

IUFM TOULOUSE  
1999 – 2002

Recherche formation en Histoire Géographie

# Les supports de l'individualisation du travail

**Participants :**

Gérard Fabre  
Patrick Lanneau  
Sandrine Linger  
Aurélie Rodes  
Jean-Christophe Sanchez  
Hubert Strouk

# Sommaire

<b>CADRE THÉORIQUE ET DÉMARCHE DE RECHERCHE.....</b>	<b>1</b>
<b>PRESENTATION .....</b>	<b>1</b>
1 - REFORMES ACTUELLES ET INDIVIDUALISATION DU TRAVAIL DE L'ELEVE .....	2
1.1. <i>L'autonomie de l'élève : un point central des réformes en cours</i> .....	2
1.2. <i>Quelle définition de l'autonomie pour l'élève ?</i> .....	2
2 - LE NOUVEAU ROLE DE L'ENSEIGNANT .....	4
2.1. <i>Autonomie et place de l'enseignant dans l'institution scolaire</i> .....	4
2.2. <i>Une nouvelle approche du métier d'enseignant</i> .....	4
2.3. <i>De nouveaux contenus et savoirs-faire</i> .....	5
3 - LA DEMARCHE RETENUE .....	8
3.1. <i>Une première année de réflexion recentrée, la seconde sur le versant élève</i> .....	8
3.2. <i>La démarche retenue</i> .....	8
3.3. <i>La question du traitement de l'information</i> .....	9
Analyse numérique des questionnaires. ....	9
Méthode d'analyse des données. ....	9
<b>ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE.....</b>	<b>13</b>
PRÉLIMINAIRES : DEUX METHODES D'EXPLOITATION DES RESULTATS : .....	13
1. DES ENSEIGNEMENTS TIRÉS DE L'EXPLOITATION DES RÉPONSES D'ÉLÈVES.....	13
1.1. <i>Le travail autonome plébiscité</i> .....	13
1.2. <i>Le travail autonome donne-t-il plus de travail ?</i> .....	14
Un nouveau travail scolaire plutôt bien accepté par les élèves .....	14
1.3. <i>Les attentes des élèves ? Un rôle nouveau et complexe pour le professeur : adaptabilité et polymorphisme.</i> .....	16
Les élèves attendent un nouveau rôle du professeur : des méthodes pas des savoirs.....	16
Travailler autrement, plus de liberté et d'autonomie. ....	17
De nouvelles relations entre les élèves et le professeur.....	17
1.4. <i>Dans les séances de TPE et ECJS, pensez-vous que le professeur s'occupe mieux de vous ?</i> .....	18
1.5. <i>Internet apprécié, mais pas privilégié pour faire des recherches</i> .....	18
Internet c'est bien. ....	19
Mais Internet suppose une compétence que tous les élèves n'ont pas. ....	19
Internet ce n'est pas forcément mieux que les outils traditionnels.....	19
Une vision LIMITEE du travail autonome : le projet initial n'est modifié que par des contraintes EXTERIEURES A L'ELEVE. ....	20
Pour les élèves, le travail autonome ne signifie pas doute et tâtonnement .....	20
Des modifications perçues comme contraintes, une limitation de l'autonomie .....	21
1.6. <i>Aimez-vous travailler en groupe ?</i> .....	21
Le travail de groupe est un dispositif très apprécié par les élèves.....	22
Le travail de groupe révèle aussi, pour une minorité, des difficultés liées à l'autonomie. ....	23
1.7. <i>Thème d'étude : Oral et nouveaux dispositifs (ECJS, TPE, PPCP)</i> .....	23
1.7.1. Des apports bien identifiés.....	24
1.7.2. Les obstacles à l'oral.....	25
1.8. <i>Les représentations qu'ont les élèves de l'enseignement de l'histoire et de la géographie.</i> .....	26
Une représentation traditionnelle de l'histoire ? .....	27
La géographie .....	27
Les représentations qu'ont les élèves de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. ....	27
1.9. <i>La représentation du cours d'histoire et géographie</i> .....	27

Que signifie pour les élèves « enseigner l'histoire et géographie » .....	28
LES PROFILS : L'APPLICATION DE LA MÉTHODE MC QUITTY À NOTRE ÉCHANTILLON. ....	29
1. <i>Profils majeurs, profils minoritaires</i> .....	29
P1- Le sportif.....	29
P3 - Le vendeur.....	29
P7 - Le bosseur.....	30
P2 - Le solitaire.....	30
2. <i>Les profils suivants sont des profils minoritaires</i> .....	30
P5 – Le positif.....	30
P8 - Le novateur .....	30
P4 - Le social anarchiste.....	30
P6 - Le bricoleur.....	31
P11 - Le docile.....	31
P9 - Le nihiliste.....	31
P10 – Le mature.....	31
P12 – Le mature discret. ( ?).....	32
P13 – Le méfiant.....	32
3. <i>Interrelation des profils, ou, profil des profils</i> .....	32
<b>BIBLIOGRAPHIE :</b> .....	<b>35</b>

## CADRE THEORIQUE ET DEMARCHE DE RECHERCHE

### PRESENTATION

Les réformes lancées dans le système éducatif (ECJS, TPE, travaux croisés, ppcp,...) depuis quelques années répondent à un certain nombre d'objectifs que l'on peut facilement mettre en évidence et par conséquent regrouper. Les nouvelles capacités à mettre en œuvre (tant pour l'enseignant que pour l'élève) modifient les pratiques habituelles et semblent pouvoir déstabiliser les acteurs dans la mesure où ces nouvelles pratiques tendent à modifier leur rapport à l'enseignement, à la classe, etc. Les TPE, réforme la plus récente, sont présentés comme : « *une innovation pédagogique forte de la réforme du lycée et un enjeu stratégique important, symbolique de toute une évolution des pratiques pédagogiques* ». <sup>1</sup> Face à ces nouveaux objectifs que fixent l'Institution aux enseignants, il paraît souhaitable de proposer une réflexion sur les difficultés auxquelles les professeurs vont devoir être confrontés. Si cette démarche est tout à fait pertinente, il nous a semblé plus judicieux de se concentrer sur le versant élève, domaine, à notre goût, trop souvent laissé pour compte. En effet, c'est en essayant d'évaluer la réaction des élèves face à ces nouveaux programmes mais aussi leur représentation de notre discipline (nous formulons l'hypothèse que les deux sont intimement liés) que nous avons décidé d'approcher cette question de l'individualisation du travail. Mettre en évidence les impressions des élèves sur ces questions doit nous permettre, non seulement de réfléchir mais aussi de mettre en œuvre des formations tenant compte des données recueillies tout en tenant compte des exigences programmatiques.

