



**ACADÉMIE
DE VERSAILLES**

*Liberté
Égalité
Fraternité*



Mémoire professionnel – CAFFA 2022

Apprendre à faire travailler les élèves en groupes en classe de philosophie : un levier pour faire évoluer les représentations et les pratiques enseignantes des professeurs de philosophie.

L'exemple des groupes puzzle

Prénom, Nom : Bastien Sueur

Date de naissance : 03/04/1970

Discipline : Philosophie

Lieux d'exercice : Lycée Alfred Kastler, Lycée de la Nouvelle Chance, Cergy-Pontoise /
INSPÉ Académie de Versailles, Université Paris Nanterre

Paris, mars 2022

Remerciements

Je tiens à exprimer, en premier lieu, toute ma reconnaissance et gratitude à mes deux IA-IPR de philosophie de l'académie de Versailles, Marie-Laure Numa et Jeanne Szpirglas, qui m'ont témoigné leur confiance pour intervenir au sein de la formation initiale des professeurs stagiaires de philosophie de l'académie de Versailles, d'abord de façon ponctuelle, puis comme FA-FI en formation initiale. C'est dans ce cadre que j'ai pu exercer et développer mes compétences professionnelles de formateur débutant, au service des collègues qui entrent dans le métier.

Je tiens également à remercier mes professeurs de l'université CY Cergy Paris Université qui, dans le cadre du DU « Formation de formateurs personnels enseignants éducatifs », m'ont accompagné et orienté dans ce travail, en 2020-2021, avec toujours beaucoup de bienveillance. Je tiens, en particulier, à exprimer toute ma gratitude et mon amitié à ma collègue, Magalie Lombard, dont l'accompagnement et les conseils ont été très précieux, tant dans la conduite de ce mémoire, que dans son compagnonnage à l'INSPÉ auprès des stagiaires de philosophie, de 2019 à 2021.

Toute ma reconnaissance va aux nombreux collègues rencontrés en formation, qui se sont prêtés à des dispositifs de formation souvent expérimentaux, et avec lesquels les échanges ont toujours été très fructueux.

Enfin, j'aimerais remercier tous mes collègues et amis avec qui je n'ai cessé d'échanger sur des questions pédagogiques, et dont les idées, les conseils et les relectures attentives ont été très précieux.

Introduction	4
1 Apprendre à faire travailler les élèves en groupes en classe de philosophie	6
1.1 Le travail en groupe : des modalités variées pour des objectifs différents	6
1.2 Le travail des élèves en classe de philosophie : des recommandations aux pratiques .	7
1.2.1 Objectifs. À quelles préoccupations répond la formation aux méthodes de travail en groupe pour les professeurs de philosophie ?	7
1.2.2 Des besoins au niveau transversal	8
1.2.3 Des besoins au niveau disciplinaire	9
1.3 Obstacles : les freins, les réticences au travail en groupe	10
1.3.1 S'autoriser à sortir du cours magistral	10
1.3.2 Des tensions inhérentes à une méthode complexe ?	11
1.3.3 Des freins spécifiques à l'enseignement de la philosophie.....	12
2 Expérimentation d'un dispositif de formation : les « groupes puzzle » en classe de philosophie	14
2.1 Hypothèses et méthodologie	14
2.1.1 Le choix du contexte : cadre institutionnel, public concerné	14
2.1.2 Le choix de recueillir les représentations initiales des enseignants.....	15
2.1.3 Le choix de la méthodologie du travail en groupe : les groupes puzzle	17
2.1.4 Le choix de la méthodologie de formation : la mise en activité, ou le principe de congruence	22
2.1.5 Le choix du feedback : un questionnaire pour évaluer les effets de la formation sur les représentations initiales.....	23
2.2 Mise en œuvre et analyse du dispositif de formation	23
2.2.1 Retour global sur le dispositif.....	23
2.2.2 Analyse critique a posteriori de quatre choix méthodologiques	25
Conclusion et perspectives	29
Bibliographie	31
Annexes	32

Introduction

« Nous sommes les champions de l'absence de travail en groupe ! »¹

Mon expérience professionnelle, d'abord en tant qu'enseignant au lycée en région parisienne depuis 26 ans, puis en tant que formateur en formation initiale et continue dans l'académie de Versailles depuis 7 ans, m'a conduit à changer de regard, de posture et de pratique dans mon rapport aux élèves, aux apprentissages et au métier d'enseignant de façon plus générale. Mon engagement dans la lutte contre le décrochage scolaire depuis 2011, avec la création et la coordination d'une structure de rattachement scolaire dans l'académie de Versailles², m'a conduit à porter un regard critique, non seulement sur ma pratique professionnelle particulière, mais aussi sur la forme scolaire plus générale dans laquelle elle s'intègre, dans la mesure où celle-ci est en partie responsable du décrochage scolaire³. Bien entendu, il ne faudrait pas céder à une vision trop schématique, qui ne rendrait pas justice des nombreuses transformations à l'œuvre au sein d'une institution qui ne cesse de bousculer ses propres normes (classes mutuelles, classes inversées, classes hybrides, pour citer quelques exemples récents) pour répondre à l'exigence d'une « école de la réussite pour tous »⁴. Mais il n'en demeure pas moins qu'une certaine forme scolaire traditionnelle ou standard, comme on voudra l'appeler, me semble encore suffisamment dominante aujourd'hui, du moins au lycée et dans la discipline que j'enseigne – la philosophie – pour qu'il soit nécessaire de continuer à faire évoluer la réflexion et les pratiques pédagogiques vers plus d'efficacité et de justice.

Dans cette perspective, depuis 2014, j'ai été amené à former des enseignants dans le but de les sensibiliser à la question du décrochage scolaire, mais aussi à la prise en compte de l'hétérogénéité des classes. J'ai progressivement adopté des postures et des gestes de formateur qui étaient, sans que je sois au départ capable de le formuler ainsi, en cohérence avec ma nouvelle posture d'enseignant engagé auprès de jeunes lycéens « rattachés » à la recherche d'un autre rapport aux savoirs et aux adultes. Après avoir accompli ce que

¹ « Les différentes enquêtes internationales portant sur les jeunes de 15 ans – quasiment la fin de la scolarité obligatoire – montrent une chose stupéfiante : deux de nos élèves sur trois disent consacrer tout leur temps, en classe, à la prise de notes en silence et n'avoir jamais travaillé en groupe. Il n'est pas choquant qu'à certains moments l'enfant travaille seul ou qu'il prenne des notes, mais ce qui est frappant, quand on compare la France à d'autres pays, c'est le déséquilibre qui caractérise notre système éducatif : il est encore plus accentué qu'au Japon, un pays pourtant réputé pour sa pédagogie verticale. D'autres pays, au contraire, mettent l'accent sur l'enseignement horizontal : les élèves posent des questions et travaillent en groupe, collectivement, sur des projets. Les pays scandinaves, les États-Unis mais aussi les pays méditerranéens et ceux d'Europe continentale parviennent à équilibrer au mieux travail collectif et cours magistraux. La France est le seul pays où le déséquilibre est aussi prononcé : nous sommes les champions de l'absence de travail en groupe ! » Yann Algan, Entretien, *Le Monde* : https://www.lemonde.fr/idees/article/2016/08/25/yann-algan-rien-ne-peut-expliquer-que-l-ecole-amplifie-les-inegalites_4987802_3232.html

² J'ai eu l'occasion de décrire la naissance de cette structure dans plusieurs articles, dont « Ce que le décrochage scolaire nous apprend de l'école » (*Revue Études*, décembre 2013, p. 605-616), repris sur le site de l'académie de Versailles (<https://lacheapaslecole.ac-versailles.fr/Textes-officiels-et-ressources>).

³ Les causes du décrochage sont multifactorielles, et il ne s'agit pas ici de surdéterminer le rôle de l'école par rapport à d'autres facteurs extérieurs, mais de nombreuses études montrent le poids de l'organisation des temps et des espaces, et des méthodes pédagogiques, dans le décrochage de nombreux élèves.

⁴ Circulaires de rentrée de 2017, puis de 2018.

j'appellerai une petite « révolution copernicienne » dans ma pratique d'enseignant, il me semblait naturel qu'elle s'exprime aussi dans ma posture de formateur, car je vois ces deux activités comme étant profondément liées par un principe de cohérence et de congruence. En effet, comment former à des méthodes différentes – en l'occurrence, j'y viendrai, des méthodes actives fondées sur la coopération entre pairs – sans les mettre en œuvre dans sa classe, et réciproquement ? Or, de même que ce changement de posture n'allait pas de soi en classe avec des élèves qui, bien que « raccrocheurs », pouvaient être pour certains d'entre eux en demande de cours plus « classiques », je me suis aperçu qu'elle n'allait pas non plus de soi en formation, avec des adultes, et d'autant plus avec des professeurs de philosophie fraîchement sortis des concours. En effet, la formation des professeurs de philosophie est traditionnellement centrée sur les contenus disciplinaires, les apports théoriques, selon un modèle vertical et magistral : exposés de contenus par des experts suivis de discussions. Certes, il existe depuis peu une certaine ouverture aux innovations pédagogiques dans l'inspection de philosophie de l'académie de Versailles, avec des formations entre pairs, des pédagogies de projet, des pédagogies actives, des formations sur l'usage du cinéma et du numérique. Néanmoins, le modèle dominant reste la leçon magistrale dialoguée et l'exemplarité. Les innovations pédagogiques sont abordées, essentiellement, dans un souci d'adaptation à un public hétérogène, voire un public à besoins particuliers : j'ai d'ailleurs été initialement invité à intervenir en formation initiale sur le thème de la prise en compte de l'hétérogénéité des classes, dans un souci de prévention du décrochage scolaire.

Cela place le formateur que je suis dans une situation ambivalente : d'un côté, il y a un besoin de formation à des pratiques pédagogiques variées, de l'autre, il existe une norme établie qui est toujours celle du cours magistral dialogué et de l'exemplarité de la leçon. Comment composer avec ces modèles différents ? Quelle posture adopter avec les stagiaires ? Comment peuvent-ils ne pas ressentir une certaine discordance ? J'ai été récemment confronté au sentiment exprimé par certains stagiaires d'être placés devant des injonctions institutionnelles contradictoires. Il y a certainement un équilibre à trouver entre verticalité et horizontalité dans la manière d'enseigner, mais certains stagiaires éprouvent cela comme une réelle difficulté.

Les réticences face à l'introduction de méthodes basées sur le travail en groupes et la coopération entre élèves – réticences constatées lors des échanges avec les stagiaires et à la lecture de certains écrits réflexifs – rejoignent en partie celles exprimées par beaucoup d'enseignants. Si certains d'entre eux réservent un accueil favorable à la coopération entre élèves, et si certains tentent même de faire travailler les élèves en groupe, ils disent être déçus par le résultat, ou bien avoir des craintes : le bruit, les bavardages, la dispersion de l'attention sont souvent pointés du doigt, avec pour conséquence un travail superficiel, ou alors effectué seulement par une partie des élèves. Quant à la gestion pédagogique du travail en groupe, elle serait trop contraignante et finalement incompatible, d'une part, avec la lourdeur du programme, et, d'autre part, avec la taille des classes.

Ces obstacles, associés au manque de temps et d'outils pour analyser ses propres pratiques et les améliorer, font que certaines expérimentations pédagogiques, pourtant séduisantes sur le principe, sont abandonnées avant même qu'elles n'aient pu révéler tout leur potentiel. D'où la nécessité de concevoir des temps de formation pour tenter de dépasser ces freins et ces limites. Mais comment y parvenir ? Comment concevoir de telles formations, dont l'objectif est d'apprendre à faire travailler les élèves en groupes, afin de favoriser le déplacement de certaines représentations et pratiques enseignantes en philosophie ?

Apprendre aux professeurs de philosophie à faire travailler leurs élèves en groupes répond à plusieurs préoccupations essentielles, comme je le montrerai dans un premier temps. Mais cela n'est pas simple à mettre en œuvre, car de nombreux obstacles doivent être pris en compte ; ce qui soulève donc un certain nombre de questions pour le formateur qui doit s'efforcer de trouver des solutions pour dépasser ces obstacles et les transformer en défis à relever pour l'enseignant. Ainsi, donc :

- Comment convaincre les stagiaires de l'intérêt de ce type d'activité que constitue le travail en groupe en classe de philosophie ?
- Quels déplacements opérer dans leurs représentations du métier, mais aussi, plus concrètement, dans leur posture et leur gestes professionnels, et dans leur manière de concevoir et de préparer une séquence de cours ? Ces représentations et conceptions peuvent concerner, plus particulièrement, ce que signifie en classe de philosophie : faire cours, faire apprendre, faire travailler les élèves, faire acquérir des connaissances et des compétences.
- Comment opérer ces déplacements, par quel dispositif, quelle démarche de formation ?
- Comment leur faire identifier un besoin, aussi bien pour les élèves que pour eux-mêmes, dans leur manière d'envisager leur pratique professionnelle ?
- Quels outils leur donner, quelles méthodes leur proposer, qui soient facilement utilisables et transposables, non seulement pour les mettre en œuvre dans leurs classes, mais aussi pour les analyser et comprendre ce qui a fonctionné ou pas, dans le but de les améliorer ?

1 Apprendre à faire travailler les élèves en groupes en classe de philosophie

Apprendre à faire travailler les élèves en groupes en classe de philosophie permet de répondre à plusieurs préoccupations essentielles. Avant de préciser l'objet et l'origine de ces préoccupations, des précisions doivent être apportées sur la notion de « travail en groupes ».

1.1 Le travail en groupe : des modalités variées pour des objectifs différents

Travailler en groupes, ce n'est pas simplement demander à plusieurs élèves de travailler ensemble sur une tâche quelconque qui pourrait aussi bien être réalisée de manière individuelle : c'est mettre en place un dispositif en vue de réaliser certaines tâches et viser certains objectifs qui requièrent la médiation d'un collectif, d'une interaction entre pairs, d'une action commune et coordonnée dans un cadre précis : « Le travail de groupe correspond à une situation didactique, organisée par l'enseignant, afin que les élèves explorent, de concert, une situation problème. »⁵

Le travail en groupes relève de la catégorie plus générale de la coopération, elle fait partie des approches ou pédagogies dites « coopératives » : « La coopération se définit d'abord comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Plus précisément, la coopération peut être entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe. »⁶

⁵ S. Connac et al., « Organiser la coopération dans sa classe – La travail en groupe », in « Faire travailler les élèves en groupe », *Les Petits cahiers* n°12, décembre 2020, *Les Cahiers pédagogiques*, p. 17.

⁶ S. Connac, « Coopérer ? Quel bazar ! », in « Faire travailler les élèves en groupe », *Les Petits cahiers* n°12, décembre 2020, *Les Cahiers pédagogiques*, p. 8.

1.2 Le travail des élèves en classe de philosophie : des recommandations aux pratiques

1.2.1 Objectifs. À quelles préoccupations répond la formation aux méthodes de travail en groupe pour les professeurs de philosophie ?

Le choix de faire travailler les élèves en groupe peut se justifier autant du point de vue des élèves que du point de vue des enseignants.

Du point de vue des élèves, il s'agit de poursuivre essentiellement deux types d'objectifs :

- Ceux liés aux performances scolaires, aux effets sur l'apprentissage, sur le rapport aux savoirs ;
- Ceux liés aux compétences psycho-sociales, aux effets sur le climat de classe, le climat scolaire, et de façon plus générale à un idéal de coopération entre les individus qui s'opposerait à la compétition scolaire. Ici, on passe du plan pédagogique des méthodes – et des effets qu'elles sont censées produire en termes d'efficacité dans les apprentissages – au plan axiologique des valeurs que l'école est supposée transmettre aux élèves.

