4. Grille d'observation des groupes.

Michel Huber propose une fiche d'observation d'un groupe de travail (2007, p. 58), qui peut être utile quelle que soit la taille du groupe. Cette grille nous permet de partir de chaque entrée pour développer une observation la plus complète possible.

Échanges au sein du groupe	Nombreux Rares Plutôt positifs Plutôt négatifs
Décisions	Collectives après discussions et avis de chacun Prises par une minorité Par un individu
Conflits	Fréquents Rares Absents
Objectifs du groupe	Explicites Implicites Mal formulés
Méthode de travail	Recherche Recherchée et explicitée Implicites Absente
Répartition des tâches	Spontanée Organisée Fluctuante Absente
Gestion du temps	Oui Non Peu rigoureux
Utilisation du matériel	Souvent Empirique Partiellement organisée
A-t-on dévié de la tâche ?	Souvent Quelquefois Pas du tout
Production finale	Oui Non Ébauchée
Implication dans la tâche	Tous La plupart Une minorité

## Annexe 5. Questionnaire auprès des stagiaires.

Le questionnaire que nous avons mis en place est inspiré du questionnaire développé par Gilles Ferry (1972), présenté ci-dessous en préalable :

- Groupe auquel vous apparteniez :
1. Dites votre impression générale sur le principe du travail de groupe. Tout compte fait, vous avez trouvé le travail de groupe :
    - utile et à maintenir ?
    - inutile et à supprimer ?
  2. Pour quelle raison principale êtes-vous de cet avis ?
  3. Dans votre cas particulier, veuillez dire ce que vous a apporté le travail de groupe :
    - acquisition de connaissances ?
    - ouverture à des intérêts nouveaux ?
    - entraînement à l'expression orale ?
    - réflexion critique sur des problèmes ?
    - aptitude à dialoguer avec des interlocuteurs qui ont des points de vue différents des vôtres ?
    - autres bénéfiques :
  4. Quels sont les thèmes d'étude qui se sont particulièrement éclairés pour vous au cours du travail de groupe ?
  5. Dans votre cas particulier, quels ont été les inconvénients du travail de groupe :
    - Vous pensez que vous auriez mieux utilisé les heures de travail en groupe :
      - à suivre des cours magistraux ?
      - à travailler personnellement ?
    - Vous avez eu l'impression que souvent le travail de groupe ne vous apportait pas grand-chose, que la discussion restait en deçà de ce que vous souhaitiez ?
    - Ou au contraire que vous vous trouviez dépassée par la discussion ?
    - Vous avez trouvé le groupe :
      - trop exigeant à votre égard (travail, incitation à s'exprimer, etc.) ?
      - ou trop peu exigeant ?
    - Vous vous êtes sentie isolée dans le groupe ?
    - Vous n'avez pas réussi à surmonter votre antipathie ou votre réserve vis-à-vis de certains membres du groupe ?
  6. Dites votre avis sur :
    - le rôle du professeur dans le travail de groupe ;
    - la répartition des fonctions (conduite de la réunion, secrétariat de séance, observation du groupe) ;

- le choix des thèmes qui a été fait par le groupe ;
- la composition de votre groupe (affinités, incompatibilités, etc.) ;
- le caractère obligatoire ou facultatif du travail de groupe.

#### 7. Autres observations.

Suit le questionnaire que nous avons adressé aux deux groupes de stagiaires pour nos propres observations, avec l'outil *Limesurvey* :

Ce questionnaire vise à connaître votre avis sur le travail de groupe en tant que stagiaire et en tant qu'enseignant(e). Il comporte trois parties, une pour chaque positionnement et une pour préciser votre profil.