---

<sup>1</sup> B.O. n° 3 du 20 janvier 2000.

## 1 - REFORMES ACTUELLES ET INDIVIDUALISATION DU TRAVAIL DE L'ELEVE

### 1.1. L'AUTONOMIE DE L'ELEVE : UN POINT CENTRAL DES REFORMES EN COURS

Les réformes mises en œuvre depuis 1997 ont pour objectif implicite ou explicite « d'individualiser le travail de l'élève ». Poser cette affirmation, c'est partir du principe que l'Institution souhaite, à partir de ces propositions de réforme, adapter l'enseignement actuel au caractère singulier de l'élève. Cet objectif passe par le développement de l'autonomie de l'élève face aux tâches scolaires.

Sans faire une étude exhaustive de l'ensemble des pratiques lancées dans l'enseignement secondaire, il semble que cette idée d'autonomie constitue un leitmotiv des instructions officielles. Même si les formulations peuvent varier, la thématique recherchée demeure très proche. Concernant l'ECJS, lancée pour les classes de seconde durant l'année scolaire 1999-2000, les I.O. indiquent clairement : « *l'ECJS doit être abordée comme un « apprentissage », c'est-à-dire l'acquisition de savoirs et de pratiques. Grâce à ce processus doit s'épanouir, à terme, un citoyen adulte, libre, autonome, exerçant sa raison critique dans une cité à laquelle il participe activement.* »<sup>2</sup>. Celles concernant les TPE vont dans le même sens lorsqu'elles précisent : « développer l'esprit de recherche et d'initiative, associer savoirs et savoir-faire, ... »<sup>3</sup>. Déjà, en 1992, dans le cadre de la rénovation des lycées, les modules poursuivaient des objectifs similaires même si dans les I.O. le terme d'autonomie n'est pas clairement exprimé. Un certain nombre de références tendent à montrer que si l'objectif premier consiste à gérer l'hétérogénéité des élèves, d'autres ne sont pas exclus : « *proposer des activités propices à l'acquisition de méthodes de travail (personnel et en équipes) dont la maîtrise insuffisante est un facteur important d'échec, faciliter l'accès à l'abstraction, le maniement des langages et des codes propres à chaque discipline, tenir compte des différents rythmes d'assimilation, d'investissement, de méthodes d'apprentissage et de capacité réflexive, par l'organisation d'approches différentes du savoir, dans le cadre de groupes constitués sur la base de besoins identifiés* ». D'autre part, ces modules doivent permettre aux élèves : « *de développer des capacités d'auto évaluation, de proposer des activités qui permettent de réfléchir à leurs habitudes de travail et de prendre conscience de leurs modes d'apprentissage pour les améliorer* »<sup>4</sup>. On peut cependant noter que leur ancrage reste disciplinaire « *même si les besoins peuvent être constatés dans le cadre des capacités transversales.* »<sup>5</sup>.

### 1.2. QUELLE DEFINITION DE L'AUTONOMIE POUR L'ELEVE ?

Le concept d'autonomie reprend beaucoup de capacités définies précédemment : apprentissage de l'auto-évaluation, travail en petit groupe, travail pluridisciplinaire ou encore appel à la créativité et à l'initiative des jeunes. C'est donc l'une des principales finalités de l'éducation car elle a pour but de susciter chez l'élève le goût et le plaisir de la recherche. Elle peut être définie précisément ainsi : « *en matière d'éducation, l'autonomie consiste pour l'élève à se donner ses propres fins, ses propres méthodes et à apprendre à s'auto-évaluer. Elle est*

---

<sup>2</sup> B.O. n° 5 du 5 août 1999, Hors Série.

<sup>3</sup> Ministère de l'Education Nationale de la recherche et de la technologie, *Projet TPE*, 22 décembre 1999.

<sup>4</sup> Idem.

<sup>5</sup> Note de service n° 92-164 du 25 mai 1992.

*susceptible de degrés et de progrès, et engage une redéfinition des tâches et des rôles de l'enseignant quand elle est pratiquée dans le cadre scolaire ».*<sup>6</sup>

Si à l'heure actuelle l'Institution scolaire s'est fixée comme un de ses objectifs principaux la nécessité de favoriser l'autonomie de l'élève afin que ce dernier possède un certain pouvoir d'élaboration, de gestion et d'évaluation de son travail, elle n'a pu sous-estimer (voire la définition) les répercussions inévitables sur le métier d'enseignant. En histoire-géographie, cette place centrale accordée à l'autonomie de l'élève modifie le modèle d'enseignement qui a globalement prévalu jusque-là<sup>7</sup>. Pourtant, pour aborder ces questions, l'enseignant d'histoire-géographie, doit tenir compte de son statut et des éléments traditionnels constitutifs de sa discipline.

---

<sup>6</sup> Article « autonomie » in Ph. Champy et Ch. Etévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan Université, 1994, p. 98.

<sup>7</sup> Modèle dit des « 4R » élaboré par Audigier (F.), « Histoire-Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », in *Les savoirs scolaires*, Spirale, n° 15, 1995, pp. 61-90. Résultats, Référent consensuel, Refus du politique et Réalisme.