Sylvain Connac résume bien ces deux objectifs étroitement liés : « Les pratiques de la coopération à l'école défendent [...] une conception précise des relations sociales et tendent à développer la fraternité et la solidarité. Mais elles représentent surtout un moyen pédagogique améliorant le rapport aux savoirs des élèves. »⁷

Du point de vue des enseignants, faire travailler les élèves en groupes peut renvoyer à des finalités diverses et variées : aboutir à une production collective ; susciter un conflit socio-cognitif en créant une situation d'apprentissage qui nécessite le passage par le collectif ; faire de la différenciation ; travailler les comportements et le climat de classe ; faire en sorte que les élèves deviennent acteurs de leurs apprentissages, etc.⁸ Mais à y regarder de plus près, trois types d'objectifs sont poursuivis :

- Ceux concernant la nécessaire prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et le recours à différentes méthodes de différenciation pédagogique ;
- Ceux concernant la nécessité d'instaurer au sein du groupe classe un climat de confiance propice aux échanges, aux interactions entre élèves : c'est le sens de la distinction proposée par Philippe Meirieu entre « faire cours » et « faire la classe »⁹ ;
- Ceux concernant la transmission de valeurs – d'autant mieux transmises qu'elles seront mises en pratique et pas seulement apprises – nécessaires au bon fonctionnement d'un groupe classe qui peut être envisagé comme une micro-société où chacun doit pouvoir trouver sa place, exprimer son point de vue et prendre en compte celui des autres.

De même que le travail en groupes des élèves renvoie à des préoccupations diverses et variées, il n'existe pas une seule manière de travailler en groupes. Les configurations possibles sont nombreuses et dépendent des objectifs visés. On peut citer¹⁰ les groupes de

⁷ S. Connac, *Ibid.*, p. 9.

⁸ A. Rayzal, Avant-propos, in « Faire travailler les élèves en groupe », *Les Petits cahiers* n°12, décembre 2020, *Les Cahiers pédagogiques*, p. 3.

⁹ Philippe Meirieu, *Faire l'école, faire la classe*, ESF, 2004.

¹⁰ Alexandre, Danielle, et Philippe Meirieu. *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, 2015, p. 102-103.

découverte ou de recherche, les groupes de confrontation, les groupes d'inter-évaluation, les groupes d'assimilation, les groupes d'entraînement mutuel, les groupes de remédiation et d'approfondissement, etc.

Nous venons de préciser la nature et les modalités possibles du travail en groupes, ainsi que les préoccupations qui sont le plus souvent associées à ce type de pédagogie. Mais d'où viennent ces préoccupations ? Qu'est-ce qui les justifie, d'abord, du point de vue du système scolaire, ensuite, du point de vue de la recherche scientifique en éducation, enfin, de manière plus personnelle, du point de vue de mon expérience professionnelle de professeur et de formateur ?

Par ailleurs, si un aperçu rapide des textes officiels et de la littérature scientifique sur le thème de la coopération et du travail en groupes des élèves peut nous apporter des réponses d'ordre général, qu'en est-il plus spécifiquement du travail en groupe en classe de philosophie ? Car l'enjeu de ce mémoire n'est pas seulement la question du travail en groupes en général, toutes disciplines et tous niveaux confondus, mais aussi et surtout son application dans le cadre de l'enseignement de la philosophie, discipline dans laquelle j'exerce à la fois comme professeur et comme formateur.

1.2.2 Des besoins au niveau transversal

Je commencerai par évoquer les recommandations qui peuvent être identifiées au niveau de l'institution et de la recherche en éducation concernant le travail en groupe des élèves en général, de manière transversale, que ce soit sur le plan des attentes en matière de professionnalité enseignante ou des résultats en matière de performance scolaire, de rapport aux savoirs et de climat scolaire.

Sans que le travail en groupe des élèves soit explicitement nommé comme tel parmi les situations d'enseignement qui requièrent une compétence professionnelle clairement définie dans le « Référentiel des compétences professionnelles » de 2013, ce type d'approche pédagogique n'en demeure pas moins sous-jacent à travers de nombreux passages concernant les « compétences communes à tous les professeurs ». Ainsi, par exemple :

- « P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » ; « Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées ». Cette compétence répond à une volonté de promouvoir, autant que de besoin, la différenciation pédagogique comme moyen de gérer l'hétérogénéité des élèves. Or, le travail de groupe constitue un outil privilégié de différenciation.
- « P4 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves » ; « Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs ». Cette compétence répond à un souci d'améliorer le climat scolaire en général, et le climat de classe en particulier, dans la mesure où ils dépendent fortement des interactions des élèves et de leur capacité à échanger pour apprendre. Or, le travail en groupes, là aussi, constitue un outil privilégié pour travailler sur les échanges langagiers et les interactions entre pairs.

Par ailleurs, de nombreux champs de recherche (sciences du langage, sciences de l'éducation, psychologie) se sont intéressés au travail de groupes comme forme spécifique de coopération entre élèves dans la classe. La plupart de ces travaux remontent aux années

1980-1990. Certains mettent l'accent sur le développement de l'enfant dans sa double dimension cognitive et affective ; d'autres, associés à des courants pédagogiques différents, parfois opposés, s'intéressent à la coopération comme stratégie efficace (États-Unis), ou comme choix de société et d'éducation citoyenne (Europe francophone).¹¹ Plus récemment, en lien avec la question du climat scolaire, le site climat scolaire (MEN, CANOPE) met en ligne des résultats de recherche, des expériences (ressources nationales et académiques) sur les effets de la coopération et du travail en groupe¹².

1.2.3 Des besoins au niveau disciplinaire

En dehors de ce qui s'applique à toutes les disciplines de manière transversale, c'est-à-dire au métier d'enseignant en tant que celui-ci ne se définit pas uniquement comme un expert de sa discipline, en quoi faire travailler les élèves en groupe constitue-t-il, en classe de philosophie, un intérêt aussi bien pour les élèves que pour les enseignants ? Qu'est-ce qui, du point de vue de l'institution, mais aussi de mon expérience professionnelle d'enseignant et de formateur, peut justifier le besoin de former des stagiaires de philosophie à une telle démarche pédagogique ?

Faire travailler les élèves en groupe fait partie, de manière plus ou moins explicite, des recommandations de l'Inspection générale sur l'organisation du travail des élèves dans les classes de philosophie, et sur l'oral dans l'enseignement de spécialité HLP (Humanité, Littérature, Philosophie).

Recommandations concernant le travail dans les classes de philosophie¹³ :

- « Il [le professeur] s'efforce de prendre en compte les difficultés que rencontrent certains élèves et il met en œuvre une pédagogie opportunément différenciée ».
- « Quand sa charge de cours devient importante en raison du nombre de classes et d'élèves dont il a la charge, le professeur ne réduit pas le nombre des devoirs, mais il ajuste les modalités de composition ainsi que les modalités de correction et d'annotation des travaux des élèves, en invitant par exemple à des travaux de groupe ou à la réalisation de devoirs à composition progressive [...] »

L'oral dans l'enseignement de spécialité HLP¹⁴ :

- « La perspective de l'épreuve du « grand oral » en fin de classe terminale rend en outre particulièrement intéressante pour les élèves, dans les cours et dans les activités proposées à la classe, la mise en place d'une culture de la parole. »
- « On sera également attentif à favoriser le plus possible des situations d'échange et de dialogue avec la classe, et dans la classe. »

Comme enseignant dans une structure de retour à l'école (SRE) auprès d'un public de lycéens « raccrocheurs », j'ai pu constater que le travail en petits groupes et la coopération sont des facteurs de rescolarisation et de resocialisation. En classe de philosophie, en ateliers,

¹¹ Catherine Reverdy, « La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques », Dossier de veille de l'IFÉ, n°114, décembre 2016.

¹² URL : <http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>

¹³ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Philosophie/91/8/RA20_Lycees_GT_Ter_Philo_Recommandations_1298918.pdf

¹⁴ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/HLP/74/1/RA19_Lycees_G_1-T-HLP_Oral-enseignement-HLP_1219741.pdf

ce type d'approche encourage la prise de parole, l'expression de sa pensée, orale et écrite, chez des élèves en déficit de confiance en soi.

Comme formateur, j'ai répondu à l'invitation de l'inspection de philosophie, en 2014 et les années suivantes, pour intervenir dans la formation initiale des stagiaires de philosophie de l'académie de Versailles, sur la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et la différenciation pédagogique. Dans ce cadre, j'ai formé plusieurs années de suite des groupes de stagiaires à des méthodes d'enseignement qui reposent essentiellement sur la coopération et le travail en groupes : le « colloque des philosophes », les « groupes puzzle », des mises en activité en binômes pour problématiser, argumenter, etc.

1.3 Obstacles : les freins, les réticences au travail en groupe

Faire travailler les élèves en groupe n'est pas simple à mettre en œuvre, pour des raisons qui tiennent non seulement à la nature même de la démarche, mais aussi à l'enseignement de la philosophie qui met l'accent sur l'exercice autonome du jugement (« penser par soi-même »).

1.3.1 S'autoriser à sortir du cours magistral

Faire travailler les élèves en groupe, c'est d'abord s'autoriser à expérimenter de nouvelles pratiques d'enseignement dans un contexte largement dominé par le cours magistral et le rapport frontal entre professeur et élève.

Dans les classes de philosophie, il est probable que de nombreux enseignants tentent de faire travailler les élèves en groupes selon des modalités diverses et variées. Sans être une pratique représentative de la manière ordinaire d'enseigner la philosophie, de nombreux collègues y ont sans doute recours de manière plus ou moins ponctuelle et expérimentale. Cependant, la manière d'enseigner la philosophie en France est encore largement dominée par le double modèle de la « leçon » et du « cours magistral dialogué ». Il ne s'agit pas, ici, de remettre en question cette méthode d'enseignement, mais de souligner le poids qu'elle occupe dans les habitudes professionnelles et académiques, qui explique peut-être la réticence que certains peuvent avoir à tenter d'enseigner autrement, en sortant de la norme. Celle-ci désigne, ici, autant une pratique largement partagée dans la profession (la « norme » au sens descriptif et statistique), qu'un modèle élevé au rang d'idéal pédagogique (la « norme » au sens prescriptif). Sortir de la norme du cours magistral, quel que soit le sens que l'on donne à cette norme, peut être mal perçu et mal vécu pour plusieurs raisons : peur de se tromper, de s'égarer, de perdre le contrôle dans la conduite de sa classe ; peur du regard des « autres » (élèves, parents, collègues, hiérarchie...) sur sa pratique et sa posture professionnelle quand celle-ci quitte les rives du déjà connu pour se risquer vers des terrains jugés plus aventureux.

Ainsi, en classe de philosophie, il est probable que l'enseignement magistral demeure la forme d'enseignement dominante, alors même que le quotidien des classes et des élèves nous inciterait plutôt à chercher d'autres manières de faire, d'autres méthodes pédagogiques que celles qui fonctionnent pour certains, mais sans doute pas pour tous. Il ne s'agit pas de montrer, ici, que certaines méthodes d'enseignement seraient plus efficaces que d'autres – efficaces pour quoi ? et selon quels critères ? –, mais de partir d'une hypothèse minimale, selon laquelle une certaine diversité des approches pédagogiques permet de répondre à la préoccupation de devoir « *adapter son enseignement et son action éducative à la diversité de tous les élèves* » (Référentiel des compétences, juillet 2013). Or, faire travailler les élèves en groupes n'est pas seulement un moyen parmi d'autres d'y parvenir, mais, selon mon hypothèse, un moyen particulièrement adapté à cette préoccupation essentielle.

Si certains enseignants réservent un accueil favorable à la coopération entre élèves, et si certains d'entre eux tentent de faire travailler les élèves en groupes, ils disent parfois être déçus par le résultat : le bruit, les bavardages, la dispersion de l'attention sont souvent pointés du doigt, avec pour conséquence un travail superficiel, ou alors effectué seulement par une partie des élèves, pendant que les autres en profitent pour ne rien faire. Quant à la gestion pédagogique du travail en groupes, elle serait trop contraignante et finalement incompatible, d'une part, avec la lourdeur du programme, et, d'autre part, avec la taille des classes.

1.3.2 Des tensions inhérentes à une méthode complexe ?

Mais le travail en groupe des élèves soulève des difficultés plus profondes, qui relèvent moins de la contingence des expérimentations sur le terrain, que des tensions inhérentes à une méthode qui cherche l'équilibre entre des exigences apparemment contradictoires.

Nous avons évoqué un certain nombre d'obstacles à la mise en œuvre d'un travail en groupe véritablement efficace, et qui tiennent autant à des expériences vécues qu'à des représentations *a priori*. Nous aurons l'occasion, à travers l'analyse d'un recueil de représentations des stagiaires de philosophie de l'académie de Versailles, de revenir sur la nature et la diversité de ses obstacles. On peut néanmoins en citer quelques-uns, parmi les plus courants, en guise d'avant-goût :

- « Je ne sais pas comment faire ! »
- « Je n'ose pas faire, c'est trop risqué ! »
- « C'est le bazar ! Ils bavardent, font du bruit ! »
- « Ça prend trop de temps ! »
- « C'est trop complexe à gérer ! »
- « Les élèves n'apprennent rien ! Ils s'amuse au lieu de travailler ! »
- « Il y en a toujours qui profitent pour laisser les autres travailler à leur place ! »
- « Il y en a toujours qui profitent pour prendre le pouvoir ! »
- « Il y en a qui préfèrent travailler seul / n'aiment pas travailler à plusieurs ! »
- « Ils ne savent pas travailler ensemble / ne sont pas assez autonomes ! »

D'un côté, faire travailler les élèves en groupes favorise les échanges entre pairs, en vue d'une meilleure appropriation des savoirs enseignés, d'une meilleure qualité des interactions au sein du groupe classe, et d'une plus grande intelligence collective au service de chacun. Mais d'un autre côté, cela génère de nombreuses tensions, dont certaines sont peut-être inhérentes à ce type de démarche, comme le souligne Sylvain Connac, qui appelle à rester vigilant sur certains points qui représentent encore des « zones d'ombre » pour la recherche comme pour la pratique. Nous en retiendrons trois principaux.

D'une part, « [l]a coopération demande aux enfants de l'autonomie. Pour les élèves qui disposent des codes de l'école, c'est bénéfique. Mais pour ceux qui sont issus de familles pas toujours en phase avec la culture scolaire, ne risque-t-on pas les malentendus ? L'agir coopératif ne va-t-il pas masquer l'absence d'accès aux savoirs ? »¹⁵ Autrement dit, le travail en groupe ne suppose-t-il pas déjà acquise la maîtrise de certaines compétences dont il dépend pourtant pour fonctionner efficacement ? Se pose ici la question du rapport aux savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) dans un groupe hétérogène, où les degrés d'autonomie des élèves sont variables et potentiellement sources d'incompréhension et de déséquilibre.

¹⁵ S. Connac, *Op. Cit.*, p. 9.

D'autre part, « [l]a coopération nécessite l'ouverture et l'entretien d'espaces de liberté : s'exprimer, choisir, se déplacer dans la classe, etc. N'y a-t-il pas un risque de bazar, de désordre trop grand ? Qu'est-ce qui permet de compenser l'anxiété induite chez certains enfants par la réduction de la guidance ? »¹⁶ Le sentiment de perte de repères, lorsque les élèves ne sont plus placés sous le regard frontal du maître ou de l'enseignant, mais au contraire mis en situation de coopération, de collaboration au sein d'un groupe de pairs, génère éventuellement de l'anxiété chez certains, d'autant plus lorsque ce type de démarche ne correspond pas à des habitudes de travail et de fonctionnement ancrées dans la culture scolaire et sociale des élèves.

Mais on peut en dire autant du côté des enseignants, dont les habitudes de travail constituent aussi des repères intériorisés et sécurisants. Bien que vécu de manière différente, à la place qui est la sienne, le maître ou l'enseignant qui a la responsabilité de sa classe peut avoir le sentiment, paradoxalement, d'abandonner ses élèves, de les livrer à eux-mêmes, à leurs préjugés et leurs pulsions, au moment où il leur donne plus de liberté au sein de petits sous-groupes relativement autonomes. La peur de perdre le contrôle de la classe est un sentiment qui revient souvent dans les réticences exprimées par les collègues à l'égard du travail en groupes. Mais tout éducateur n'est-il pas nécessairement aux prises avec cette contradiction de devoir à la fois guider, contrôler, et en même temps lâcher prise, laisser faire pour gagner en autonomie, quitte à se tromper, à faire des erreurs ? Le but de l'enseignant n'est-il pas finalement d'apprendre à ses élèves à être capable un jour de se passer de lui ? Or, faire travailler les élèves en groupe ne pourrait-il pas être envisagé comme une étape intermédiaire, à la fois provisoire et indispensable, de ce processus d'émancipation, de cet acheminement vers l'autonomie ?