#### **Votre position en tant que stagiaire**

1. Dites votre impression générale sur le principe du travail de groupe. Pensez-vous qu'il est :

*Veillez sélectionner une réponse ci-dessous*

- utile et à maintenir
- inutile et à supprimer

2. Quelle activité, a priori, vous a le plus apporté ?

*Veillez sélectionner une réponse ci-dessous*

- la première (idlog)
- la deuxième (simulation)
- la troisième (pmb)

3. Sur un curseur de 1 à 5, en quoi le travail de groupe dans chaque activité vous a-t-il apporté ?

1 2 3 4 5

la première (idlog)

la deuxième (simulations)

la troisième (pmb)

4. Dans votre cas particulier, veuillez dire ce que vous a apporté le travail de groupe :

*Cochez la ou les réponses*

- acquisition de connaissances
- ouverture à des intérêts nouveaux
- entraînement à l'expression orale
- réflexion critique sur des problèmes
- aptitude à dialoguer avec des interlocuteurs qui ont des points de vue différents des vôtres
- aucun bénéfice
- Autre :

5. S'il y en a, quels sont les thèmes d'étude qui se sont particulièrement éclairés pour vous au cours du travail de groupe ?

6. Dans votre cas particulier, quels ont été les inconvénients du travail de groupe :

*Cochez la ou les réponses*

- Vous pensez que vous auriez mieux utilisé les heures de travail en groupe à suivre des cours magistraux
- Vous pensez que vous auriez mieux utilisé les heures de travail en groupe à travailler personnellement
- Vous avez eu l'impression que souvent le travail de groupe ne vous apportait pas grand-chose, que la discussion restait en deçà de ce que vous souhaitiez
- Ou au contraire que vous vous trouviez dépassée par la discussion
- Vous avez trouvé le groupe trop exigeant à votre égard (travail, incitation à s'exprimer, etc.)
- Vous avez trouvé le groupe trop peu exigeant
- Vous vous êtes sentie isolé(e) dans le groupe
- Vous n'avez pas réussi à surmonter votre antipathie ou votre réserve vis-à-vis de certains membres du groupe
- Aucun inconvénient
- Autre :

7. Qu'est-ce qui selon vous importe le plus dans le travail en groupe (notez de 1 à 5) ?

1 2 3 4 5

le rôle du formateur dans le travail de groupe

la répartition des fonctions (conduite de la réunion, secrétariat de séance, observation du groupe)

le choix des thèmes qui a été fait par le groupe

la composition de votre groupe (affinités, incompatibilités, etc.)

le caractère obligatoire ou facultatif du travail de groupe

8. Pour vous, quels types d'activités ne se prêtent pas à un travail de groupe ?

**Votre position en tant qu'enseignant(e)**

9. Quand vous mettez en place un travail en petits groupes aux élèves, pour quelles raisons le proposez-vous ?

*Cochez la ou les réponses*

- C'est une motivation pour les élèves
- C'est un moyen de faire travailler la collaboration entre élèves
- C'est une injonction des programmes
- C'est un moyen de les faire apprendre mieux, ensemble
- C'est une forme de pédagogie active que j'apprécie
- C'est associé à un manque de moyens matériels (un ordinateur pour deux)
- Cela montre aux élèves qu'on est plus efficace à plusieurs que seul

- Je ne fais pas de travaux de groupe
- Je ne me reconnais pas dans les propositions
- Autre :

10. Quel est selon vous la taille idéale d'un groupe de travail pour des élèves ?

Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.

11. Au sujet de la constitution des groupes :

*Cochez la ou les réponses*

- Je laisse les élèves constituer les groupes
- Je laisse les élèves constituer les groupes mais me réservent le choix de les modifier
- Je constitue moi-même les groupes
- J'utilise un système qui permet de mélanger choix par affinité et choix du thème
- Je constitue des groupes avec des élèves de niveaux différents
- Je fais attention que les groupes ne soient pas constitués de la même manière pour différentes activités qui se suivent dans l'année
- Je ne fais pas de travaux de groupe

12. Au sujet des consignes :

*Cochez la ou les réponses*

- Je donne un travail que chaque élève du groupe peut faire seul
- Je donne un travail pour lequel chaque élève est complémentaire des autres
- Les groupes ont une tâche donnée au départ, qu'ils doivent mener au terme
- Les groupes ont une tâche, puis de nouvelles tâches viennent s'ajouter quand ils ont terminé la précédente
- Je ne fais pas de travaux de groupe