## 2 - LE NOUVEAU ROLE DE L'ENSEIGNANT

### 2.1. AUTONOMIE ET PLACE DE L'ENSEIGNANT DANS L'INSTITUTION SCOLAIRE

La question de l'autonomie de l'élève interroge l'enseignant sur son rôle et ses attributions au sein de l'institution scolaire. L'enseignant d'histoire-géographie paraît tout particulièrement concerné par ces questions. Il intervient en ECJS, TPE, modules, utilise le CDI comme un outil privilégié, etc. Il est donc au centre de ce dispositif de réformes et invité, peut-être plus que d'autres, à s'interroger sur sa pratique et l'utilisation des outils dont il dispose. Parallèlement, sa capacité d'innovation – indispensable pour la mise en place de ces réformes – n'est-elle pas restreinte par le cadre légal dans lequel il évolue ? En effet, si l'on se réfère aux I.O., « *le professeur, fonctionnaire de l'Etat relève du statut général de la fonction publique et du statut particulier de son corps d'appartenance qui définissent ses droits et obligations* ». <sup>8</sup> Ce cadre légal fixe des limites à sa capacité d'intervention. Pourtant, l'institution prévoit des moments de déviance par rapport aux normes qu'elle a elles-mêmes fixées : « *le professeur aide les élèves à construire leur autonomie... et que lui-même... dispose d'une autonomie dans ses choix pédagogiques qu'il pourra se comporter en acteur du système éducatif, favoriser son adaptation en participant à la conception et à la mise en œuvre d'innovations* ». <sup>9</sup> Ces difficultés sont apparues clairement à la rentrée 2000 au moment de la mise en place des TPE pour savoir si les enseignants laissaient les élèves complètement libres dans leur recherche. Si la question de la responsabilité de l'enseignant face à ce problème était centrale, la question de l'autonomie ne l'était pas moins dans la mesure où se posait la question de la place de l'enseignant dans l'apprentissage de l'élève. Une réponse satisfaisante n'a semble-t-il pas été apportée. Aussi, S. Premisler, dans son article, indique que l'enseignant est soumis à une série de paradoxes : « *il doit être un acteur du système, mais il est aussi fonctionnaire. On l'incite à l'autonomie mais celle-ci est circonscrite par des obligations strictes. On le veut innovateur mais connaissances et savoir faire sont fixés par des programmes* ». <sup>10</sup> De fait, toute formation ou auto-formation doit tenir compte de cette relation entre droits et obligations de l'enseignant et sa capacité et/ou sa volonté d'innover.

### 2.2. UNE NOUVELLE APPROCHE DU METIER D'ENSEIGNANT

On peut penser, que sans le remettre totalement en cause, l'institution scolaire souhaite faire évoluer le contrat didactique dominant de notre discipline mis en évidence par Tutiaux-Guillon <sup>11</sup>. En effet, les I.O., dans le cadre des TPE précisent : « *L'intervention des professeurs peut prendre des formes diverses : apport de documents ou de pistes d'information, conseils méthodologiques, aide dans l'élaboration d'un plan de travail et dans la gestion du temps, bilans successifs des travaux en cours* ». <sup>12</sup> L'enseignant doit assumer un rôle de médiation entre les savoirs, les informations et les élèves. Ce rôle de médiateur qui n'annule pas le rôle plus traditionnel qu'on lui connaît ne constitue pas la seule évolution significative du métier d'enseignant mais l'interroge sur sa possibilité d'évoluer dans ce métier sans perdre totalement

---

<sup>8</sup> B.O., n° 22, mai 1997.

<sup>9</sup> Idem.

<sup>10</sup> Premisler (S.), « De la libre soumission », in *Cahiers pédagogiques*, L'autonomie des enseignants, n° 384, Mai 2000.

<sup>11</sup> Voir à ce sujet la recherche INRP du groupe Toulouse pour la définition des concepts.

<sup>12</sup> Ministère de l'Education Nationale de la recherche et de la technologie, *Projet TPE*, 22 décembre 1999.

son identité. L'accent mis sur le travail interdisciplinaire notamment dans le cadre des TPE complique un peu plus sa tâche.

La demande institutionnelle insiste (le cas des TPE est particulièrement significatif) sur le nécessaire travail interdisciplinaire. Concernant les TPE, l'enseignant doit travailler « *en co-intervention avec le professeur de l'autre discipline* ». <sup>13</sup> On ne peut pour autant parler de transdisciplinarité dans la mesure où le cadre de référence globale demeure la discipline même si celles-ci doivent nécessairement collaborer. On peut aussi évoquer le rôle de l'ECJS où cet enseignement est confié à un professeur d'une discipline bien précise sans pour autant qu'il en ait le monopole. On assiste ici ou là à des préparations communes entre enseignants de disciplines différentes pour des séquences ECJS. On peut voir, sans conteste, que ce nouvel enseignement oblige l'enseignant à travailler de manière plus étroite avec les pour connaître les ressources et les outils disponibles dans l'établissement.

### 2.3. DE NOUVEAUX CONTENUS ET SAVOIRS-FAIRE

Enfin, il serait bon de souligner que le rôle de l'enseignant est modifié en terme de contenus et savoirs-faire à transmettre. Certains enseignements qui lui sont confiés comme l'ECJS l'invitent à se former davantage sur des notions de Droit (même « *s'il s'agit de faire découvrir le sens du Droit* » <sup>14</sup>) ou à utiliser de manière plus régulière les TICE dans le cadre de la classe : « *le suivi constant du travail assuré par les professeurs chargés des TPE permet d'évaluer la part réelle prise par l'élève dans la réalisation des documents numérisés* ». <sup>15</sup> Cette recommandation suppose une assez bonne maîtrise de l'outil informatique par l'enseignant et la capacité à relever ce qui s'apparente au copiage d'un site et ce qui peut être assimilé à une mise en forme de connaissances à partir d'une série d'informations trouvées sur un ou plusieurs sites. Les nouveaux programmes de seconde paraissent dans ce domaine significatifs.