Enfin, « [l]a coopération permet une rencontre avec des situations complexes. C'est très enrichissant pour les élèves à l'aise avec les apprentissages. Mais *quid* de ceux qui rencontrent des difficultés ? La complexité ne devient-elle pas une difficulté supplémentaire ? »¹⁷ Faire travailler les élèves en groupe suppose, bien souvent, la réalisation d'une tâche complexe (sinon pourquoi le faire ?), qui suppose le respect de nombreuses consignes, d'un plan de travail où chaque nouvelle étape s'enrichit des étapes précédentes, pour aboutir à une production collective où chacun doit trouver sa place et prendre ses responsabilités. Pour les élèves les plus en difficulté, n'est-ce pas ajouter de la difficulté à la difficulté ? Et finalement, n'est-ce pas creuser encore un peu plus les inégalités scolaires ? Par ailleurs, là aussi, la complexité de ce type de démarche n'est pas seulement difficile à gérer pour les élèves, mais aussi pour les enseignants, surtout lorsqu'ils débutent dans le métier.

1.3.3 Des freins spécifiques à l'enseignement de la philosophie

Les tensions inhérentes au travail en groupes ne sont pas seulement des défis pour la classe en général, elles le sont aussi, et de manière sans doute exacerbée, en classe de philosophie. Pour des raisons structurelles, d'abord, liées à la taille des classes, à la lourdeur du programme et à l'année de terminale qui est une année de préparation au baccalauréat, avec ses deux exercices canoniques (la dissertation et l'explication de texte) qui commandent en grande partie l'organisation du travail des élèves. Mais aussi, et surtout, pour des raisons qui sont liées à la manière de concevoir la philosophie elle-même comme objet

¹⁶ S. Connac, *Ibid.*, p. 9.

¹⁷ *Ibid.*, p. 9.

d'enseignement. En effet, apprendre à philosopher, selon une représentation commune, c'est apprendre penser par soi-même. Or, penser par soi-même, n'est-ce pas penser de manière individuelle ? D'ailleurs, de nombreuses recommandations faites aux stagiaires de philosophies semblent bien aller dans ce sens : non seulement il faut apprendre aux élèves à penser par eux-mêmes, mais il faut aussi, de manière congruente, que chaque enseignant soit l'auteur de son propre cours.

Ainsi, tout se tient dans l'idée communément partagée et instituée, que l'acte de penser est un acte autonome et individuel, voire à certains égards solitaire (l'image du philosophe dans sa « tour d'ivoire » n'est jamais très loin). *A contrario*, penser à plusieurs dans un groupe, n'est-ce pas trahir cette vocation fondamentale de la philosophie qui cherche à libérer de l'influence des autres en favorisant l'exercice personnel et autonome du jugement ? Quel est le problème, au fond ? Est-ce de savoir si l'on apprend mieux à penser seul ou à plusieurs ? ou si la réflexion philosophique du groupe est supérieure à celle de l'individu isolé ? Mais au lieu d'opposer, ici, l'individu au groupe, le « je » au « nous », ne serait-il pas plus juste de reconnaître leur interdépendance, et donc plus pertinent, du même coup, de montrer comment ils peuvent s'articuler ?

Certes, d'un côté, penser par soi-même répond à une exigence d'autonomie, dont on trouvera chez Kant la formulation la plus célèbre¹⁸. Mais penser par soi-même, ce n'est pas penser tout seul. D'abord, parce que toute pensée se nourrit de celle des autres, de sources et d'expériences diverses et variées. Ensuite, parce que de plus en plus, si ce n'est depuis toujours, l'exercice de la réflexion philosophique se décline à plusieurs : écoles de pensée, laboratoires de recherche, colloques et séminaires, mais aussi comités d'éthique, débats citoyens, forums de discussion, etc. Dans une société démocratique, les questions éthiques et politiques, notamment, ne peuvent se passer de discussion, de débat, de délibérations, d'espaces de communication où chacun est invité à argumenter en interaction avec les autres, dans des groupes où la parole circule librement, ce qui ne l'empêche pas pour autant de se plier à des exigences de rigueur intellectuelle et de respect d'autrui. Or, justement, ces règles s'apprennent, et elles peuvent s'apprendre, pour paraphraser Montaigne, en frottant sa pensée contre celle des autres, dans un collectif organisé dans le but de rendre ce frottement non seulement possible, mais fécond.

Cependant, tous les échanges ne se valent pas, toute discussion au sein d'un groupe ne produit pas une pensée rigoureuse et ouverte à la contradiction. Il est même à craindre que des effets de pouvoir, d'influence, d'intimidation, ou des stratégies de moindre effort, de paresse intellectuelle, de soumission à la majorité, ne soient renforcés par les effets de groupe (d'ailleurs bien connus des sciences sociales), et que l'individu, lorsqu'il est mêlé au groupe, perde son authenticité et son autonomie : il serait ainsi conduit à agir et à penser de manière grégaire (selon son « instinct de troupeau », dirait Nietzsche). Cela serait d'autant plus à craindre, d'ailleurs, que les individus en question, dans une classe, sont des esprits encore jeunes dont le jugement autonome commence à peine à s'exercer. S'il est vrai que penser par soi-même, ce n'est pas penser tout seul, il est vrai aussi que tout homme, avant de pouvoir se servir de sa raison de manière autonome, est d'abord un enfant qui a besoin d'un maître, comme le dira Kant dans ses *Réflexions sur l'éducation*. Plus généralement, il est peut-être essentiel à la raison humaine de se confronter à une autorité qui la dépasse ou la transcende, et qui s'exprime dans des institutions, des lois, des « tuteurs », des « maîtres », des instances

¹⁸ « *Sapere aude!* Aie le courage de te servir de ton propre entendement ! Voilà la devise des Lumières. » E. Kant, « Qu'est-ce que les Lumières ? », traduction F. Proust, GF-Flammarion, p. 43.

qui font tiers entre l'élève et le savoir. Or, dans le travail en groupes, les échanges se font entre pairs, le « maître » se retire, il paraît absent ou en retrait, et les élèves semblent livrés à eux-mêmes, c'est-à-dire à leurs opinions et à leurs affects.

2 Expérimentation d'un dispositif de formation : les « groupes puzzle » en classe de philosophie

L'objectif de cette partie est de présenter la conception d'un dispositif de formation destiné aux professeurs stagiaires de philosophie en formation initiale, mis en œuvre pendant l'année 2020-2021 à l'INSPÉ (Université Paris Nanterre). Je commencerai par formuler mes hypothèses de travail concernant les choix impliqués dans la conception de ce dispositif de formation (contexte, public, démarche et méthodologie du dispositif), sans oublier de mentionner les « passages à risques » propres à certaines étapes de l'expérimentation, puis je décrirai et analyserai le dispositif de formation tel que je l'ai mis en œuvre en janvier 2021.

Mon objectif de formation pour ce dispositif était à la fois d'élaborer une démarche pédagogique de travail en groupes que les stagiaires pourraient s'approprier et transposer rapidement dans les classes dont ils avaient la responsabilité cette année-là, mais aussi, et surtout, de parvenir à faire évoluer les représentations des enseignants stagiaires sur le travail en groupes et la coopération entre élèves – ses difficultés, ses finalités, ses effets escomptés – afin d'interroger *in fine* les normes et pratiques pédagogiques – croyances, postures, gestes professionnels – des professeurs de philosophie entrant dans le métier. Ses objectifs ont entraîné un certain nombre de choix dans l'élaboration du dispositif de formation, que je vais maintenant préciser.

2.1 Hypothèses et méthodologie

2.1.1 Le choix du contexte : cadre institutionnel, public concerné

J'ai choisi de mettre en œuvre mon dispositif expérimental dans le cadre de la formation initiale des enseignants stagiaires de philosophie (MEEF2/DU Philosophie), à l'INSPÉ de l'université Paris Nanterre, durant l'année 2020-2021. C'est dans ce cadre que j'interviens depuis 2015, dans la formation initiale des professeurs stagiaires de philosophie, notamment sur la prise en compte de l'hétérogénéité des classes, et que j'assure depuis 2019 la mission de formateur académique en formation initiale (FA-FI), avec une décharge horaire de 3h hebdomadaire. La formation suit un programme conçu en collaboration avec les IA-IPR de philosophie de l'académie de Versailles. Dans ce programme, chaque année, plusieurs séances sont consacrées à « la mise en activité des élèves », et notamment au « travail en groupes », afin de répondre à la nécessité de prendre en compte l'hétérogénéité des élèves par la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée. J'assure plusieurs séances sur ce thème, dont l'une sur les « groupes puzzle », dans le courant du mois de janvier, à un moment où nous estimons que les professeurs stagiaires ont suffisamment pris leurs classes en mains pour pouvoir envisager de diversifier leurs approches pédagogiques.

Le choix de ce public pour mettre en œuvre mon dispositif expérimental ne se justifie pas seulement pour des raisons structurelles liées à un programme de formation et à des attentes institutionnelles : il se justifie aussi par des démarches que j'ai déjà mises en œuvre les années précédentes, dans le même contexte, et que je cherche à améliorer. Tout en restant convaincu de la pertinence de ce type de méthode d'apprentissage en classe de philosophie, je souhaite également mieux comprendre les freins et les leviers à sa mise en œuvre en formation.

L'année 2020-2021, le groupe comporte 26 stagiaires que j'accompagne depuis la rentrée de septembre avec Magali Lombard, avec laquelle nous formons un binôme. Nous alternons des séances de co-animation, des séances où nous animons seul et des séances avec des intervenants extérieurs. L'expérimentation du dispositif de formation sur les groupes puzzle se déroule sur une seule séance de 3h, que j'anime seul, le 28 janvier 2021. Le contexte sanitaire exceptionnel, en cette période de pandémie, nous contraint assez souvent à intervenir en distanciel auprès des stagiaires, mais pour cette séance en particulier, nous avons pu obtenir l'autorisation de délocaliser la formation au lycée Van Gogh à Ermont (95). En effet, pour le dispositif que j'avais imaginé, le distanciel ne me paraissait pas adapté. Non seulement il aurait ajouté des contraintes techniques inutiles du point de vue des hypothèses que je cherchais à vérifier, mais il aurait aussi transformé tout le sens de mon dispositif, centré en grande partie, comme j'aurai l'occasion d'y revenir, sur la mise en parallèle entre le travail en groupe des élèves dans les classes et le travail en groupe des stagiaires en formation.

2.1.2 Le choix de recueillir les représentations initiales des enseignants

La séance est conçue en quatre temps :

- Un premier temps de recueil des représentations et d'échanges autour du travail en groupes des élèves en classe de philosophie à l'aide d'un premier questionnaire.
- Un deuxième temps de présentation de la démarche des « groupes puzzle » : principe et modalités de mise en œuvre et réponse aux questions.
- Un troisième temps de mise en situation d'une démarche de type « groupes puzzle » pour construire un plan de dissertation à l'aide de textes et de fiches supports à compléter.
- Un quatrième temps de feedback sur la démarche proposée à l'aide d'un second questionnaire.

Le choix de commencer la séance par un questionnaire sur le travail en groupes des élèves constitue une nouveauté par rapport au dispositif déjà mis en œuvre l'année précédente, en 2019-2020, avec un autre groupe de stagiaires. Je souhaite en effet recueillir leurs représentations initiales sur ce type de méthode d'apprentissage, mais aussi leurs retours d'expériences pour celles et ceux qui ont déjà expérimenté ce type de démarche dans leurs classes. Quelles sont ces représentations initiales ? Pourquoi est-il intéressant de les faire émerger avant de débiter la formation ? Comment les faire émerger ?

Les enseignants entrant dans le métier ne sont pas vierges de toute conception sur les savoirs à transmettre et la manière de les transmettre : ils sont imprégnés de représentations, c'est-à-dire d'un ensemble de connaissances, mais aussi d'opinions, de préjugés, d'hypothèses implicites que nous pouvons regrouper sous le terme de « croyances enseignantes » : elles touchent à la fois les théories sur le développement cognitif des élèves, les théories d'enseignement et d'apprentissage et les finalités de l'éducation et de l'école. Comme le dit Marie Gaussel dans une synthèse à ce sujet : « Les croyances peuvent opérer comme des *doxa* pédagogiques, certitudes partagées parmi une majorité d'enseignants dont ni le bienfondé ni l'efficacité ne sont remises en question. Elles constituent des condensés de significations parfois socialement utiles pour justifier des pratiques et des modalités d'enseignement »¹⁹. C'est le cas, par exemple, du « cours magistral dialogué » pour l'enseignement de la philosophie, qui fait figure de modèle dans la formation disciplinaire

¹⁹ Marie Gaussel, « Croyances et connaissances pour enseigner », Édubref, Ifé, mars 2021. URL : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EB-Veille/Edubref-mars-2021.pdf>

conformément aux prescriptions de l'institution, mais dont l'efficacité pour faire réussir tous les élèves n'est pas vraiment interrogée.

Ces représentations fonctionnent comme des théories implicites à propos des élèves, des classes et des manières d'enseigner, et il paraît nécessaire d'en tenir compte et de les faire émerger pour plusieurs raisons.

D'abord, elles sont souvent un obstacle et une source de résistance au changement : le fait de les exprimer, de les justifier pour soi et pour autrui, permet au formateur de mieux les connaître et d'anticiper ce qui fait obstacle ou levier selon les cas. Le manque de prise en compte de ces représentations lors de mes interventions précédentes sur le travail en groupes m'avait confronté à des réticences, voire des résistances de la part de certains enseignants, que j'avais tendance à interpréter comme des attitudes de rejet, des refus de coopérer, qui pouvaient d'autant plus me déstabiliser que j'en ignorais l'origine.

Elles permettent aussi au groupe de prendre conscience des positions de chacun sur le sujet traité, et d'opérer un premier travail de questionnement, de réflexion, d'argumentation, par la confrontation des points de vue et des expériences.

Elles permettent, enfin, une comparaison avec les nouvelles conceptions, celles qui commencent à se forger après une séquence de formation, afin de mesurer l'évolution des représentations sur le sujet traité : « La prise en compte des croyances initiales des enseignants, en encourageant l'expression et l'analyse, ainsi que leur confrontation à des cas concrets d'enseignement semblent nécessaires pour déstabiliser ces croyances »²⁰. Or, opérer un déplacement dans les représentations du métier, agir sur les « croyances enseignantes », de manière à faire évoluer les pratiques et à favoriser le développement de nouvelles compétences professionnelles, c'est précisément ce que je recherche à faire à travers la formation au travail en groupes et aux méthodes d'apprentissage fondées sur la coopération entre élèves.

Plusieurs méthodes peuvent être utilisées pour faire émerger ces représentations initiales et favoriser ainsi leur prise de conscience : on peut organiser un débat oral sur une question, par exemple : « Que pensez-vous du travail en groupes pour apprendre à philosopher ? », ou bien partir d'une expérience ou d'un cas concret de travail en groupes et demander aux stagiaires ce qu'ils en pensent, ou encore poser des questions précises aux stagiaires et leur demander d'y répondre oralement ou par écrit à partir d'un questionnaire. C'est cette dernière méthode que j'ai choisie d'utiliser. Les questionnaires peuvent être de différents types : très directifs ou non, avec des questions ouvertes ou fermées, sous forme de QCM.

J'ai choisi de combiner des questions ouvertes et fermées (Annexe A) :

- Deux questions ouvertes portent sur ce qui leur paraît être, d'une part, les objectifs, et d'autre part, les obstacles au travail en groupe : des questions trop fermées sur ces deux questions centrales auraient l'inconvénient d'orienter leurs réponses ;
- Les autres questions portent sur quelques modalités de mise en œuvre du travail en groupes, pour celles et ceux qui l'ont déjà expérimenté dans leurs classes, et elles sont posées sous forme de QCM.

²⁰ M. Gaussel, *Ibid.*

D'autres questions sont à régler concernant l'utilisation de ce questionnaire : est-il plus pertinent de le faire remplir en amont et à distance, ou bien le jour même en présentiel ? Et comment traiter les réponses obtenues ? Si une mise en commun est indispensable, faut-il la faire sur le moment ou après coup, en différé ?