13. Au sujet de l'évaluation :

*Cochez la ou les réponses*

- J'évalue le travail de groupe en observant chaque élève et ses compétences
- J'évalue le travail de groupe en évaluant tout le groupe avec le résultat final, sans distinctions
- Le groupe présente une production commune, évaluée pour tous les élèves de la même manière
- Chaque élève remet un document de travail pendant ou à l'issue de la séquence
- Je ne fais pas de travaux de groupe

14. Quelles sont les contraintes qui peuvent vous freiner à organiser un travail de groupe ?

*Cochez la ou les réponses*

- Il y a trop de bavardages entre élèves
- Cela crée des conflits entre les élèves dans certains groupes
- Seul un ou deux élèves par groupe fait le travail pendant que les autres attendent
- Les élèves ne parviennent pas à se répartir le travail
- Cela demande trop de temps de séances

- C'est trop complexe à évaluer
- Rien de tout cela

### **Votre profil**

14. Sexe :

*Veillez sélectionner une réponse ci-dessous*

- F
- M

15. Ancienneté dans le métier :

*Veillez sélectionner une réponse ci-dessous*

- Moins de 5 ans
- 5 à 10 ans
- 10 à 20 ans
- Plus de 20 ans

16. Type d'établissement :

*Veillez sélectionner une réponse ci-dessous*

- Collège
- Lycée GT
- Lycée professionnel
- Lycée agricole
- Lycée polyvalent
- Cité scolaire

17. Sur une échelle de 1 à 5, à combien estimez-vous votre niveau en informatique ?

*Seuls des nombres peuvent être entrés dans ce champ.*

18. Quel est votre statut professionnel ?

*Veillez sélectionner une réponse ci-dessous*

- Titulaire en poste fixe
- Titulaire en zone de remplacement (TZR)
- Contractuel à l'année
- Contractuel en période plus courte
- Stagiaire
- En voie de reconversion pour être professeur documentaliste
- Autre :

## Annexe 6. Formation de bassin sur laquelle s'appuient les observations.

**Nom de la formation :**

**Trois outils programmés au service de l'information-documentation**

### Identification

**Contexte (contraintes) :** Réunion de bassin de professeurs documentalistes (parmi trois ou quatre réunions dans l'année, cette formation prend forme pendant une demi-journée).

**Niveau des stagiaires :** Tous les professeurs documentalistes de chaque bassin sont concernés, avec des expériences et niveaux professionnels variés, avec un intérêt différencié pour les outils présentés.

**Disciplines concernées / intervenants :** animateur professeur documentaliste, essentiellement pour l'information-documentation et la gestion d'un centre de documentation et d'information (collège ou lycée).

### Préalable

**Ressources utilisées pour la conception :** Au-delà des outils proprement dits, qui s'appuient sur des ressources spécifiques à l'information-documentation, notamment le *Wikinotions Info-doc* et le curriculum en information-documentation développé par l'APDEN, association des professeurs documentalistes de l'Éducation nationale, la conception de la formation s'appuie sur des lectures théoriques relatives au travail en petits groupes, afin d'améliorer cette pratique lors de ces formations.

**Définitions utiles pour soi et formulation pour les stagiaires :** Nécessité de revoir clairement les notions d'algorithme, de langage d'affichage, de langage de programmation, de moteur de recherche et notions associées, de réseau social numérique et notions associées (notamment celles d'identité et de trace numériques). Ces précisions sont inscrites dans les fiches en ligne relatives aux séquences menées avec les élèves avec les deux simulations *Webfinder* et *Weblink*, sur <https://profdoc.iddocs.fr/spip.php?article56> et sur <https://profdoc.iddocs.fr/spip.php?article60>

### Description

**Enjeux de l'animation de formation :**

- Découvrir un outil de gestion pour la gestion d'un centre de documentation et d'information (hors catalogue documentaire) et la pédagogie info-documentaire : fréquentation, formalisation de séquences, évaluation, gestion d'emplois du temps. Appropriation de l'outil

pour une connaissance suffisante afin d'en envisager une utilisation par la suite.