Le programme de 1995 évoquait de manière lapidaire : « *une place sera faite aux technologies actuelles de l'information et de la communication* ». Celui de 2000, précise davantage les attentes même si la formulation manque encore de précision à ce sujet : « *les technologies de l'information et de la communication sont intégrées avec profit, notamment dans les pratiques modulaires* » <sup>16</sup>. Ce passage montre également la nécessaire réflexion sur la manière d'utiliser les TICE avec les élèves (outil Internet, logiciels de cartographie, etc.). La facilité apparente de l'accès à l'information ou la réalisation de travaux ne saurait cacher des questions de fond sur l'incontournable regard critique sur ces nouveaux outils.

Dans un tout autre registre, on peut noter que la place de l'oral est devenue croissante dans notre enseignement (débat argumenté en ECJS, soutenance à l'oral pour les TPE). Elle nous interroge sur les grilles d'évaluation possibles, les formes auxquelles il nous faut préparer les élèves et enfin la qualité du langage utilisé d'un point de vue de l'acquisition de notions ou comme témoignage de civilité et par conséquent d'éducation à la citoyenneté. Questions essentielles qui obligent à s'interroger davantage sur le sens de l'oralité à l'Ecole. D'après l'IGEN « *ce n'est pas seulement le temps de parole de l'élève : c'est aussi l'écoute, les attitudes du corps et la gestuelle, c'est la gestion complexe de la relation interindividuelle* » <sup>17</sup>. De surcroît, il n'y a pas qu'un seul oral mais des oraux : « oral, vecteur des apprentissages » par

---

<sup>13</sup> Ministère de l'Education Nationale de la recherche et de la technologie, *Projet TPE*, 22 décembre 1999.

<sup>14</sup> B.O. n° 5 du 5 août 1999, Hors Série.

<sup>15</sup> Ministère de l'Education Nationale de la recherche et de la technologie, *Projet TPE*, 22 décembre 1999.

<sup>16</sup> B.O., HS n° 6 du 31 août.

<sup>17</sup> Rapport de l'Inspection Générale de l'Education nationale, *La place de l'oral dans les enseignements, de l'école primaire au lycée*, La Documentation française, juillet 2000.

exemple en sciences ou bien l'oral en tant qu'objet d'apprentissage ou « oral à apprendre ». On retrouve bien évidemment ceci en histoire-géographie : oral pour l'épreuve anticipée du baccalauréat, STT, oral TPE et en ECJS (complètement nouveau). La pratique de l'oral prend des formes diverses et correspond également à des objectifs variés qui certaines fois peuvent être intimement liés :

- **Scolaire** : favoriser l'autonomie des élèves. C'est bien évidemment un point essentiel dans le cadre de cette recherche. On verra que c'est aussi un élément qui met en jeu un grand nombre de compétences.
- **Civique** : apprendre à argumenter mais aussi à écouter l'autre, à convaincre (on parle de « force de conviction » pour l'oral TPE).
- **Social et professionnel** : être capable de s'exprimer en public, capable de répondre à des questions difficiles sans pour autant perdre ses moyens, etc.
- **A vocation patrimoniale** : encourager les élèves à montrer au cours de leurs exposés des œuvres d'art, des monuments, des paysages, etc.

Ces objectifs sont d'autant plus importants que l'on constate que plus on va vers les grandes classes, plus le temps de parole des élèves est limité : âge, programmation plus stricte (examen en fin d'année, etc.). Notons par exemple que la mise en place de l'ECJS tient aussi au fait que les élèves se sentaient trop absents dans leur participation aux cours. Dans le rapport de l'IGEN on peut relever ceci : « *Au niveau du secondaire, le sort de l'expression orale se dégrade sensiblement. La parole dans la classe, c'est celle du maître [...] parole toujours prédominante, parfois envahissante* »<sup>18</sup>. D'autre part, ce sont toujours les mêmes élèves qui parlent ou qui se taisent. Mais les contraintes et les pesanteurs sont énormes : « *un enseignant, une heure, une classe* ». D'autre part, nécessité de l'évaluation : non pas pour l'écraser sous la notation, mais pour éviter qu'elle ne soit automatiquement dépréciée. Enfin, selon l'IGEN, la définition des examens « *joue contre l'oral* » car leur épreuves « *surdéterminent les pratiques pédagogiques* ». En français, mais aussi en histoire-géographie dans les séries technologiques, on ne fait qu'évaluer l'élève à commenter un texte écrit.

Toutes ces écueils ne remettent pas en cause le mode de travail global que constitue la pratique de l'oral dans le cadre scolaire. Le tableau ci-dessous tente d'en reprendre les moments essentiels :

ELABORATION	GESTION	EVALUATION
Recherche de l'information. Travail en équipe.	Apprendre à écouter : s'approprier un discours de manière critique.	Grille fournie ou élaborée avec l'enseignant pour connaître les points forts et faibles de son travail.
Travail plus long de l'élève : propice à la réflexion et à la mise en forme des données.	S'exprimer face à un public. Utiliser des supports pédagogiques variés.	Capacité à convaincre et/ou intéresser un public par son discours (certains élèves peuvent éventuellement apprécier l'impact du discours sur le reste de la classe en fonction de l'attention ou de l'intérêt porté aux idées évoquées) mais aussi capacité des élèves de la classe à prendre des notes (un
Confronter des avis différents.	Elève qui se trouve dans la position du maître : position gratifiante.	
Vérifier l'information.	Temps de parole que l'élève est libre de maîtriser sans risquer d'être interrompu.	
Donner des avis différents sur un même problème.		
Passer d'un texte écrit à un		

<sup>18</sup> Rapport de l'IGEN, *op. cit.*

discours oralisé. Bâtir une problématique.	Argumenter pour répondre à la problématique. Répondre aux questions posées.	élément essentiel de l'autonomie en classe de seconde).
---	--	---

Le cadre des réformes actuel implique de nouvelles pratiques et par conséquent nécessite de nouvelles formations qui sachent tenir compte d'un contexte d'enseignement renouvelé. Mais la prise en compte de cette nouvelle donne doit aussi prendre en compte le vécu et les représentations des élèves. C'est le choix que nous avons fait dans le cadre de cette recherche.