J'ai choisi de faire remplir le questionnaire en présentiel, car je souhaitais obtenir un échantillon représentatif de réponses spontanées. Je craignais que, à distance, tous les stagiaires ne répondent pas au questionnaire et que les réponses ne soient pas assez spontanées. En revanche, la question de la mise en commun et de l'usage qui en serait fait, pendant ou après la séance, n'est pas entièrement tranchée au moment de la conception du dispositif. J'ai décidé finalement d'y consacrer une vingtaine de minutes à l'oral et de revenir plus tard sur les réponses écrites afin de les analyser plus en détail pour une prochaine séance.

J'ai pu identifier, avant la mise en œuvre du dispositif, certains passages à risque dans le recours à ce questionnaire sur les représentations initiales des enseignants : le premier concerne les « croyances enseignantes » auxquelles j'aurais à faire face et qui pourraient traduire de fortes réticences au type de démarche proposé. Dans ce cas, comment espérer opérer le moindre déplacement en si peu de temps ? Le second concerne une certaine hésitation de ma part quant à la fonction que je souhaitais accorder à ces représentations : serait-ce une simple prise de conscience et une anticipation de ce qui peut faire obstacle pour le formateur, ou bien le point de départ pour aider le groupe à problématiser ? Ou encore, un élément de comparaison pour servir de mesure à un éventuel déplacement des représentations initiales ? J'imaginai un peu tout cela à la fois, sans pouvoir vraiment déterminer l'usage qui serait le plus déterminant.

Quelle que soit l'exploitation de ce type de questionnaire pendant la formation, le risque est toujours, me semble-t-il, soit de prendre trop de temps à analyser les représentations de chacun, soit de faire des choix et de généraliser à partir de quelques cas particuliers qui ne sont pas forcément représentatifs.

2.1.3 Le choix de la méthodologie du travail en groupe : les groupes puzzle

Pourquoi, parmi les différentes variétés de travail en groupe, choisir cette modalité particulière du « groupe puzzle » comme terrain d'expérimentation privilégié ? En quoi ce type de travail en groupes permet-il à la fois de répondre aux objectifs visés et de lever les obstacles identifiés *a priori* ?

Avant de répondre à cette double interrogation, il nous paraît nécessaire de rappeler l'origine et le principe de cette démarche originale, conçue il y a une cinquantaine d'années.

2.1.3.1 Origine et principe des groupes puzzle

Le principe des « groupes puzzle », aussi appelés *jigsaw* ou groupes d'experts, a été inventé par le professeur Elliot Aronson, psycho-sociologue, au début des années 1970 aux États-Unis, dans un contexte particulier de tensions inter-ethniques entre des élèves de collège et lycée :

« La classe puzzle a été utilisée pour la première fois en 1971 à Austin, au Texas. Mes étudiants et moi-même avons inventé la stratégie du puzzle cette année-là pour désamorcer une situation explosive : les écoles de la ville avaient récemment été reconfigurées entièrement à la suite de la fin de la ségrégation raciale qui sévissait jusque-là. Pour la première fois, des jeunes d'origines différentes et qui ne se connaissaient pas, des jeunes qui

nourrissaient de l'hostilité les uns à l'égard des autres, se retrouvèrent dans la même classe. [...] Immédiatement, la suspicion, la peur et la méfiance entre les différents groupes ethniques se sont installées. [...] Le surintendant des écoles m'a alors appelé pour voir si nous pouvions faire quelque chose afin de mettre fin à ces violences et d'aider les élèves à apprendre à travailler ensemble. Après avoir observé ce qui se passait dans les salles de classe pendant quelques jours, mes étudiants et moi avons conclu que l'hostilité entre les groupes était alimentée par le caractère compétitif de la classe et avons cherché une méthode qui rende possible et même nécessaire la coopération constructive. »²¹

Le travail en groupes répond, ici, à une nécessité impérative : celle de réussir à faire travailler ensemble des élèves qui n'y parviennent pas dans des conditions « normales ». Le principe de la démarche est de rendre la coopération *nécessaire* en faisant en sorte que la contribution de chacun soit indispensable au travail de tous. Afin d'y parvenir, Aronson et son équipe mettent au point une procédure en 10 étapes²² :

1. Divisez les élèves en groupes de 5 ou 6 personnes.
2. Divisez la leçon du jour en 5 ou 6 segments.
3. Assignez à chaque élève l'apprentissage d'un segment particulier.
4. Donnez aux élèves le temps de lire toute la documentation concernant leur segment au moins deux fois et de se familiariser avec elle.
5. Former des « groupes d'experts » temporaires en demandant à un élève de chaque groupe de puzzle de se joindre aux autres élèves affectés au même segment.
6. Donnez aux élèves de ces « groupes d'experts » le temps de discuter des principaux points de leur segment et de répéter les présentations qu'ils feront à leur « groupe puzzle ».
7. Reconstituez les « groupes puzzle ». Demandez à chaque élève de présenter son segment au groupe. Encouragez les autres membres du groupe à poser des questions pour obtenir des précisions.
8. Déplacez-vous de groupe en groupe en observant le processus. Si un groupe éprouve des difficultés (par exemple si un membre domine ou perturbe le groupe), faites une intervention appropriée.
9. Demandez au groupe, quand les échanges sont terminés, de synthétiser sur un tableau ou une grande feuille ce qu'ils ont appris.
10. À la fin de la séquence, faites une évaluation individuelle des acquis.

Au cours de ses expérimentations, Aronson décrit ainsi les avantages de cette manière de procéder : « Avant tout, dit Aronson, c'est une façon remarquablement efficace d'apprendre. Mais, plus important encore, le processus de puzzle encourage l'écoute, l'engagement et l'empathie en donnant à chaque membre du groupe un rôle essentiel à jouer dans l'activité commune. [...] Cette « coopération par nécessité » facilite l'interaction entre tous les élèves de la classe, les amenant à se valoriser mutuellement en tant que contributeurs à leur tâche commune »²³.

²¹ Philippe Meirieu, « Sur la « classe puzzle » d'Elliot Aronson (*Jigsaw classroom*) », Extraits de textes d'Elliot Aronson traduits et adaptés par Philippe Meirieu, 2002, p. 1. URL : https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/jigsaw_francais.pdf. Voir également : E. Aronson, *The Jigsaw Strategy*, San Diego, Academic Press, 2002 (non traduit en français).

²² *Ibid.*, p. 2-3.

²³ *Ibid.*, p. 4.

Ces conclusions sont basées sur des résultats collectés par Aronson et son équipe, qui ont évalué les effets de ce dispositif pendant vingt ans avec des élèves de 13 à 18 ans, et qui ont observé une augmentation des performances scolaires de 20 à 40% ainsi qu'une nette amélioration du climat scolaire avec une baisse de 67% des signalements en six mois de pratique. Les avantages de cette démarche consistent à la fois dans une augmentation des performances scolaires, en termes d'apprentissage, et dans une amélioration des relations interindividuelles au sein du groupe classe, en termes de climat scolaire.

Plus largement, cette démarche repose sur trois principes essentiels que l'on retrouve dans la plupart des méthodes d'apprentissages coopératif, qui sont précisés par Alain Baudrit²⁴ :

- « *L'hétérogénéité* » : Aronson souligne que « *les groupes doivent être diversifiés en termes de sexe, d'ethnie et de capacités* »²⁵. Dans les méthodes d'apprentissage coopératif, en effet, « *les groupes sont représentatifs d'une certaine hétérogénéité au sens où ils sont constitués de personnes des deux sexes, dont les compétences ou expériences sont diverses, leurs appartenances sociales ou culturelles peuvent aussi différer* »²⁶.
- « *L'interdépendance structurelle* », c'est-à-dire constituée par les consignes de travail données aux élèves : « *c'est cette interdépendance, comme l'affirme Aronson, qui encourage les élèves à prendre une part active à leur apprentissage* »²⁷. Baudrit précise que « *les élèves des groupes coopératifs « peuvent atteindre leurs objectifs d'apprentissage si, et seulement si, les autres élèves avec qui ils sont coopérativement associés atteignent les leurs* » » (Johnson & Johnson, cité par Baudrit)²⁸.
- « *La responsabilisation individuelle* » : Aronson souligne que « *chaque élève est tenu de participer activement et d'être responsable de ce qu'il apprend* »²⁹. D'où le troisième principe de l'apprentissage coopératif : « *Chacun contribue à l'activité commune, chacun a une part de travail à assumer. Ainsi, une défaillance individuelle a inmanquablement des conséquences au niveau de la réalisation collective* »³⁰.

Ces principes de base de l'apprentissage coopératif qui se retrouvent donc dans les groupes puzzle, et dont les modalités peuvent s'appliquer à de nombreux contextes, revêt de nombreux avantages, en particulier au regard de ma problématique de formation, comme je vais le montrer à présent.

2.1.3.2 Une démarche prometteuse au regard des objectifs de formation, mais qui n'est pas sans difficultés

Les groupes puzzle offrent de nombreux avantages pour notre dispositif expérimental de formation. D'abord, parce qu'ils répondent à certaines conditions qui rendent le travail en groupes plus efficace en tant que méthode d'apprentissage coopératif : en particulier, j'y reviendrai, l'*interdépendance* et la *responsabilisation individuelle*. Ensuite, parce que je suis déjà intervenu en formation initiale sur cette démarche, l'année précédente (2019-2020) ainsi

²⁴ Alain Baudrit, « La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif : perspectives internationales », *Savoirs*, 13, 2007, pp. 75-92.

²⁵ Meirieu, *Op. Cit.*, p. 2.

²⁶ Baudrit, *Op. Cit.*, p. 80.

²⁷ Meirieu, *Op. Cit.*, p. 3.

²⁸ Baudrit, *Op. Cit.*, p. 80.

²⁹ Meirieu, *Op. Cit.*, p. 3.

³⁰ Baudrit, *Op. Cit.*, p. 80.

qu'à d'autres occasions dans le cadre de la formation continue³¹, et les retours que j'ai pu en recueillir de la part des stagiaires m'ont convaincu à la fois de son intérêt et de la nécessité d'y apporter certaines améliorations.

La démarche des groupes puzzle me semble particulièrement pertinente pour convaincre de la fécondité du travail en groupes comme méthode d'apprentissage coopératif en philosophie. D'habitude, en effet, quand l'enseignant tente de faire travailler les élèves en groupes, il est difficile de s'assurer que chaque élève contribue effectivement au travail de son groupe. Comme le font souvent remarquer les enseignants stagiaires eux-mêmes, le risque est grand que certains élèves profitent de l'effet de groupe pour se cacher, se faire oublier et ne pas contribuer au travail collectif. Ces « passagers clandestins », comme les appellent certains enseignants, ne sont pas forcément de mauvaise volonté : leur passivité, leur mise à l'écart, peut être induite par l'organisation même du travail en groupe. Comme le souligne Philippe Meirieu, « *la difficulté du travail de groupe tient, pour l'essentiel, au fait qu'on ne maîtrise pas la répartition des tâches et qu'il se peut parfaitement qu'une partition s'impose très vite entre concepteurs, exécutants et chômeurs... l'abstention de ces derniers, si on les juge incompetents, devenant, tout naturellement, une condition de la réussite collective* »³². Ici, les groupes puzzle donnent à chaque élève une responsabilité précise : chaque participant doit s'approprier une partie du contenu (une question, un corpus de textes...) et la transmettre à ses pairs par la suite, en vue de réaliser une tâche finale plus complexe.

C'est en lisant un article³³ du journal *Le Monde* sur un professeur d'histoire-géographie utilisant cette méthode dans ses classes, pour inciter ses élèves à s'investir et à collaborer, que j'ai commencé à m'y intéresser de plus près. J'étais moi-même confronté à des classes très hétérogènes, dans lesquelles les élèves avaient des difficultés à travailler ensemble de manière sereine et constructive. Ces difficultés étaient renforcées par le profil de mes élèves au *Lycée de la nouvelle chance*, qui étaient pour la plupart encore « fâchés » avec le système scolaire traditionnel, et pour lesquels il fallait inventer de nouvelles manières d'enseigner pour les réconcilier avec les apprentissages, mais aussi pour les aider à retrouver confiance aux autres et en eux-mêmes. L'utilisation des groupes puzzle, dans ce contexte en particulier, et dans mes autres classes en général, m'ont rapidement convaincu de leur intérêt en termes d'apprentissage et de climat scolaire.

En classe de philosophie, plusieurs tâches peuvent être réalisées par l'utilisation de cette méthode : comprendre la thèse et les arguments d'un philosophe sur une question donnée, confronter les différentes thèses pour construire un plan de dissertation, proposer une synthèse du raisonnement et de la thèse du texte, etc. En termes d'objectifs, un contenu théorique complexe est compris et problématisé plus facilement et plus rapidement grâce à cette méthode. Dans le cas de la philosophie, la confrontation des élèves entre pairs facilite la compréhension collective de textes difficiles et pousse chaque élève à se questionner activement sur les idées apportées par les autres. Ici, le passage du dialogue entre pairs au dialogue de la pensée avec elle-même, ou de *l'interpersonnel* à *l'intrapersonnel*, pour reprendre un concept de Vygotsky, offre des conditions favorables à l'exercice de la réflexion philosophique.

³¹ « Les usages du cinéma en classe de philosophie », PAF de l'académie de Versailles, 31/1 au 1/2/2019, en collaboration avec Guillaume Lequien.

³² Philippe Meirieu, *Faire l'école, faire la classe*, ESF, 2004, p. 181.

³³ « J'utilise les « groupes puzzle » pour que mes élèves élaborent le cours tous ensemble », *Le Monde*, 26/09/2018.

Le travail en groupes suscite, comme on l'a dit, des interrogations, voir des réticences *a priori* de la part de certains enseignants. Ces réticences ne sont pas forcément injustifiées. Elles sont liées à des points de difficulté, des passages à risque, qu'il convient d'anticiper :

Tout d'abord, il y a les obstacles « classiques » au travail en groupes, même si les groupes puzzle sont justement conçus pour les dépasser en partie, à savoir : le bruit, les bavardages, le manque d'implication des élèves, les « passagers clandestins », le caractère chronophage de la préparation et de la démarche, etc. Ma crainte principale est que les réticences l'emportent sur les avantages escomptés, ce qui renvoie au problème des représentations *a priori*, des préjugés, des premières expériences négatives sur ce type de méthode.

Ensuite, ce type de démarche, présenté dans le cadre de l'INSPÉ, risque d'être perçu par les enseignants stagiaires comme une sorte de nouvelle injonction pédagogique et institutionnelle. *Injonction pédagogique*, d'une part, car la rupture qu'implique ce type de méthode d'enseignement par rapport à la méthode plus « classique » du cours magistral, fut-il dialogué, peut laisser penser qu'il existe de « bonnes pratiques », comme s'il s'agissait de méthodes exclusives entre lesquelles il faudrait choisir. Il faudra donc être très vigilant sur ce point : comment montrer l'intérêt d'une méthode d'apprentissage sans en faire un « dogme » ni une « recette ». Faire travailler les élèves en groupes, est-ce nécessairement adhérer à une « profession de foi » sur ce que doit être la meilleure manière d'enseigner ? Est-ce nécessairement, par exemple, faire le choix de la coopération contre celui de la leçon magistrale ? D'un autre côté, peut-on adopter une méthode de travail avec les élèves, même de façon ponctuelle et circonstanciée, sans adhérer à la culture qui la sous-tend et qui implique une certaine conception des apprentissages, fondée sur des valeurs, voire des finalités éthiques et politiques ? *Injonction institutionnelle*, ensuite : comment faire adhérer à une démarche qui peut être perçue comme une injonction paradoxale, dans la mesure où les enseignants, surtout lorsqu'ils débutent dans le métier, sont confrontés à des exigences pas toujours faciles à concilier ? Car on leur demande à la fois de tenir leurs classes, de finir le programme et de différencier leur pédagogie en proposant aux élèves des méthodes actives telles que le travail en groupe. Pour beaucoup d'entre eux, cela s'apparente à une « mission impossible », au moins au début.

Enfin, dans ce type de démarche, la posture de l'enseignant dans sa classe change radicalement : il passe, pour reprendre la terminologie du Bucheton et Soulé³⁴, d'une « posture de contrôle », où l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie, à une « posture d'accompagnement », où l'enseignant se retient d'intervenir, suscite et canalise les interactions entre élèves. Or, j'ai pu constater dans mes observations en classe, lors des visites conseils, que les enseignants débutants adoptent assez spontanément une « posture de contrôle » ou « d'enseignement », mais beaucoup plus rarement une « posture d'accompagnement » ou de « lâcher-prise », sans doute à cause du modèle de la « leçon magistrale ». Changer de posture, laisser plus de place et d'initiatives aux élèves, donc accepter de parler moins, de ne pas faire constamment à la place des élèves, peut être perçu comme déstabilisant et source d'angoisse. Dans le travail en groupes, la classe n'étant plus axée sur la figure centrale de l'enseignant, on peut avoir le sentiment d'une perte de contrôle.