- Découvrir, en les utilisant, des simulations programmées pour découvrir le fonctionnement d'un moteur de recherche, le fonctionnement et les enjeux techniques d'un réseau social numérique. Appropriation de l'outil afin d'en envisager l'utilisation pédagogique avec un groupe-classe.

**Pré-requis éventuels :**

- Connaissances des programmes en éducation aux médias et à l'information
- Maîtrise des notions de moteur de recherche, d'indexation automatisée, de réseau social numérique, d'identité numérique, de trace numérique

**Objectifs en termes de compétences et de connaissances (capacités) :**

**Information-documentation :**

Selon les compétences variées des stagiaires, l'animation peut elle-même, dans la pratique de deux simulations, apporter des connaissances complémentaires en matière de programmation, d'algorithmie, en particulier à travers les liens entre les aspects techniques de fonctionnement des algorithmes et l'affichage d'information à partir d'une gestion maîtrisée des algorithmes et des données informationnelles.

- Découvrir un logiciel de gestion des flux et suivi pédagogique pour le professeur documentaliste, en petits groupes.
- Envisager l'utilisation d'un tel logiciel dans la construction d'un bilan documentaire et de pédagogie info-documentaire
- Découvrir des outils pédagogiques en ligne de simulation pour travailler avec les élèves autour des notions de moteur de recherche et de réseau social numérique
- Découvrir de manière magistrale un logiciel documentaire (SGBD) – pour la 1<sup>re</sup> itération seulement

**Autres domaines d'enseignement concernés :**

L'animation de formation peut susciter des vocations en matière de programmation, sans que ce soit un objectif principal, avec l'idée de participer directement ou indirectement à l'évolution de ces outils ou de concevoir d'autres outils utiles pour la profession et/ou son domaine d'enseignement.

**Production attendue et critères de réussite :**

Les stagiaires sont amenés à accomplir un certain nombre de tâches, autour de trois outils numériques. Ces tâches sont présentés dans la fiche guide qui leur est distribuée (reproduites à la fin de cette fiche de séquence). Pour le logiciel de gestion, les activités sont présentées sur la fiche guide ; pour les simulations, les étapes de travail sont découvertes dans les simulations elles-mêmes.

**Synopsis de la tâche**

Les étapes :

- Présentation des objectifs
- Mise en place des groupes (par affinité, librement)

- Distribution de la fiche guide
- **Pour la première activité (40 minutes)**, jeu de rôles, chacun jouant tous les rôles (administrateur du logiciel, enseignant documentaliste non administrateur, CPE ou AED, élève), avec des missions (s'inscrire en tant qu'élève, inscrire en tant que prof doc ou AED ; visualiser le journal ; évaluer ; constituer un emploi du temps, le consulter). Autonomie pour que les enseignants découvrent.
- **Pour la deuxième activité (40 minutes)**, démarrage de l'activité sur chacun des deux outils, l'un après l'autre, et travail individuel avec aide si nécessaire dans le groupe, sans intervention du formateur, avec une synthèse et des informations complémentaires au bout de vingt minutes pour chaque outil.
- **Pour la troisième activité**, dans la première itération seulement (20 minutes), présentation magistrale du logiciel.

### Outils

Pour soi (conducteur et outils de gestion de l'activité) :

- La fiche guide fait office de conducteur.