### 3 – LA DEMARCHE RETENUE

#### 3.1. UNE PREMIERE ANNEE DE REFLEXION RECENTREE, LA SECONDE SUR LE VERSANT ELEVE.

Notre première année avait permis de faire le point sur les réformes en cours (recenser les textes existants et les analyser) et d'alimenter nos réflexions à partir d'une série de lectures permettant d'éclairer les thématiques de notre recherche. Parallèlement, nous avons essayé également de voir ce qui se passait d'un point de vue de l'enseignement de l'histoire-géographie dans d'autres pays. Nous posions alors l'hypothèse que la confrontation des expériences permettrait là aussi d'approfondir et d'ouvrir notre réflexion.

Ces éléments recueillis, nous nous sommes alors rendus compte que si globalement nous arrivions par les lectures, les échanges, les formations que nous animions<sup>19</sup>, à avoir une vision assez claire de la représentation des enseignants par rapport à leur métier et à son évolution, nous étions plutôt désarmés sur le versant élève. Que pensent les élèves de ces nouvelles réformes ? Comment les vivent-ils ? C'est quoi l'autonomie pour eux ? Quelle représentation se font-ils de la discipline Histoire-Géographie ? Etc. Trouver des réponses à ces interrogations devrait nous permettre d'adapter des réponses en terme de formation. Nous avons alors décidé de bâtir les outils nécessaires. La proximité de chacun d'entre nous avec le terrain nous facilite notre travail.

#### 3.2. LA DEMARCHE RETENUE.

Une grande partie de la seconde année a donc été consacrée à la mise en place d'un questionnaire qui reprenait tous les éléments théoriques ayant trait aux réformes en cours. Elles permettaient de survoler l'ensemble des questions qui nous préoccupaient, à savoir :

- le travail autonome dans l'établissement,
- le travail effectué en dehors,
- le rôle de l'enseignant dans leur travail,
- l'utilisation des TICE,
- le travail en groupe,
- l'oral,
- l'évaluation.<sup>20</sup>

Ces entrées du questionnaire nous ont paru insuffisantes car elles ne permettaient pas vraiment en elles-mêmes de mesurer les changements introduits. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de poser une série de questions fermées permettant de comprendre la représentation que se font les élèves de leur discipline (en dehors de ces nouveaux enseignements) et de leur enseignant. Nous pensions que cette représentation devait être à ce stade de leur scolarité puisque les élèves retenus pour le questionnaire étaient soit en seconde, soit en première et que par conséquent, ils avaient eu 5 à 6 ans d'enseignement (le questionnaire a été posé en fin d'année) dans le secondaire pour cette discipline (sans compter les redoublements éventuels). Dans cet espace de temps, nombreux sont ceux qui ont eu un enseignant différent pour chaque année concernée. Cet élément de travail nous permet de savoir – même si cela reste de manière très indirecte – le rôle que joue l'enseignant dans la représentation que se font les élèves de leur discipline. 6 classes au total ont été concernées par

---

<sup>19</sup> Tous les membres de cette Recherche-Formation interviennent en formation continue ou initiale et sont en poste en lycée général ou polyvalent.

<sup>20</sup> Voir questionnaire en annexe.

ce questionnaire à des niveaux et des enseignements différents (TPE, ECJS, PPCP, etc.). Se pose alors la question du traitement de cette masse d'informations.

### 3.3. LA QUESTION DU TRAITEMENT DE L'INFORMATION

#### **Analyse numérique des questionnaires.**

Notre matière première d'analyse consiste en un ensemble de 104 questionnaires garnis par un échantillon d'élèves.

Pour éviter un biais excessif, l'échantillon a été prélevé dans plusieurs types d'établissements, de niveaux, et d'orientations.

L'échantillon est composé de 6 classes de midi-Pyrénées qui nous ont paru suffisamment diverses pour constituer un panel représentatif. On y trouve une classe de bac professionnel secrétariat du Lycée Professionnel Antoins Bourdelle de Montauban (13 sujets), une classe de première ES du lycée de Arènes à Toulouse (8 sujets), une classe de seconde générale au lycée polyvalent du Mirail (33 sujets), une classe de première ES du lycée de Muret (10 sujets), une classe de première L du lycée de Arènes à Toulouse (12 sujets), une classe de première S du lycée Saint-Sernin à Toulouse (28 sujets).

Le questionnaire comportait deux familles de questions. Des questions à réponses ouvertes, des questions à réponses fermées. Les questions fermées attendaient une réponse sur une échelle de 1 à 4 (soit, de Oui à non en passant par deux niveaux de peut-être). Nous avons aussi codé les non-réponses.

Les questions ouvertes ont d'abord été analysées puis réduites à des items. Pour chaque question, nous avons ensuite encodé la présence ou l'absence de chaque item.

Une première analyse numérique globale a été effectuée. On trouvera en annexe les histogrammes des réponses pour chaque question. Ces histogrammes globaux donnent déjà une image de la représentation des élèves.

Nous avons cependant voulu affiner notre analyse et nous avons tenté une analyse des structures des réponses qui nous permette de déterminer des profils de comportement et de représentation des élèves. Pour cela nous avons utilisé une méthode inspirée des méthodes de Mc QUITTY (1957)<sup>21</sup>.