³⁴ Dominique Bucheton et Yves Soulé, « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011. URL : <http://educationdidactique.revues.org/543>

Comme le dit Aronson, « Dans ce paradigme de coopération, l'enseignante ou l'enseignant apprend à être une personne ressource facilitatrice et partage le processus d'apprentissage et d'enseignement avec les élèves au lieu d'être le seul référent »³⁵. Mais un tel changement de posture est-il si évident à opérer pour des enseignants débutants dans le métier, et qui plus est habitués, dans leur culture disciplinaire et pédagogique, à une forme scolaire plus traditionnelle ?

2.1.4 Le choix de la méthodologie de formation : la mise en activité, ou le principe de congruence

Je vois *a priori* plusieurs intérêts à mettre les stagiaires en situation, en leur proposant de « vivre » une classe puzzle plutôt qu'en leur exposant simplement le principe et la procédure tels qu'ils sont décrits par Aronson ou d'autres³⁶. Mettre les stagiaires en situation, de manière à ce qu'ils mettent en pratique une démarche de travail de groupe, est une façon de les aider à mieux comprendre ce qui peut se passer dans une classe, et notamment :

- Appréhender la manière dont peut se résoudre concrètement la gestion des différentes étapes de l'activité (gestion du temps, des consignes) ;
- Mesurer la fécondité de l'activité sur le plan didactique et pédagogique : les connaissances et compétences visées à travers cette méthode d'apprentissage.
- Observer également, à travers les gestes et la posture du formateur, les déplacements que cela suppose en termes de préparation et d'animation d'une séance de cours : il ne s'agit pas seulement de préparer un contenu que l'on va ensuite transmettre, mais d'organiser les conditions de son appropriation par les élèves en s'appuyant sur un travail collectif et coopératif.

Cette méthode permet aussi d'impliquer davantage les stagiaires dans la formation, en les faisant expérimenter eux-mêmes l'objet de formation proposé. Ici, on choisit d'appliquer un principe d'homologie, ou de congruence³⁷, entre la *forme* et le *contenu* de la formation, entre la *méthode de formation* et la *méthode d'enseignement* à laquelle les stagiaires sont formés.

Il s'agit aussi de donner des outils, des méthodes qui soient facilement utilisables et transposables, non seulement pour les mettre en œuvre dans leurs classes, mais aussi pour les analyser et les améliorer. Enfin, il s'agit surtout, par la mise en pratique, que les enseignants se posent des questions sur ce qui est réellement en jeu dans telle ou telle consigne, telle tâche, telle méthode. C'est dans le vécu de l'activité qu'une telle démarche réflexive et critique devient possible, à mon sens, et pas dans une approche purement théorique qui pourrait avoir un effet surplombant en plus d'apparaître comme une procédure abstraite.

Le choix de cette méthode de formation, bien que prometteuse à maints égards du point de vue des objectifs visés ici, n'en demeure pas moins risqué au regard des limites de ce type d'approche, dont certaines sont bien connues de la recherche : la mise en situation ne risque-t-elle pas d' « infantiliser » les stagiaires en les mettant « à la place des élèves » ?

³⁵ Meirieu, *Op. Cit.*, p. 3.

³⁶ On trouve sur l'Internet de nombreuses fiches méthodologiques sur les groupes puzzle ou *jigsaw*, plus ou moins dérivées de la démarche originale d'Aronson.

³⁷ On parle « de *congruence* pour désigner l'homologie existant entre la méthode pédagogique mise à l'épreuve par des enseignants dans leurs classes (l'apprentissage coopératif) et le dispositif de formation qu'ils adoptent en parallèle (le même apprentissage coopératif) pour se concerter et améliorer l'usage de cette méthode. » Baudrit, *Op. Cit.*, p. 80.

Permet-elle réellement de comprendre ce qui peut se passer dans une classe avec des élèves ? Comme le soulève A. Baudrit dans un article consacré à cette méthode, « Peut-on dire que des élèves entre eux ou des adultes entre eux interagissent de la même manière ? Échangent de façon équivalente ? Qui plus est lorsque les premiers sont confrontés à des apprentissages scolaires quand les seconds s'inscrivent dans des perspectives de *développement professionnel* ? »³⁸ La mise en situation permet-elle, enfin, de proposer un modèle sans donner du « clé en mains » ? Le risque, ici, est de conduire les stagiaires en formation à dupliquer sans transposer, sans adapter au contexte de sa classe avec ses élèves. Ce qui fonctionne en formation ne fonctionne pas nécessairement tel quel sur le terrain, en situation réelle d'apprentissage. En fait, la démarche proposée a surtout valeur d'exemple à analyser, à interroger, à ajuster, et non de modèle à appliquer.

2.1.5 Le choix du feedback : un questionnaire pour évaluer les effets de la formation sur les représentations initiales

Mon intention, à travers ce questionnaire de feedback, est de me donner les moyens de mesurer un éventuel déplacement dans les représentations initiales concernant le travail en groupes des élèves et, plus largement, la mise en activité des élèves comme alternative momentanée au cours magistral dialogué, afin de répondre notamment au besoin de différencier sa pédagogie pour prendre davantage en compte l'hétérogénéité des classes. Mais comment parvenir à cet objectif à travers un questionnaire ? Est-ce suffisant ? Les principales limites sont *a priori* les suivantes : les questionnaires de feedback peuvent être perçus ou utilisés comme des « questionnaires de satisfaction », avec tous les biais affectifs que cela comporte : on se focalise sur ce que l'on a aimé ou pas, au lieu de se concentrer sur les ressorts de la démarche elle-même. C'est pourquoi j'ai limité mon questionnaire à trois rubriques (Annexe E) :

- Le potentiel de la démarche proposée : qu'est-ce qui est bon à prendre dans cette démarche ? qu'est-ce que cela peut apporter ?
- Les craintes : qu'est-ce qui pourrait ne pas fonctionner ? quelles sont les limites ?
- Les options : que pourrait-on proposer pour surmonter les limites éventuelles afin d'améliorer ou d'adapter la démarche ?

Reste la question de savoir quand poser ces questions et quel usage en faire par la suite ? À la fin de la séance, pour recueillir les premières impressions « à chaud », au risque de la précipitation en fin de séance et de commentaires trop vagues sur le vécu de la séance, ou bien en différé, dans l'espoir de recueillir des réponses plus réfléchies, plus distanciées, au risque cette fois d'un nombre de réponses moins important et donc moins significatif ?

2.2 Mise en œuvre et analyse du dispositif de formation

2.2.1 Retour global sur le dispositif

La séance de formation durant laquelle j'ai mis en œuvre mon dispositif expérimental s'est déroulée dans les conditions suivantes : une séance de 3h, le jeudi 28 janvier 2021, dans une salle polyvalente du lycée Van Gogh d'Ermont (95), avec 21 stagiaires présents sur 26 inscrits.

La séance s'est déroulée selon les étapes et durées suivantes :

- 1) ~ 2mn : Présentation des objectifs.

³⁸ A. Baudrit, *Op. Cit.*, p. 80.

- 2) ~ 10mn : Distribution du questionnaire des représentations (énoncé des consignes et temps de réponses compris).
- 3) ~ 15mn : Mise en commun des réponses à l'oral, sur la base du volontariat (6 stagiaires ont pris la parole). Pendant cette phase, j'endosse un rôle de « reformulateur » : j'accueille les remarques, questions, les reformule au besoin pour l'ensemble du groupe, puis je tente une synthèse avant de passer à l'étape suivante.
- 4) ~ 25mn : Présentation de la démarche des groupes puzzle (principe, étapes) sous la forme d'un diaporama. Je fais le choix de ne pas montrer la dernière diapositive sur « l'intérêt de la démarche », pour que celui-ci soit dégagé et discuté après la mise en situation, à l'aide du questionnaire de feedback. Lors de la présentation, certaines questions surgissent sur le type de consignes, la durée de l'activité, etc. : j'y réponds presque systématiquement par « on va le voir en le vivant ».
- 5) ~ 90mn : Mise en situation / mise au travail en groupes puzzle ; formation de 6 groupes (3x3 + 3x4) et distribution des fiches supports de l'activité (Annexe C) au fur et à mesure des étapes prédéfinies. Le sujet porte sur : « Les lois sont-elles une garantie contre l'injustice ? » La consigne est de construire un plan de dissertation à partir d'un choix de textes soutenant un point de vue différent sur la question (Annexe D). Mon rôle, dans cette phase, est celui d'un « accompagnateur » : je circule entre les groupes, réponds aux questions, suggère parfois des pistes de réflexion, gère le niveau sonore, en reproduisant plus ou moins ce que je fais en classe avec les élèves :
 - 5.1. **Étape 1 – groupe d'origine (travail individuel)** : objectif : découvrir un texte philosophique en rapport avec la question posée, et parvenir à dégager une première analyse et une première illustration concrète (~ 20mn) ;
 - 5.2. **Étape 2 – groupe d'experts (travail collectif)** : objectif : parvenir à une compréhension commune et cohérente d'un texte philosophique, afin d'apporter une réponse précise et argumentée à la question posée, et d'en voir également les limites (~ 40mn) ;
 - 5.3. **Étape 3 – groupe puzzle (travail collectif)** : objectif : parvenir à restituer de manière claire et précise aux autres membres du groupe la thèse défendue par chaque texte, afin d'élaborer en commun un plan de dissertation détaillé (~ 25mn + ~ 15mn de temps de pause entre l'étape 2 et l'étape 3).
- 6) ~ 15mn : restitution / mise en commun : deux groupes ont présenté leur travail au reste du groupe.
- 7) ~ 10mn : discussion sur le principe de la démarche.

La mise en œuvre de la démarche des groupes puzzle a bien fonctionné dans l'ensemble : les principales étapes ont été respectées, avec des temps de travail suffisants pour pouvoir répondre aux questions, les consignes ont été comprises, les échanges au sein des groupes ont été riches et constructifs, comme en témoignent les traces écrites recueillies à la fin de la séance.

Le premier dispositif de formation que j'ai conçu et animé sur le travail en groupe en formation initiale, en 2019-2020, portait déjà sur une question de dissertation et un corpus de textes sous la forme de groupes puzzle. Pour le dispositif expérimental que j'ai mis en œuvre dans le cadre de ce mémoire, en 2020-2021, j'ai décidé de reprendre le même principe de la dissertation avec corpus, mais en y apportant quelques modifications suite aux premiers

retours des stagiaires de l'année précédente, à qui j'avais distribué un questionnaire en fin de séance pour recueillir leurs avis. J'ai donc décidé d'ajouter, dans la nouvelle version, les éléments suivants :

- Une présentation des grands principes des groupes puzzle, sous la forme d'un diaporama, de manière à donner un cadre clair et précis avant de lancer l'activité.
- Des consignes plus explicites distribuées à chaque nouvelle étape, présentées à la fois oralement et par écrit, de manière à ce que chaque groupe puisse s'y rapporter autant que nécessaire.
- Des fiches supports à remplir, de manière à ce que chacun puisse garder une trace écrite des idées essentielles, mais aussi de manière à ce que je puisse vérifier que chacun a pu contribuer individuellement au travail collectif. Ces fiches supports présentent un autre intérêt : elles peuvent donner lieu à une évaluation, car c'est une question récurrente posée sur ce type de démarche.
- Des textes plus courts accompagnés de questions de compréhension et aussi d'exemples concrets, afin de mieux saisir les enjeux de la thèse et des arguments du texte.

Ces modifications de la démarche par rapport aux versions précédentes, à en juger par la manière dont les stagiaires s'en sont emparés – à la fois pendant la séance et même après, pour expérimenter eux-mêmes ce dispositif dans leurs classes – se sont révélés efficaces et ont permis, sinon de lever totalement les réticences habituelles au travail de groupe, du moins de les atténuer grandement en montrant que ce type de démarche peut être conduit de manière rigoureuse, avec un cadre et des consignes précises, pour un résultat qui peut être fécond tant sur plan des apprentissages que sur celui du climat de classe. Par la suite, certains stagiaires ont pu le confirmer par des retours d'expérience informels ou des écrits réflexifs qui portaient sur cette démarche.

Afin d'analyser plus précisément la mise en œuvre de ce dispositif de formation, et tenter de comprendre dans quelle mesure elle a pu me permettre de vérifier mes hypothèses de travail, je me focaliserai sur trois choix opérés en amont, sur lesquels j'aimerais apporter un regard critique avant de dégager des perspectives d'amélioration :

- Le recueil des représentations initiales
- La mise en situation selon un principe de congruence
- Le questionnaire de feedback (finalement donné en différé par voie numérique, par manque de temps)

2.2.2 Analyse critique a posteriori de quatre choix méthodologiques

2.2.2.1 Le recueil des représentations initiales

Quel peut être l'intérêt de recueillir les représentations initiales des stagiaires au regard de la problématique de formation ?

- Du côté du formateur : anticiper ce qui peut faire obstacle ou levier dans l'évolution des pratiques pédagogiques, et fournir un matériau pour problématiser, mettre en tension la pédagogie de groupe.
- Du côté des formés : amorcer un travail de réflexion sur ses propres croyances pédagogiques, confronter ses croyances à celles du groupe et prendre conscience de la diversité des points de vue à ce sujet.

- Pour les deux côtés : objectiver l'état des représentations à un moment donné permet au formateur comme au formé de mesurer un éventuel déplacement des représentations du groupe entre le début et la fin d'une séquence de formation.

Quelles ont été les réponses apportées par les stagiaires ? Étaient-elles attendues ?

Premier étonnement : là où je m'attendais à ce qu'une minorité de stagiaires ait déjà expérimenté le travail en groupe, ils étaient 16 sur 18 à avoir déjà mis en place des travaux de groupe, bien que de manière limitée (13 entre 1 et 3 fois depuis le début de l'année). Je pouvais donc m'appuyer sur des retours d'expérience et pas seulement sur de simples conceptions *a priori*.

Deuxième étonnement : la richesse et la diversité des réponses en ce qui concerne les objectifs du travail en groupe. J'ai pu distinguer une dizaine d'objectifs différents. Ils constituent chacun des leviers potentiels pour convaincre de l'intérêt de ce type de pratique pédagogique. Les trois objectifs les plus importants en nombre de réponses sont :

- Favoriser « la discussion », « l'échange d'idée », « l'argumentation à l'oral » : données doublement intéressantes, car il y a là un double levier à exploiter : l'apprentissage de l'argumentation, qui fait partie des compétences de base visées par l'enseignement de la philosophie, et l'apprentissage de l'oral, dont l'enjeu est transversal à d'autres disciplines et permet une préparation au Grand Oral du baccalauréat.
- Favoriser « l'entraide » et « la coopération entre les élèves » : données intéressantes à exploiter dans la perspective d'un travail sur le climat de classe, la gestion des conflits, préoccupation souvent centrale pour les enseignants entrant dans le métier.
- Favoriser « les apprentissages » : cet objectif apparaît deux fois plus souvent (une dizaine d'occurrences) que « rendre le cours plus ludique », ce qui témoigne d'une certaine prise au sérieux du travail en groupe au regard des objectifs didactiques de la discipline ; ce qui là encore peut constituer un levier pour convaincre de l'intérêt de ce type de pédagogie.

En revanche, les réponses sur les « obstacles » sont plus conformes aux réticences et aux freins habituellement observés sur ce type de pratique. Les trois obstacles les plus importants en nombre de réponses sont :

- Ceux liés au bruit, aux bavardages et au désordre que peut générer le travail en groupes dans une classe ; cette réticence étant sans doute plus prégnante chez des enseignants stagiaires pour qui la maîtrise de la discipline doit désormais conjuguer un savoir théorique et un savoir-faire pratique pour l'enseigner ;
- Ceux liés à l'implication inégale des élèves dans les travaux collectifs : certains travaillent pendant que d'autres exécutent ou ne font rien ! Cet obstacle est particulièrement intéressant à mettre au jour dans le groupe, car l'exemple proposé dans ce dispositif de formation vise précisément à dépasser cet obstacle récurrent ;
- Ceux liés à la gestion du temps (course pour finir le programme *versus* mise en place d'activités coûteuses en temps passé) et aux obstacles matériels (classes surchargées, salles trop petites, etc.). Là aussi, l'exemple proposé fournit des pistes de réponses pour surmonter ce type d'obstacles.