Pour les élèves (guides, aides, exercices...) :

- La fiche guide.
- Quatre versions du logiciel InfodocLog, en mode de démonstration, avec différents comptes créés dans chaque version pour favoriser la découverte par les stagiaires. Le logiciel, libre et gratuit, est disponible sur <https://infodoclog.iddocs.fr/>
- La simulation Webfinder, accessible sur : <http://iddocs.fr/webfinder/>
- La simulation Webfinder, accessible sur : <http://iddocs.fr/weblink/>

### Évaluation

Comme il s'agit d'une formation de courte durée, l'évaluation est uniquement formative, dans l'accompagnement des stagiaires, afin de faciliter la compréhension et l'assimilation de chacun, notamment en prenant en considération les compétences variés des stagiaires.

## Réunion de bassin [NOM]

[DATE]

Chacun peut se connecter sur le poste avec un compte parent\*  
(identifiant et mot de passe donnés en début de séance)

### 1. Présentation du logiciel en ligne InfodocLog

Logiciel disponible sur : <https://infodoclog.iddocs.fr/>

Tutoriels sur : <https://infodoclog.iddocs.fr/tutoriels/>

Pour la présentation, chaque îlot a accès à une base de test :

[test1.iddocs.fr](http://test1.iddocs.fr), [test2.iddocs.fr](http://test2.iddocs.fr), [test3.iddocs.fr](http://test3.iddocs.fr) ou [test4.iddocs.fr](http://test4.iddocs.fr)

L'îlot se répartit les postes avec  
(l'astérisque correspond au numéro de groupe)

- admin\* mdpadmin\*
- viesco\* scoviec\*
- eleve\* eveleco\*
- aidedoc\* docaide\*

Puis chacun, avec des comptes ouverts sur chaque poste, doit avoir :

- inscrit des élèves
- consulté la liste des inscrits
- fait des réservations de places
- observé les statistiques
- créé un compte de prof doc
- créé des briques d'emploi du temps
- modifié l'emploi du temps d'une semaine

- créé une séance pédagogique
- évalué une classe avec une séance créée

### 2. Présentation des simulations Webfinder et Weblink

**Webfinder** disponible sur : <https://iddocs.fr/webfinder/>

Faites la simulation individuellement ou par binôme, **mode 2 heures en classe**, en allant si besoin chercher de l'aide auprès des membres de l'îlot.

**Weblink** disponible sur : <http://iddocs.fr/weblink/>

Faites la simulation individuellement ou par binôme, en allant si besoin chercher de l'aide auprès des membres de l'îlot.

La clé de sécurité pour s'inscrire est : [CLÉ]

Présentation des instances de gestion pour Weblink

### Enquête sur le travail de groupe

A l'issue de ces activités, dans le cadre d'un mémoire du Caffa, une enquête est à renseigner sur :

[ADRESSE URL]

## Table des matières

1. Le petit groupe dans la recherche, des bases pour l'expérimentation pratique.....	5
1.1. La pertinence d'un travail en petits groupes.....	5
1.2. Des limites et des moyens de les dépasser.....	7
1.3. La constitution des groupes, enjeu d'une réussite.....	8
1.4. La dynamique des petits groupes : de l'animation à la synthèse.....	10
2. En quête de recettes pour le travail en petits groupes.....	13
2.1. Une classe à projet comme un premier élan dans les observations.....	14
2.2. Deux formations pour adultes à la loupe.....	17
2.2.1. Un premier groupe dynamique et volontaire.....	17
2.2.2. Un deuxième groupe en contexte difficile.....	19
2.2.3. Synthèse de ces observations.....	21
2.3. Une enquête locale et une enquête nationale en regards.....	21
2.3.1. Des stagiaires favorables aux petits groupes.....	22
2.3.2. Les petits groupes dans la pratique des enseignants.....	26
Conclusions : des conseils et des pistes.....	30
Annexe 1. Bibliographie.....	33
Annexe 2. Le test de la NASA.....	37
Annexe 3. Travail de Jean-Pierre Astolfi sur les différentes formes de groupes d'apprentissages (2017, p. 178).....	39
Annexe 4. Grille d'observation des groupes.....	40
Annexe 5. Questionnaire auprès des stagiaires.....	41
Annexe 6. Formation de bassin sur laquelle s'appuient les observations.....	46