#### **Méthode d'analyse des données.**

La méthode Mc Quitty est une méthode d'analyse assez simple. On peut la mettre en œuvre assez facilement selon un algorithme ce qui permet de réaliser un traitement automatique rapide. Elle ne préjuge cependant pas d'une interprétation des résultats du traitement.

Le problème posé par un corpus de réponses à un questionnaire est qu'une même réponse peut avoir des significations différentes chez des individus différents. Elle n'acquiert une signification que dans sa relation avec les autres réponses. En fait, ce qui est signifiant, c'est l'ensemble des réponses et non chacune de ces réponses. On trouvera dans son article " Une méthode pour détecter des structures dans un ensemble de réponses " (Le Travail Humain, T 31, 1-2, 1968, p11-24) la présentation que fait W. Doise<sup>22</sup> des méthodes Mc Quitty

---

<sup>21</sup> Mac Quitty, L.L. (1957). Elementary linkage analysis for isolating orthogonal and oblique types and typical relevances, *Educational psychological measurement*, 17, 207-209.

Pélissier, J. (1975). *Un procédé d'exploration d'un ensemble de réponses dichotomiques*, non publié.

<sup>22</sup> Doise, W. (1965). Une méthode pour détecter des structures dans un ensemble de réponses, *Le Travail humain*, t. 31, 1 et 2, 11-24.

McQuitty part de l'exemple des symptômes qui, d'une manière différente, s'associent en syndromes de maladie. Il n'y a donc pas de correspondance univoque entre symptôme et maladie, un symptôme peut correspondre à plusieurs maladies. Il faut considérer un ensemble donné de symptômes (le syndrome) pour arriver à une correspondance univoque. Ceci n'est pas moins vrai dans le domaine de la maladie mentale et l'auteur aborde ainsi le problème de l'étude de la personnalité. Selon lui, le " type de personnalité " est la propriété " intérieure " qui a pour effet qu'une personne présente une structure déterminée de réponses : c'est une construction hypothétique qui correspond à un ensemble déterminé de réponses à un test, comme la maladie est une construction hypothétique correspondant à un ensemble donné de symptômes.

Cette conception " structuraliste " va à l'encontre de ce qu'on admet fréquemment en construisant des tests, notamment qu'un item donné mesure la même chose chez tous les individus. Même l'analyse factorielle, qui admet qu'une réponse à un item peut être saturée en plusieurs facteurs, suppose que ceci est vrai pour tous les individus. Selon la conception traditionnelle, la validité des item est donc univoque. Selon McQuitty cette validité peut être différentielle, c'est-à-dire mesurer différentes choses chez différents individus. Tout dépend de la structure des réponses dans laquelle une réponse donnée s'insère.

Les méthodes qui étudient les profils de personnalité comme celles de Cattell (1949), de Cronbach et Gleser (1953) ne considèrent pas cette validité différentielle des item ; ils se servent des réponses à plusieurs questions pour obtenir des résultats totaux à différentes échelles. A partir des positions sur différents continuum ainsi dégagés, ils étudient ensuite la similarité des profils. En plus, comme dans la plupart des tests, les données, qui ne se laissent pas ordonner sur un continuum, sont d'emblée écartées.

Les méthodes présentées par McQuitty veulent respecter la " validité différentielle " qu'une réponse même " non ordonnée " peut prendre selon sa combinaison avec d'autres réponses. Ainsi dans un test de connaissances scientifiques une réponse correcte à un item de chimie prend une autre signification selon qu'elle est associée à des réponses correctes en physiologie ou en mathématiques. Dans le premier cas, elle est l'indice d'une formation en médecine, dans le second cas l'indice d'une formation d'ingénieur chimiste.

Comment détecter pratiquement ces structures de réponses qui ne contiennent pas que des item à validité univoque ? McQuitty propose différentes méthodes de classification hiérarchique des sujets en catégories. On commence en général par grouper les sujets qui ont beaucoup de réponses en commun (les espèces de la classification linnéenne) et, à partir de ces catégories, on construit des catégories plus larges (genres, familles, ordres) contenant chaque fois plus de sujets ayant moins de réponses en commun. A chaque niveau de classification correspond une structure de réponses : c'est l'ensemble de réponses que les individus appartenant à cette catégorie ont en commun. Les autres réponses sont considérées comme non pertinentes.

Une telle méthode de catégorisation peut être de type binaire - on commence par classer les individus en couples de telle façon que les réponses de chaque membre du couple ont une plus grande similarité avec celles de l'autre membre du couple qu'avec les réponses de n'importe quel autre individu dans l'échantillon étudié. A partir des ensembles de réponses communes aux " espèces " ainsi isolées, on constitue des " genres " qui contiennent les deux " espèces " se ressemblant le plus. On continuera ainsi jusqu'au niveau d'abstraction jugé nécessaire.

Quand on monte dans la classification hiérarchique, les sujets, constituant une classe, auront évidemment moins de réponses en commun et, par conséquent, la structure caractéristique de leur classe comprendra moins d'item.

Une adaptation de cette méthode binaire (McQuitty, 1957 a) a été utilisée pour différencier les structures dans des descriptions de mécaniciens qui étaient considérés comme " bons " ou " mauvais " par leurs contremaîtres.

Dans le point suivant, nous présenterons la méthode que le même auteur appelle " analyse élémentaire de liens " (en anglais : elementary linkage analysis, McQuitty, 1957 b). Elle est nommée " élémentaire " pour la distinguer d'une méthode d'analyse successive, qui, en effet, est un développement de la méthode " élémentaire ". Cette méthode d'analyse successive part de la recherche du nombre de réponses que chaque individu a en commun avec chaque couple possible pris dans l'ensemble des autres individus de l'échantillon.