Les modalités de recueil de ces représentations étaient-elles adaptées ? Si non, comment l'expliquer et quelles sont les solutions alternatives ?

- Des questions ouvertes et fermées : le questionnaire a permis de recueillir en un temps limité un matériau très riche à exploiter, notamment grâce à des questions ouvertes sur les objectifs et les obstacles. Il me paraît important de ne pas orienter les réponses des stagiaires (ne pas donner une idée préconçue) si on veut vraiment pouvoir accéder à leurs représentations.
- Le moment : j'ai choisi de faire remplir le questionnaire en présentiel, car je souhaitais obtenir un échantillon représentatif de réponses spontanées.
- L'usage du questionnaire était-il optimal ? Deux usages sont entrés en conflit au moment de la formation : usage à des fins de recherche et usage à des fins de formation. La solution adoptée a consisté en une discussion à partir de quelques interventions orales qui ont permis de révéler quelques avantages et inconvénients du travail en groupe, mais sans travail de problématisation ni synthèse exhaustive sur les représentations du groupe.
- Autre choix à l'avenir : donner le questionnaire en amont de la séance, à la fois pour avoir une vue exhaustive et anticiper les objections et les leviers pour mettre en tension la pédagogie de groupe à l'aide de leurs représentations.

Restitution détaillée des données recueillies (voir les données complètes en Annexe) :

Les objectifs identifiés par les stagiaires :

- **Favoriser la discussion, l'échange d'idées, l'argumentation, l'expression orale (17 réponses)**
- **Favoriser l'entraide, la coopération (12 réponses)**
- **Favoriser les apprentissages (10 réponses)**
- Favoriser l'implication, soutenir la motivation et l'attention des élèves (7 réponses)
- Rendre le cours plus ludique et dynamique (5 réponses)
- Favoriser l'activité des élèves / lutter contre la passivité (5 réponses)
- Développer l'autonomie des élèves (4 réponses)
- Aider les plus faibles à progresser (3 réponses)
- Différencier avec un accompagnement plus personnalisé (3 réponses)

Les obstacles :

- **Gestion de classe et discipline (15 réponses)**
- **Implication inégale dans le travail, « passagers clandestins » (10 réponses)**
- **Gestion du temps et obstacles matériels (7 réponses)**
- Difficultés d'évaluation du travail en groupe (5 réponses)
- Constitution des groupes (4 réponses)
- Complexité de la tâche (2 réponses)
- Méthode inefficace (2 réponses)
- Manque de motivation (1 réponse)

Nombre de travaux de groupe réalisés : 13x entre 1 et 3 fois

Constitution des groupes : + librement / par affinité (7x)

Modalités de travail : équilibré entre groupes homogènes et hétérogènes

Restitution finale : restitution orale (13x)

Évaluation : pendant la séance (9x) et sans évaluation (= 4x)

2.2.2.2 La mise en situation selon un principe de congruence

L'un des objectifs visés par la mise en situation selon un principe de congruence était d'aider les formés à mieux comprendre « de l'intérieur », en le vivant, la gestion des différentes étapes et consignes de la tâche demandée, de son intérêt didactique et pédagogique. Or, de ce point de vue, comme le dit clairement l'une des stagiaires dans le feedback, « le fait d'avoir vécu de l'intérieur cette démarche était très important car j'ai pu voir que c'est un travail très dense, collaboratif et qui donne des fruits rapidement. En effet, les différentes étapes produisent tous un fruit et au final on voit comment les savoirs accumulés se rencontrent et forment une réflexion complète. »

Un autre objectif était, à travers ce principe de congruence, de voir les déplacements de posture et les gestes professionnels impliqués dans ce type de démarche, en contraste avec ceux intégrés dans le modèle dominant du cours magistral dialogué. Comme on peut le lire dans le feedback, « le bon déroulé de cet exercice dépend de la clarté du professeur et de ses consignes (...). Il était donc important de te voir faire et j'ai observé comment tu menais le fil de l'activité ».

Si la mise en situation semble avoir porté ses fruits sur ces deux objectifs, en revanche, la question de savoir si elle permet vraiment de comprendre ce qui peut se jouer dans une classe, compte tenu de la différence de contexte entre élèves et enseignants, reste en suspens, ainsi que celle de savoir si ce type de méthode est moins prescriptive et normative qu'une autre, dans un cadre institutionnel où les contenus de formation peuvent être plus ou moins ressentis comme des injonctions ou des « bonnes pratiques » à valeur de modèles. De ce point de vue, je me pose après coup la question suivante : ce qui pourrait permettre d'éviter ce sentiment d'être soumis à une injonction institutionnelle, est-ce vraiment le fait de les mettre en situation, de les faire expérimenter ? Ne serait-ce pas davantage le fait de partir de leurs besoins, de leurs difficultés réellement rencontrées et identifiées dans leurs classes, et de montrer comment certaines pratiques, telles que le travail en groupes, peut constituer un levier pour résoudre leurs difficultés ?

2.2.2.3 Le questionnaire de feedback

Ce choix opéré en amont s'est révélé un demi échec dans la mise en œuvre : par manque de temps, j'ai dû y renoncer et transmettre mon questionnaire en différé sous forme numérique. Le nombre de réponses peu élevé (9 sur 21 stagiaires, soit moins de 50%) ne permet pas une analyse réellement significative. Néanmoins, elles existent et sont sources d'informations qui méritent d'être exploitées (voir toutes les réponses en Annexe).

La démarche proposée leur a semblé dans l'ensemble assez convaincante sur le principe, tant du point de vue didactique, pour faire acquérir aux élèves des compétences propres à l'exercice philosophique de la dissertation (apprendre à construire un plan, à lire des textes en vue de construire une réflexion personnelle, etc.), que du point de vue pédagogique : « mettre en activité des élèves plus discrets », « dédramatiser l'exercice de la dissertation » ; « permet aux élèves de travailler activement » ; « voir la genèse d'une dissertation » ; « chaque élève est investi d'une mission », « fait gagner du temps », etc.

D'une manière générale, les stagiaires ont perçu le potentiel de « mise en activité » des élèves, mais sans pouvoir expliciter davantage ce qui était réellement mis en activité chez l'élève : quels actes de pensée, quelles procédures, quelle stratégie, et surtout quelle plus-value du groupe par rapport aux compétences visées pour chaque élève ? Il manque ici, dans

ce dispositif, des outils pour analyser plus finement les processus d'apprentissage que ce type de démarche est censé mettre en œuvre et favoriser.

Par ailleurs, il y a encore beaucoup de craintes exprimées sur la dispersion, les bavardages, le désordre, le temps que cela prend sur le programme, chronophage, la peur que l'oral l'emporte sur l'écrit, le manque de motivation des élèves pour ce type de démarche.

Une crainte évacuée : celle du « saucissonnage de la pensée induite par les différentes étapes de la démarche » ; au lieu de cela, la prise de conscience que la dissertation n'est pas « naturelle » chez l'élève et qu'il a besoin d'une méthode qui explicite les différents moments réflexifs.

En définitive, 7 stagiaires sur 9 déclarent vouloir appliquer cette démarche dès cette année, contre 1 une autre année et 1 qui exprime encore des doutes. On peut se demander, cependant, si celles et ceux qui ont répondu au questionnaire n'étaient pas les plus convaincus par la démarche.

Conclusion et perspectives

Mon objectif, dans ce dispositif de formation sur le travail en groupes, était de parvenir à convaincre de la fécondité de ce type de démarche en classe de philosophie. Pour cela, il m'a fallu réfléchir aux conditions d'efficacité de ce type de pédagogie, en donnant à voir et à expérimenter des leviers qui permettaient de dépasser certains obstacles supposés et observés. C'est pour atteindre cet objectif que j'ai choisi de proposer aux stagiaires une activité basée sur le principe des groupes puzzle. L'avantage de cette démarche, au regard des principaux freins à l'expérimentation de ce type d'innovation pédagogique, c'est qu'elle repose sur deux leviers essentiels : *l'interdépendance collective*, car chacun dépend des autres pour réaliser la tâche finale, et *la responsabilisation individuelle*, chacun étant responsable d'une partie dont dépend le tout. Pour que cette activité prenne plus de sens pour des professeurs de philosophie en classe de terminale, j'ai choisi de l'associer à un objectif didactique qui est l'apprentissage de la dissertation philosophique, examen canonique du baccalauréat.

Au terme de ce travail, il me semble que je pourrais dégager au moins trois points d'amélioration en vue de faire évoluer le dispositif :

Première piste : une meilleure utilisation du travail sur les représentations initiales : si celui-ci me semble toujours, sur le principe, un bon moyen d'objectiver des représentations, qu'elles soient *a priori* ou issues de l'expérience, il me paraît plus opportun de les recueillir plus en amont, avant la séance de formation, afin de mieux anticiper ce qui peut faire obstacle ou levier, ou ce qui peut mettre en tension les attentes des formés et les objectifs du formateur.

Deuxième piste : une meilleure gestion du temps pour réaliser un feedback sur place et obtenir ainsi un échantillon de réponses plus représentatif.

Troisième piste : intégrer ce dispositif dans une séquence en trois temps distincts et relativement espacés, de manière à mieux évaluer les effets de la formation (éviter le simple « questionnaire de satisfaction »), mais aussi à mieux articuler les apports de la formation aux réalités du terrain, aux questions professionnelles que les formés se posent, aux problèmes qu'ils rencontrent. On pourrait suivre le schéma suivant :

- J1 : introduction aux apprentissages coopératifs en suivant la même méthodologie de la mise en congruence entre contenu et méthode de formation, qui me semble avoir porté ses fruits ;

- J2 : un retour d'expériences, un état des mises en œuvre dans les classes, avec analyse des « réussites » et des « échecs » ;
- J3 : une séance consacrée au perfectionnement des pratiques expérimentées, avec une focalisation sur des points critiques, organisée de manière thématique : par exemple, la constitution des groupes, la gestion du temps, l'évaluation d'un travail collectif, la gestion de la controverse au sein des groupes, la posture d'accompagnateur de l'enseignant, etc.

Le principe dégagé ici, pour ce type de formation, est de concevoir celle-ci, non seulement sur la base de la mise en activité et de l'échange en petits groupes, mais aussi sur le modèle de la résolution de problèmes par des professionnels qui y sont activement engagés parce qu'ils correspondent à des situations professionnelles vécues.

Cette idée d'un déploiement du dispositif en trois temps distincts – acquisition de nouveaux apports, retour d'expérience, analyse et perfectionnement – suppose, en parallèle, une formation aux outils d'analyse de la pratique professionnelle : développer cette compétence dès l'entrée dans le métier peut sembler secondaire, au vu des contraintes et des enjeux à court terme auxquels doit répondre un enseignant débutant, mais elle me paraît néanmoins fondamentale pour développer très tôt une culture professionnelle fondée sur un regard critique partagé et bienveillant, en évitant l'écueil des jugements de valeur et des impressions subjectives qui tiennent lieu, trop souvent, de (mauvaise ?) conscience professionnelle.

Enfin, d'une manière plus générale, l'expérimentation et l'analyse de ce dispositif de formation me conduit à vouloir poursuivre ma réflexion sur l'impact de la formation sur l'évolution des pratiques enseignantes. Dans cette perspective, les questions suivantes sont destinées à poursuivre une expérimentation en cours autant qu'à susciter un débat plus large sur le sens et les enjeux de la formation des enseignants :

- Le travail en groupe et les apprentissages coopératifs doivent-ils être envisagés seulement comme des techniques de remédiation à la difficulté scolaire ? Doivent-ils être cantonnés à la lutte contre le décrochage scolaire et, plus généralement, à une logique de remédiation ?
- Certaines pratiques sont transmises comme des techniques, des astuces ou des ruses, mais vidées de leurs contenus théoriques, des valeurs qui les sous-tendent : est-ce un problème ?
- En apprenant à leurs élèves à travailler en groupe, ne s'agit-il pas aussi d'insuffler chez les enseignants une culture du travail en équipe et de la coopération ? Favoriser une culture coopérative chez les élèves conduirait à la développer aussi chez les enseignants, selon une logique de transfert.
- Dans quelle mesure la manière dont les enseignants sont formés peut-elle favoriser la résistance au changement ou au contraire l'innovation ?

Bibliographie

Algan, Y. (2016), Entretien, *Le Monde*, https://www.lemonde.fr/idees/article/2016/08/25/yann-algan-rien-ne-peut-expliquer-que-l-ecole-amplifie-les-inegalites_4987802_3232.html

Baudrit, A. (2007), « La formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif : perspectives internationales », *Savoirs*, 13.

Bucheton, D., Soulé, Y. (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°3 | URL : <http://educationdidactique.revues.org/543>

Connac, S. (2020), « Coopérer ? Quel bazar ! », in « Faire travailler les élèves en groupe », *Les Petits cahiers* n°12, décembre 2020, *Les Cahiers pédagogiques*.

Connac, S. et al. (2020), « Organiser la coopération dans sa classe – La travail en groupe », in « Faire travailler les élèves en groupe », *Les Petits cahiers* n°12, décembre 2020, *Les Cahiers pédagogiques*.

Danielle, A., Meirieu, P. (2015), *Les méthodes qui font réussir les élèves*, ESF.

Kant, E. (1784), « Qu'est-ce que les Lumières ? », traduction F. Proust, GF-Flammarion, 2006.

Gaussel, M. (2021), « Croyances et connaissances pour enseigner », Édubref, Ifé.

Meirieu, P. (2002), « Sur la « classe puzzle » d'Elliot Aronson (*Jigsaw classroom*) », Extraits de textes d'Elliot Aronson traduits et adaptés par Philippe Meirieu. URL : https://www.meirieu.com/CLASSEAUQUOTIDIEN/jigsaw_francais.pdf.

Meirieu, P. (2004), *Faire l'école, faire la classe*, ESF.

Rayzal, A. (2020), Avant-propos, in « Faire travailler les élèves en groupe », *Les Petits cahiers* n°12, décembre 2020, *Les Cahiers pédagogiques*, p. 3.

Reverdy, C. (2016), « La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques », Dossier de veille de l'IFÉ, n°114.

Sueur, B. (2013), « Ce que le décrochage scolaire nous apprend de l'école », *Études*, p. 605-616. URL : <https://lachelepaslecole.ac-versailles.fr/Textes-officiels-et-ressources>.

Annexes

Annexe A : Questionnaire sur le travail de groupe

Annexe B : Synthèse du questionnaire sur le travail de groupe

Annexe C : Fiches supports de la démarche « groupe puzzle »

Annexe D : Textes du groupe puzzle sur « Les lois sont-elles une garantie contre l'injustice ? »

Annexe E : Questionnaire de « feedback »

Annexe F : Réponses au questionnaire de « feedback »

Annexe A : Questionnaire sur le travail de groupe

Questionnaire sur le travail de groupe

- 1) Avez-vous déjà réalisé des travaux de groupe dans vos classes de terminale ?
 - a. Oui (si oui, répondre également aux questions 4 à 8)
 - b. Non
- 2) Quels sont, d'après vous, les objectifs du travail de groupe ?

- 3) Quels obstacles entravent selon vous (*a priori* ou *a posteriori*) le travail de groupe ?

→ Si vous avez déjà réalisé des travaux de groupes, merci de tourner la feuille et de répondre aux questions suivantes...

- 4) Depuis le début de l'année, combien de travaux de groupe avez-vous réalisé ?
 - a. Une seule fois
 - b. Entre 1 et 3 fois
 - c. Entre 3 et 6 fois
 - d. Plus de 6 fois
- 5) Comment répartissez-vous les élèves en groupe ?
 - a. Choisis à l'avance par le professeur
 - b. Librement, par affinités
 - c. Au hasard
 - d. Autre (précisez) :
.....
- 6) Quelles modalités de travail ?
 - a. Chaque groupe accomplit le même travail
 - b. Chaque groupe est en charge d'une tâche différente
 - c. Autre (précisez) :
.....
- 7) Quelle restitution finale prévoyez-vous ?
 - a. Travail écrit
 - b. Restitution orale par groupe
 - c. Reprise pendant une prochaine séance
 - d. Autre (précisez) :
.....
- 8) Quelle évaluation du travail accompli en groupe ?
 - a. Pendant la séance
 - b. À partir d'une production finale
 - c. Note individuelle comptant dans la moyenne
 - d. Note collective comptant dans la moyenne
 - e. Autre (précisez) :
.....