Ainsi, selon les méthodes habituelles d'analyse numérique, on considère que chaque item analysé (ici la réponse à une question) a une validité univoque pour tous les individus, a toujours la même signification, quelle que soit son association avec d'autres. Au contraire, la méthode proposée par Mc Quitty est plutôt structuraliste. Elle considère que chaque item ne doit pas être analysé indépendamment des autres selon chaque sujet. Sa valeur dépend de son

association avec d'autres. Les ailes du papillon n'en font pas un oiseau. La ressemblance d'un dauphin avec un poisson n'en font pas un poisson. En d'autres termes, un caractère peut avoir différentes significations selon qu'il est ou non associé à plusieurs autres. Ce qui signifie qu'une même réponse peut correspondre à plusieurs attitudes, qu'un caractère n'acquiert une signification que dans sa relation avec les autres.

La méthode Mc Quitty procède comme la taxonomie. On commence par comparer systématiquement chaque sujet à tous les autres sujets pour établir la familiarité de ces sujets entre eux. Pour établir ce degré de familiarité on utilise le coefficients de Zubin (1938) : soit un ensemble d'items, le coefficient de Zubin est le nombre d'items auxquels deux individus répondent de manière identique.

Concrètement, on dresse une matrice carrée symétrique dont la taille est égale au cardinal de l'échantillon (pour notre échantillon de 104 sujets, une matrice de 104 X 104, soit 10816 valeurs, qui correspondent aux coefficients de Zubin issus de la comparaison des réponses de chaque sujet à chacun des autres.

Une fois construite cette matrice, on va construire les familles de sujet en les appariant selon leur coefficient de Zubin. Plus le coefficient de Zubin de deux sujets est élevé, plus ils ont de caractères communs. On va donc itérer dans le tableau de la façon suivante :

1 – On cherche le coefficient de Zubin le plus élevé. Il permet d'isoler le premier couple de sujets qui partagent le plus de caractères communs.

2 – On cherche ensuite pour chacun des sujets ainsi isolé le sujet le plus proche. Pour cela, on isole sur la ligne de chacun des deux sujets le coefficient de Zubin le plus élevé qui n'ait pas déjà été traité dans une étape précédente. On peut éventuellement retenir plusieurs sujets dont les coefficients sont similaires. Cela permet de déterminer les sujets que Mc Quitty nomme les " cousins de premier degré ".

3 – De la même façon, on recherche les cousins de degré 2, 3 , etc. En pratique, on n'ira pas au delà du degré 6, ou même 5 (dans notre cas c'est à ce degrés de parenté que nous nous sommes arrêtés).

4 – On itère la méthode jusqu'à ce que tous les sujets aient été traités.

De cette façon, on va finalement réussir à ranger tous les sujets dans des classes où tous les sujets ont un degré de similarité entre eux plus grand, ou au moins aussi grand, dans le cas d'ex-aequo, qu'avec les membres des autres classes.

On remarquera que certains sujets peuvent appartenir à deux familles différentes. Il s'agit alors de familles complexes à chevauchement. C'est souvent le cas des familles comprenant beaucoup de sujets. Ceci complique l'analyse puisque, comprenant beaucoup de sujets, elles sont significatives de l'échantillon. On reportera dans l'étape d'interprétation l'analyse de ces familles.

Pour faciliter l'interprétation des familles, on construira à partir de l'analyse des familles un modèle des items significatifs de la famille (les " patrons ") Pour cela on réalisera un test de Khi2 en comparant chaque sujet aux autres et l'on retiendra les items dont les khi2 sont statistiquement significatifs. Pour réaliser le test de Khi2, il est préférable de fonctionner sur des questions à réponse binaire. C'est pourquoi, alors que certaines réponses avaient été réalisées selon une échelle de 0 à 4 (de pas du tout d'accord à tout à fait d'accord), nous les avons ramenées à une valeur binaire (non / oui) en discriminant les réponses selon la médiane de chaque échantillon. Il est en effet très intéressant de pouvoir déterminer pour chaque famille un patron qui permet de décrire les caractères significatifs de la famille.

Il est à noter que l'outil mathématique utilisé n'est qu'un outil qui dresse des calculs statistiques. Sur des données du domaine des sciences humaines les résultats ne sont pas faciles à interpréter. Il s'agit de " nuages " dont les contours sont souvent aussi flous qu'en météorologie ! Ceci n'exclut pas l'usage de l'outil. Ceci demande simplement une grande prudence dans

l'interprétation. L'intérêt de l'outil est toutefois qu'il permet d'exclure toutes les interprétations biaisées, les artefacts entachés par la subjectivité de l'expérimentateur.

## **ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE.**

### **PRELIMINAIRES : DEUX METHODES D'EXPLOITATION DES RESULTATS :**

#### **1. DES ENSEIGNEMENTS TIRES DE L'EXPLOITATION DES REPONSES D'ELEVES.**

Notre questionnaire élève se composait de deux types de questions : les questions fermées comme la 3, où l'élève devait choisir de 0 à 3 pour répondre, du NON (0 ; 1) vers le OUI (2 ; 3) et des questions semi-ouvertes auxquelles l'élève répondait en rédigeant des réponses dans deux colonnes du type de la question 1 (« Dans le travail autonome, qu'est-ce que vous aimez, qu'est-ce que vous n'aimez pas ? »)

Si les premières ont fait l'objet d'un traitement statistique relativement simple pour ce qui concerne la saisie, les secondes obligent à se confronter à des réponses beaucoup plus variées. Nous avons tout d'abord, après avoir lu les réponses des élèves, confronté nos points de vue sur les informations qu'elles nous apportaient afin de réduire celles-ci à des séries d'environ dix items qui permettent ensuite une saisie des réponses et une interprétation le moins subjective possible, mais en relation avec les hypothèses de travail qui avaient présidé à l'élaboration du questionnaire.

Cette méthode relativement classique permet de réduire ainsi les questions ouvertes en réponses fermées qui peuvent ensuite être traitées en fonction de la présence ou de l'absence de l'idée énoncée dans l'item. Ici, le contenu dépend des réponses des élèves.