Annexe B : Synthèse du questionnaire sur le travail de groupe

Questionnaire sur le travail de groupe (synthèse)

18 réponses / 21 présents (3 retardataires)

- 1) Avez-vous déjà réalisé des travaux de groupe dans vos classes de terminale ?
- | | |
|---|------|
| f. Oui (si oui, répondre également aux questions 4 à 8) | = 16 |
| g. Non | = 2 |
-
- 2) Quels sont, d'après vous, les objectifs du travail de groupe ?

Échange d'idées, discussion, argumentation

- Favoriser la discussion, l'échange et l'aide réciproque parmi les élèves.
 - Permettre l'échange des idées entre élèves.
 - Développer leurs capacités d'argumentation et de synthèse.
 - Instaurer un échange argumenté avec les autres membres du groupe.
 - Les forcent à argumenter.
 - Permettre aux élèves d'échanger sur leurs idées, de les nuancer et de les développer/étoffer.
 - Favoriser les interactions.
 - Échanger des analyses et interprétations sur des textes ou des questions posées.
 - Faciliter l'échange d'idées.
 - Peut être une bonne solution pour faire travailler l'argumentation, la confrontation d'hypothèses.
 - Fédérer leurs connaissances et leurs idées.
 - Interaction.
 - Insérer le dialogue entre élèves dans le cours.
-

Révisions, remobilisation des acquis

- Revoir des notions ou des problèmes étudiés pendant le cours.
-

Développer l'autonomie des élèves / changer de posture

- Pousser à l'autonomie les élèves plus passifs, qui attendent du professeur une « recette » toute faite pour les exercices (dissertation, commentaire).
 - Travailler la capacité à travailler en autonomie des élèves.
 - Mettre fin ponctuellement à la posture autoritaire / verticale du professeur en laissant les élèves mener la réflexion eux-mêmes.
 - Travailler en s'appropriant les contenus dans un rapport moins vertical que le rapport prof/élève.
-

Favoriser la mise en activité

- Permet aux élèves d'être actifs (vs certaine passivité du cours magistral).
 - Mettre en place une activité progressive.
 - Les rendre actifs.
 - Rendre les élèves acteurs (les faire philosopher plus activement).
 - Mettre les élèves en activité (produire plutôt que prendre des notes).
-

Faciliter l'expression orale

- Pousser les élèves les plus discrets à participer sans avoir à s'exprimer devant toute la classe.
 - Travailler l'oral.
 - Explicitation de leur pensée (plus facile entre camarades que devant un professeur / groupe classe).
 - Peut aider pour travailler l'oral, la participation.
-

Rendre le cours plus ludique et dynamique

- Alternier séances « magistrales » et intermèdes plus « ludiques ».
 - Rendre la discipline plus « vivante » à leurs yeux.
 - Travailler de manière dynamique / ludique.
 - Apporter une différence de rythme dans le développement général du cours.
 - Faire varier le rythme du cours.
-

Favoriser l'implication, la motivation et l'attention

- Sont plus attentifs pour le reste du cours, car ils se sentent concernés.
 - Motiver, encourager.
 - Stimuler l'intérêt, voire jouer sur la compétitivité.
 - Faciliter l'implication des élèves plus réservés / moins motivés.
 - Investir les élèves d'une mission particulière (=les responsabiliser).
 - Effet d'émulation.
 - Accroître la concentration.
-

Produire un travail collectif

- Produire un écrit collectif.
 - Produire un résultat écrit collectif.
-

Favoriser l'entraide

- Favoriser l'entraide.
 - Favoriser la discussion, l'échange et l'aide réciproque parmi les élèves.
 - Échangent et s'entraident.
 - Donner aux bons élèves l'occasion d'aider les moins bons élèves.
 - Les plus forts poussent les plus faibles.
-

Favoriser la coopération / collaboration

- Coopération.
 - Collaborer.
 - Apprendre à collaborer, se répartir le travail et les différentes tâches.
 - Partager les compétences.
 - Travailler la collaboration des élèves entre eux.
 - Apprendre à travailler avec d'autres élèves.
 - Se répartir des tâches individuelles au sein du groupe.
-

Favoriser les apprentissages

- Fait progresser.
 - Surmontent des difficultés.
 - Faciliter les explications par pairs qui sont souvent plus éclairantes que les nôtres.
 - Efficacité dans l'apprentissage.
 - Travailler la méthodologie et le cours.
 - Travailler plus à fond sur un sujet complexe.
 - Aider à la formulation d'idées ou d'interprétations et leur confrontation pour gagner en nuance.
 - La mémorisation est en général – il me semble – plus réussie lorsque ce sont les élèves qui ont produit eux-mêmes un travail.
 - Les faire échanger et donc leur faire se rendre compte que leurs difficultés sont partagées.
-

Réduire les inégalités, aider les plus faibles

- Aider les plus faibles.
 - Réduire les écarts de niveau.
 - Rééquilibrer le niveau.
-

Accompagner, différencier (personnaliser)

- Pouvoir les accompagner de manière personnalisée (plus rapide de passer dans les groupes que d'aller les voir un par un).
 - Pour le professeur, vérifier in situ (en allant voir les élèves) la capacité des élèves à comprendre / proposer des choses.
 - Pouvoir passer dans les rangs pour évaluer le travail des élèves de façon plus personnelle et plus directe.
-

3) Quels obstacles entravent selon vous (*a priori* ou *a posteriori*) le travail de groupe ?

Gestion du temps (+ obstacles matériels)

- Manque de temps du professeur et/ou effectif trop nombreux qui ne permet pas un suivi suffisant de chaque groupe.
 - Cela prend du temps à mettre en place.
 - Matériel : petites salles.
 - Effectifs.
 - La gestion du temps.
 - Problème de temps.
-

L'articulation avec le cours

- La difficulté à intégrer les réponses dans le déroulé du cours.
-

Implication inégale dans le travail (division « leaders » / « profiteurs »)

- Faire en sorte que tout le monde soit mis au travail, sinon certains peuvent s'appuyer sur les autres et faire le minimum voire rien du tout.
 - La dynamique du groupe, qui avantage ceux qui se reposent sur le travail des autres.
 - Manque de motivation de certains élèves qui peuvent amener les autres à prendre en charge le travail seuls.
 - Le fait qu'un élève, réputé « meilleur » que les autres, prenne tout en charge pendant que les autres se désinvestissent.
 - Syndrome du passager clandestin (élève qui se repose sur le travail des autres).
 - La répartition inégale des tâches entre les membres du groupe, qui fait que certains en font beaucoup et d'autres peu, voire rien du tout.
 - Le fait que certains élèves se dispensent de participer au travail collectif en laissant d'autres élèves travailler à leur place.
 - Passagers clandestins.
 - Certains élèves qui attendent que le groupe travaille pour eux.
 - Les plus faibles ont tendance à se laisser porter.
-

Gestion de classe (bavardages, absence de concentration)

- La gestion de classe et la discipline.
 - La tentation du bavardage et de la dissipation.
 - Que le travail de groupe passe de l'échange au bavardage.
 - Les bavardages.
 - Principalement le problème du bavardage et de la concentration.
 - Le bruit.
 - Gestion de classe (concentration, bavardages).
 - Le fait que les élèves profitent de ces séances de travail pour bavarder entre eux.
 - Difficulté de mise en place (mouvement, bruit, réticences).
 - Risque de bavardage hors sujet.
 - C'est trop « ludique » aux yeux des élèves. Le risque est selon moi la perte de maîtrise de la classe car le moment devient trop « récréatif ». Les élèves travaillent, mais s'amusent un peu trop.
 - Bavardages, déconcentration.
 - Le bavardage.
-

Organisation de l'activité

- La planification de l'activité et de son rythme (empêcher le fait que les élèves envisagent ce temps comme un moment de détente ou de récréation).
-

Complexité de l'exercice

- Difficulté de l'exercice : combiner plusieurs tâches en un temps court (comprendre le film, le texte ; réfléchir par soi-même à la question posée ; être capable de comprendre la proposition des camarades ; être capable de formuler ses idées à l'oral ; être capable de faire une synthèse).
 - Leur manque de compétence qui met en péril la bonne marche de l'exercice.
-

Efficacité du travail

- Il faut veiller à ce que les élèves ne parlent pas, entre eux, d'autre chose. Ils peuvent facilement s'éparpiller.
 - L'efficacité moindre du travail de groupe, qui peut être lié à l'hétérogénéité de niveau des membres.
 - L'inertie inhérente à ce type de travaux.
-

Manque de motivation

- Le manque de motivation [des élèves ?]
-

Évaluation du travail

- A posteriori : difficulté d'évaluer la contribution de l'élève au travail collectif.
 - Si le travail est évalué, il est difficile de noter les élèves inégalement impliqués dans le travail produit.
 - Difficulté de notation / évaluation.
 - Difficile d'évaluer individuellement.
 - Les difficultés de la notation.
-

Expression orale

- Difficulté des élèves à parler devant la classe.
-

Constitution des groupes

- A priori : manque d'affinité entre les membres d'un groupe.
 - Les éventuelles complications dans la configuration des groupes.
 - Écarts de niveau trop forts dès le départ.
 - Élèves qui sont amis => ne travaillent pas et bavardent / ne sont pas amis => sont démotivés.
-

➔ Si vous avez déjà réalisé des travaux de groupes, merci de tourner la feuille et de répondre aux questions suivantes...

- 4) Depuis le début de l'année, combien de travaux de groupe avez-vous réalisé ?
- a. Une seule fois = 6
 - b. Entre 1 et 3 fois = 7
 - c. Entre 3 et 6 fois = 1
 - d. Plus de 6 fois = 2
-

- 5) Comment répartissez-vous les élèves en groupe ?
- a. Choisis à l'avance par le professeur = 5
 - b. Librement, par affinités = 7
 - c. Au hasard = 2
 - d. Autre (précisez) : = 5
 - Par proximité spatiale
 - Selon le sujet choisi par chaque élève
-

- 6) Quelles modalités de travail ?

- | | | |
|-------|--|------|
| a. | Chaque groupe accomplit le même travail | = 11 |
| b. | Chaque groupe est en charge d'une tâche différente | = 12 |
| c. | Autre (précisez) : | |
| | | |
| <hr/> | | |
| 7) | Quelle restitution finale prévoyez-vous ? | |
| a. | Travail écrit | = 8 |
| b. | Restitution orale par groupe | = 13 |
| c. | Reprise pendant une prochaine séance | = 2 |
| d. | Autre (précisez) : | |
| | • Reprise en fin de séance | = 1 |
| <hr/> | | |
| 8) | Quelle évaluation du travail accompli en groupe ? | |
| a. | Pendant la séance | |
| | = 9 | |
| b. | À partir d'une production finale | |
| | = 5 | |
| c. | Note individuelle comptant dans la moyenne | |
| | = 4 | |
| d. | Note collective comptant dans la moyenne | |
| | = 5 | |
| e. | Autre (précisez) : | |
| | • Pas d'évaluation | = 4 |
| <hr/> | | |

Annexe C : Fiches supports de la démarche « groupe puzzle »

Question :

Fiche 1 (groupe d'origine) – travail individuel

Objectif : découvrir un texte philosophique en rapport avec la question posée, et parvenir à en dégager une première analyse et une première illustration concrète.

Question 1 (compréhension du texte)

Ajouts / nuances (après discussion avec le second groupe)

Question 2 (compréhension du texte)

Ajouts / nuances (après discussion avec le second groupe)

Question 3 (analyse d'un exemple)

Ajouts / nuances (après discussion avec le second groupe)

Fiche 2 (groupe d'experts) – travail collectif

Objectif : parvenir à une compréhension commune et cohérente d'un texte philosophique, afin d'apporter une réponse précise et argumentée à la question posée, et d'en voir également les limites.

Quelle **réponse** (= thèse) votre auteur pourrait-il donner à la question posée ? Précisez pour quelles raisons (= arguments) ?

Thèse (= réponse de l'auteur) :

Arguments (= raisons qui permettent de justifier la thèse) :

Quels autres **exemples** concrets (en plus de ceux qui se trouvent dans votre texte ou qui l'accompagnent) permettraient d'illustrer cette réponse ?

Quelle(s) **objection(s)** pourrait-on faire contre cette réponse ? et/ou quelle(s) critique(s) pourrait-on formuler contre les arguments, les exemples, qui servent à la justifier ?

Fiche 3 (groupe puzzle) – travail collectif

Objectif : parvenir à restituer de manière claire et précise aux autres membres du groupe la thèse défendue par chaque texte, afin d'élaborer en commun un plan de dissertation détaillé.

Consigne : à partir des idées mises en commun et de vos apports personnels, complétez le tableau suivant pour répondre à la question :

Idées principales	Arguments	Références (auteurs citations ?)	Exemples
1 ^{ère} partie :			
2 ^{ème} partie :			
3 ^{ème} partie :			

Annexe D : Textes du groupe puzzle sur « Les lois sont-elles une garantie contre l'injustice ? »

Texte de Hobbes (1588-1679)

C'est au souverain qu'appartient le soin de produire de bonnes lois. Mais qu'est-ce qu'une bonne loi ? Par bonne loi, je n'entends pas une loi juste, car aucune loi ne peut être injuste. La loi est faite par la puissance souveraine, et tout ce qui est fait par cette puissance l'est par un mandat de chaque individu du peuple et lui appartient ; or, rien de ce que tout le monde obtient ainsi ne peut être dit injuste. Il en est des lois de l'État comme des lois du jeu : ce sur quoi les joueurs agrément n'est injuste pour aucun d'entre eux. Une bonne loi est celle qui est nécessaire au bien du peuple et claire.

En effet, l'utilité des lois (qui ne sont que des règles autorisées) n'est pas d'empêcher les gens d'agir volontairement, mais de les guider dans leur mouvement de sorte qu'ils ne se causent pas de tort à eux-mêmes par l'impétuosité de leurs propres désirs, leur hardiesse et leur absence de jugement. C'est ainsi qu'il y a des haies, non pas pour arrêter les voyageurs, mais pour qu'ils restent sur la route. Donc, une loi qui n'est pas nécessaire, puisqu'elle n'a pas la vraie fin d'une loi, n'est pas bonne.

Thomas Hobbes, *Léviathan*, 1651, Livre II, § 30, tr. G. Mairet, Folio essais, p. 509-510.

Questions :

- 1) Qu'est-ce qu'une « bonne loi », selon Hobbes ?
- 2) Pourquoi, selon l'auteur, « aucune loi ne peut être injuste » ?
- 3) A quoi l'auteur compare-t-il les lois ? que cherche-t-il à montrer à travers ces comparaisons ?

Texte de Cicéron (106-43 av. J.-C.)

Ce qu'il y a de plus insensé, c'est de croire que tout ce qui est réglé par les institutions ou les lois des peuples est juste. Quoi ! même les lois des tyrans ? Si les Trente³⁹ avaient voulu imposer aux Athéniens des lois, et si tous les Athéniens avaient aimé ces lois dictées par des tyrans, devrait-on les tenir pour justes ? Pas plus, je pense, que la loi posée par le roi d'ici : le dictateur pourra mettre à mort et sans l'entendre tout citoyen qu'il lui plaira. Le seul droit en effet est celui qui sert de lien à la société, et une seule loi l'institue : cette loi qui établit selon la droite raison des obligations et des interdictions. Qu'elle soit écrite ou non, celui qui l'ignore est injuste. Mais si la justice est l'obéissance aux lois écrites et aux institutions des peuples et si, comme le disent ceux qui le soutiennent, l'utilité est la mesure de toutes choses, il méprisera et enfreindra des lois, celui qui croira y voir son avantage. Ainsi plus de justice, s'il n'y a pas une nature ouvrière de justice ; si c'est sur l'utilité qu'on la fonde, une autre utilité la renverse. Si donc le droit ne repose pas sur la nature, toutes les vertus disparaissent. Que deviennent en effet la libéralité, l'amour de la patrie, le respect des choses qui doivent nous être sacrées, la volonté de rendre service à autrui, celle de reconnaître le service rendu ? Toutes ces vertus naissent du penchant que nous avons à aimer les hommes, qui est le fondement du droit.

Cicéron, *Des lois*, I, §XV, trad. Appuhn, GF-Flammarion, p. 141-142.

Questions

- 1) Pourquoi, selon Cicéron, ne suffit-il pas d'obéir aux lois de son pays pour être juste ?
- 2) Pourquoi, selon l'auteur, le droit est-il commun à tous ?
- 3) Analyse d'un exemple : Le *Code Noir* est un texte écrit en 1685 sous Louis XIV, qui rassemble les dispositions légales réglant la vie des esclaves dans les colonies françaises de l'époque. L'esclave est assimilé aux « meubles » (art. 44), tout en étant responsable sur le plan criminel (art. 32). Ils sont propriétés du maître et n'ont pas de nom, mais un matricule. Le Code permet les châtiments corporels, les mutilations, la mise à mort des esclaves (art. 33-38), au grès de la volonté du maître. Expliquez en quoi l'exemple du *Code Noir* illustre bien l'argument de Cicéron.

³⁹ Les « Trente Tyrans », gouvernement imposé par Sparte à la suite de sa victoire sur Athènes (404 av. J.-C.)

Texte de Foucault (1926-1984)

[Il] y aurait hypocrisie ou naïveté à croire que la loi est faite pour tout le monde au nom de tout le monde ; [il] est plus prudent de reconnaître qu'elle est faite pour quelques-uns et qu'elle porte sur d'autres ; qu'en principe elle oblige tous les citoyens, mais qu'elle s'adresse principalement aux classes les plus nombreuses et les moins éclairées ; qu'à la différence de ce qui se passe pour les lois politiques ou civiles, leur application ne concerne pas tout le monde également⁴⁰, que dans les tribunaux, la société tout entière ne juge pas l'un de ses membres, mais qu'une catégorie sociale préposée à l'ordre en sanctionne une autre qui est vouée au désordre : « Parcourez les lieux où l'on juge, où l'on emprisonne, où l'on tue... Partout un fait nous frappe ; partout vous voyez deux classes d'hommes bien distinctes dont les uns se rencontrent toujours sur les sièges des accusateurs et des juges, et les autres sur les bancs des prévenus et des accusés », ce qui s'explique par le fait que ces derniers, par défaut de ressources et d'éducation, ne savent pas « rester dans les limites de la probité légale⁴¹ » ; si bien que le langage de la loi qui se veut universel est, par là même, inadéquat ; il doit être, s'il faut qu'il soit efficace, le discours d'une classe à une autre, qui n'a ni les mêmes idées qu'elle, ni les mêmes mots.

Michel Foucault, *Surveiller et punir*, 1975, Gallimard, coll. « Tel », p. 321-322.

Questions :

- 1) Pourquoi est-il « hypocrite » ou « naïf », Selon Foucault, de « croire que la loi est faite pour tout le monde au nom de tout le monde » ?
- 2) Expliquez : « une catégorie sociale préposée à l'ordre en sanctionne une autre qui est vouée au désordre ».
- 3) Analyse d'un exemple : Une étude française récente portant sur quelque 8300 magistrats, montre que 63% d'entre eux sont issus des classes sociales les plus favorisées (source : *Le Monde*, 28 novembre 2019). Par ailleurs, selon les données de l'Observatoire des inégalités, en France, les catégories les plus défavorisées sont surreprésentées dans la population carcérale. Un quart des détenus a quitté l'école avant d'avoir 16 ans, trois quarts avant 18 ans. Les professions intermédiaires et les cadres supérieurs représentent 12,9% de la population carcérale (pour 31% de la population totale), les ouvriers, artisans et commerçants représentent 60,7% (pour 44,3% de la population). Expliquez en quoi ces études statistiques illustrent bien l'argument de Foucault.

⁴⁰ P. Rossi, *Traité du droit pénal*, 1829, I, p. 32 (note de l'auteur).

⁴¹ Ch. Lucas, *De la réforme des prisons*, II, 1838, p. 82 (note de l'auteur).

Annexe E : Questionnaire de « feedback »

Retour sur la démarche proposée

POTENTIELS : qu'est-ce qui est bon à prendre ? qu'est-ce que cela peut apporter ?
CRAINTES : qu'est-ce qui pourrait ne pas fonctionner ? quelles sont les limites ?
OPTIONS : que pourrait-on proposer pour surmonter les limites et améliorer ?

Pensez-vous appliquer cette démarche dans vos classes ?

- Oui, dès cette année
- Oui, mais pas cette année
- Non, je n'en vois pas l'intérêt
- Peut-être, mais j'ai encore des doutes
- Autre réponse :

Annexe F : Réponses au questionnaire de « feedback »

Feedback numérique – formation groupes puzzle du 28/1/21

9 réponses / 21 présents

Potentiels : Qu'est-ce qui est bon à prendre dans cette démarche ? qu'est-ce que cela peut apporter ?

L'interaction entre élèves, qui peut faciliter la compréhension du cours.
1) apprendre à construire un plan de dissertation qui tienne la route : si cela pouvait faire comprendre aux élèves que la dissertation n'est pas insurmontable, ce serait déjà bien beau car les craintes sont réelles 2) Permettre aux élèves d'apprendre à utiliser efficacement les textes pour développer une argumentation qui leur est propre. Ils comprendront d'ailleurs mieux pourquoi "il faut lire les auteurs" 3) et également d'apprendre (ou consolider cette capacité que l'exercice suppose déjà pour être efficace) à commenter en repérant thèse, arguments, exemples et possibles objections auxquelles le texte doit répondre.
La coopération et le feedback entre pairs et auprès du professeur sont de bons moyens pour mettre en activité les élèves parfois plus discrets et ceux qui ont besoin stimulation intellectuelle.
Tout. Elle permet de mettre en œuvre une pédagogie horizontale reposant sur la coopération.
Le groupe d'experts : l'explication d'un texte à plusieurs est un exercice qui semble vraiment intéressant pour les élèves. La construction d'un plan en associant plusieurs "expertises".
Dédramatiser l'exercice de la dissertation pour les élèves et surtout la construction du plan. Comprendre qu'il ne faut pas s'imposer des exigences crispantes (trouver une thèse une antithèse et une troisième partie magique) mais qu'ils peuvent assez naturellement faire découler une structure argumentative d'idées et de connaissances qu'ils puisent dans les textes
Je trouve que c'est une excellente démarche qui permet aux élèves de travailler activement. Elle mêle activité personnelle et collective. Elle permet de travailler à la fois un texte philosophique et la dissertation donc est une activité complète. Je trouve aussi que les exercices progressifs permettent de développer des compétences et de nouveaux réflexes chez les élèves. Le fait d'avoir hier vécu de l'intérieur cette démarche était très important car j'ai pu voir que c'est un travail très dense, collaboratif et qui donne des fruits rapidement. En effet, les différentes étapes produisent tous un « fruit » et au final, on voit comment les savoirs accumulés se rencontrent et forment une réflexion complète. On peut bien voir la genèse d'une dissertation. En même temps, ce n'est pas rigide, c'est un canevas qui permet un travail dynamique, actif. Je l'appliquerai lors de ma carrière. Je pense que c'est une très bonne démarche qui permet de travailler les exercices du bac et le cours en même temps. Je pense même que cet exercice peut avoir des effets considérables dans l'appropriation de ces savoirs et abattre efficacement les difficultés. Cet exercice rejoint d'autres conseils prodigués par des professeurs de l'inspe dont celui de faire absolument écrire les élèves lors d'activités accompagnées (même des petits écrits).

Varier les façons de faire en cours, responsabiliser les élèves, partager les compétences les uns avec les autres, réfléchir en commun. Ce qui m'a semblé le plus convaincant dans cette démarche, c'était le fait que chaque texte représente une partie de la dissertation, et donc que chaque élève était investi d'une mission et "d'une partie" de la dissertation.

Cette démarche me semble très intéressante pour plusieurs raisons : elle peut casser le rythme du cours, qui peut parfois être un peu monotone. Elle permet également de rendre la philosophie "ludique", tout en amenant les élèves à s'approprier une position philosophique, et par ce biais un auteur. Pour finir, d'un point de vue plus pragmatique, cette méthode me semble présenter le double avantage 1) de faire faire une leçon aux élèves en gagnant du temps (par rapport à un déroulé de cours plus magistral, cette méthode permet de construire une leçon plus rapidement), 2) de rebondir sur l'exercice fait en cours pour faire faire aux élèves une dissertation complète qui aura moins de chance d'être plagiée sur internet (voire aucune chance, si les références sont prédéfinies en cours à l'avance). Ainsi cet exercice permet de déboucher sur un devoir à faire à la maison "contrôlé" par le professeur.

Craintes : Qu'est-ce qui pourrait ne pas fonctionner ? quelles sont les limites, les obstacles de cette démarche ?

La dispersion des élèves dans le bavardage est un risque éventuel.

L'exercice paraît utile à tous points de vue. Mais s'il fallait chercher des difficultés, en passant sur les difficultés liées à la "gestion" des élèves en groupe : 1) Il faut très bien cadrer l'exercice en choisissant des questions permettant aux élèves de s'approprier des textes qui restent difficiles, pour les mobiliser ensuite sur une question philosophique : il faut à la fois analyser le sujet, comprendre les textes, puis les utiliser ! Ça fait beaucoup de tâches à la fois. Il faut prendre un temps assez considérable, bien qu'il ait du sens.

2) Aujourd'hui, nous avons peu analysé la question en elle-même et nous sommes focalisés sur un "itinéraire" possible entre les différentes réponses apportées par les textes. Or en dissertation "réelle", la démarche est contraire : les élèves partent du sujet, l'analysent et tentent de mobiliser des textes dont ils se souviendront plus ou moins. Ce n'est donc pas une "panacée" même si l'exercice fait comprendre la méthode et donne du sens à la dissertation.

Il faut faire attention à équilibrer les groupes et répartir les tâches afin d'éviter les bavardages et l'effet "passager clandestin". La démarche doit être très ponctuelle, les groupes puzzle étant un moyen occasionnel de mise en activité, non une fin en soi.

Si les groupes sont trop grands et que cela implique que deux élèves travaillent le même texte, comme aujourd'hui, certains élèves pourraient se laisser porter et rester totalement passifs.

Comme tout travail de groupe : que les élèves bavardent au lieu de travailler. Il manque une interaction entre les élèves à l'étape 1, qui pourrait les motiver à anticiper l'explication du texte à leurs camarades.

J'ai peur de l'éventuel désordre mais surtout de la longueur, j'ai peur que cela prenne trop de temps dans le déroulé du cours. Mais je pense peut-être le constituer en cours autonome, choisir une notion pour laquelle cela ferait office de chapitre isolé.

J'ai deux craintes. Une qui a été évacuée hier en faisant l'exercice et une qui perdure. Hier, lors de l'activité, j'ai dit « c'est quand même saucissonné » mais lorsque l'activité a pris fin, je me suis rendu compte de l'aspect complémentaire et constructif de chaque étape. En fait, cette impression de travail « haché » provenait du fait que j'ai les réflexes et que je ne me rends plus compte de toutes les petites étapes que je mobilise intellectuellement pour faire une dissertation. Pour un élève, ce n'est pas « saucissonné », au contraire, cela l'aide à comprendre une cohérence car cette méthode explicite les différents moments réflexifs. Cela permet de lutter efficacement contre les implicites que peut contenir le cours. C'est une activité qui montre les rouages de la réussite d'un devoir en philosophie et entre dans le détail. Donc je trouve que c'est très bien « ficelé ».

La deuxième crainte qui, elle, perdure est la gestion du temps. Je pense que la gestion du temps est meilleure lorsque cet exercice est connu des élèves et maîtrisé par le professeur mais je pense aussi que lorsque je la mettrai en place, je viserai un peu plus que deux heures. Comme je suis encore « lente », je crains avoir besoin du double de temps soit quatre heures. Je pense aussi qu'il me faudra beaucoup de temps de préparation. Alors, pour être honnête, je réutiliserai ton activité (la justice) lorsque j'essaierai pour la première fois. Cela me permettra aussi de bien comprendre comment tu as construit cette activité et d'essayer de créer la mienne après sur le même modèle. Je te remercie beaucoup pour le partage de ton activité.

Peut-être que l'oral prend le pas sur l'écrit : les élèves discutent (de philosophie, certes) mais ne notent pas assez dans les détails les éléments de leur échange.

La difficulté majeure me semble se trouver dans le choix des textes : ceux-ci doivent être d'une difficulté égale et surtout ils doivent se répondre parfaitement, pour que les élèves puissent produire l'enchaînement et les transitions d'une position à l'autre par eux-mêmes. Autre difficulté qui semble évidente : il faut parvenir à faire en sorte que les élèves se "prêtent au jeu". Face à une classe totalement apathique, cet exercice peut être difficile, mais j'imagine que la nature même de l'exercice groupé peut être par ailleurs motivant pour les élèves.

Options : Que pourrait-on proposer pour surmonter ces limites, pour adapter ou améliorer la démarche ?

Les faire d'abord travailler séparément, et n'autoriser les groupes qu'à la condition que le travail personnel soit fait.

1) le format du groupe permet en partie de limiter ces difficultés. 2) peut-être accorder un temps d'analyse du sujet préalable ?

Il est nécessaire de bien exposer la démarche, de préparer en amont la séance afin d'anticiper les difficultés éventuelles, notamment dans la compréhension du travail demandé (la mise en activité ne saurait déborder du cadre d'une séance pour fonctionner).

Donner des textes en plus, pour que chacun ait le sien. Cela leur permettra aussi d'apprendre à sélectionner, collectivement, et ainsi à ne plus mettre tous les concepts qui sont en lien avec le sujet, mais à trouver des critères de pertinence. On peut même ajouter un texte thématique qui n'entre pas dans le traitement du problème et leur dire que l'un des textes est à éliminer.

Une problématisation, ou une distinction conceptuelle à travailler en groupe dans l'étape 1, avant de se pencher chacun sur un texte ?

Une construction d'introduction au préalable (en amont des groupes, en cours dialogué)

Concernant la gestion du temps, je pense qu'avec l'expérience de l'application de cette activité, je pourrai gagner beaucoup de temps. Je pense que c'est une question de pratique. Je pense aussi que le bon déroulé de cet exercice dépend de la clarté du professeur et de ses consignes, donc je soignerai cette première étape et les moments où je gérerai les transitions entre les étapes des exercices. Il était donc important de te voir faire hier et j'ai observé comment tu menais le fil de l'activité. Par contre, il faudrait ajouter le paramètre de la gestion de classe pendant tout le déroulé de cette activité (bavardages, inattention) mais j'ai fait des groupes fixes dans mes classes (des groupes de tutorat qui rassemblent à chaque fois cinq élèves) qui sont pensés pour permettre un travail en groupes calme et efficace (j'ai réparti les très bons élèves dans les groupes et séparé ceux qui bavardent entre eux). Je pense aussi que cette activité est très bien cadrée donc évite à priori la perte de concentration. Par contre, elle nécessite une grande concentration et attention de la part du professeur.

La prise de note pourrait se faire selon moi de façon plus libre, tout en conservant la feuille finale (format A3) de mise en commun des idées des uns et des autres.

Pour surmonter le risque de la classe apathique, il faut à mon avis s'arranger pour faire des groupes hétérogènes, dans lesquels les élèves ne sont pas entre amis : cela peut permettre à mon sens de les pousser à s'impliquer, puisque le travail final de chacun dépend de celui qu'aura fourni les autres (mais ce n'est qu'une supposition). Quant au problème des textes, la solution me semble être qu'il faut centrer la leçon sur un thème très général et assez facile d'accès en soi, ce qui permet en aval de sélectionner des "textes à grandes thèses" pas trop complexes.

Pensez-vous appliquer cette démarche dans vos classes ?

Oui, dès cette année
Oui, mais pas cette année
Oui, dès cette année
Oui, dès cette année
Oui, dès cette année
Oui, dès cette année
Oui, dès cette année
Peut-être, mais j'ai encore des doutes
Oui, dès cette année