Il est donc essentiel à la lecture de notre interprétation de s'interroger sur le type de questionnement offert aux élèves. En effet, pour les questions fermées, le pourcentage représente vraiment le nombre d'élèves qui ont fait le choix d'une réponse puisque celles-ci étaient proposées à tous les élèves. Par contre, dans les questions ouvertes, le pourcentage représente la proportion des élèves qui ont proposé une idée en l'énonçant, celle-ci ne leur ayant pas été proposée. C'est notre analyse en items créés postérieurement aux réponses des élèves qui permet cette approche quantitative. De ce fait, un pourcentage, même faible, peut s'avérer très significatif. Nous ne parlerons donc pas dans ce cas de pourcentage des élèves, mais de pourcentage des réponses, des énonciations.

#### **1.1. LE TRAVAIL AUTONOME PLEBISCITE**

C'est une question semi-ouverte qui, à partir du corpus de réponses a été transformée en 11 items (voir annexe 2 b).

87% des réponses - et pas 87% des élèves - nous livrent des opinions positives sur le travail autonome.

C'est la liberté, dans le choix du sujet d'abord, puis, dans la démarche, la méthode de travail, enfin dans l'organisation du travail (notamment à l'intérieur d'un groupe) qui sont plébiscités en premier. A eux seuls, ces trois aspects couvrent plus de la moitié des réponses exprimées par les

104 sujets. Pour eux, l'autonomie, c'est donc d'abord un espace de liberté pour choisir et organiser sa tâche (rappelons que le questionnaire est renseigné par les élèves alors qu'ils sont, en TPE, ECJS ou PPCP, en «situation de travail autonome»). De ce fait, on observe que leur représentation du travail autonome confirme largement la représentation sociale partagée sur l'autonomie.

Près du quart des réponses (24%) nous apprennent que les élèves apprécient dans le travail autonome d'être responsabilisés, ce qui rejoint ce qui précède. Plus exactement, ils disent aimer confronter leurs idées avec les autres et affirmer leur personnalité au sein d'un groupe pour y défendre leur point de vue ; ils associent donc fortement le travail autonome en classe au travail coopératif au sein duquel ils disent, souvent, s'épanouir (prise d'initiative, activité plus soutenue, travail plus personnel). Ce sont les aspects qu'ils apprécient le plus.

Ils déclarent donc être davantage acteurs de leurs apprentissages.

### **... mais, il a aussi ses limites.**

Par contre, trois aspects que nous qualifierons de négatifs sont dénoncés par quelques réponses. En effet, pas plus de 13% des réponses y sont consacrées. Ces trois aspects arrivent à peu près à égalité autour de 4 à 5 %.

- Il s'agit tout d'abord du fait que quelques élèves regrettent l'insuffisance, voire l'absence d'aide du professeur. S'agit-il d'un fait à prendre au premier degré ou faut-il voir là une forme de résistance à ce type de travail du fait de sa rupture avec la représentation que ces élèves ont du rôle du professeur ?
- Ensuite, certains élèves dénoncent l'accroissement de travail que génère ce type de dispositif<sup>23</sup>, et en général, ceux qui le font se réfèrent au fait qu'à la fin d'un cours «traditionnel» ils n'ont pas ou peu de travail à effectuer en dehors de la classe, alors que souvent, ici, le travail de recherche doit se poursuivre en dehors. Notons tout de même que, à priori, cette idée n'est pas très répandue, puisqu'elle n'apparaît que dans 4% des réponses.
- Enfin, certains pensent que ce type de travail est moins efficace que le travail traditionnel, sans que l'on puisse vraiment dégager la raison de cette opinion.

Est-ce parce que ce type de travail n'est pas valorisé par les enseignants ? Parce que l'on utilise des outils auxquels ils sont réticents ou moins habitués ? Parce que cela sort du cadre habituel dans lequel les « bons » élèves ne se retrouvent pas ?

Cette première question, qui est le premier contact spontané des élèves avec le questionnaire (rappelons qu'ils ont dû répondre dans un temps très court, selon la procédure que nous avons définie) fait apparaître une représentation très positive du travail autonome, et les réponses montrent sans contestation qu'ils aiment ce type de travail et semblent le préférer au travail scolaire habituel. Rappelons que ce type de travail représente de 0,5 à 1,5 heure de travail hebdomadaire pour les élèves de lycée interrogés et 3 à 4 heures pour les élèves de L.E.P.

## 1.2. LE TRAVAIL AUTONOME DONNE-T-IL PLUS DE TRAVAIL ?

### **Un nouveau travail scolaire plutôt bien accepté par les élèves**

Cette 2<sup>e</sup> question semi-ouverte constitue donc un zoom sur ce que nous pensions voir apparaître plus largement dans la 1<sup>ère</sup> question.

En fait, nous verrons qu'à travers ces réponses, nous pouvons être appelé à penser que les élèves constatent que tout travail autonome nécessite davantage d'investissement personnel, mais que ceci ne constitue pas pour autant un aspect répulsif.

<sup>23</sup> Nous appellerons dispositif le travail autonome en TPE, ECJS et PPCP, dans la mesure où il est inhérent à ces activités scolaires, selon les Instructions Officielles.

Cette question semi-ouverte a, en fonction des réponses des élèves, été transformée en 10 items (cf.annexe 2 b).

La proportion des items qui abondent dans le sens d'une pédagogie qui finalement donne moins de travail aux élèves est de manière surprenante assez élevée : 35%. Cependant, 65% des réponses vont dans le sens d'un accroissement du travail des élèves. Nous pouvons affirmer que c'est déjà assez surprenant en soi, de voir que dans plus du tiers des cas ils trouvent que travailler de manière autonome demande moins d'efforts que les autres cours, surtout dans la mesure où il s'agit d'élèves de seconde et de première, pour lesquels cette tâche ne constitue pas un enjeu majeur, discriminant pour leur scolarité.

### **Le travail autonome souvent perçu comme demandant moins de travail. Pourquoi ?**

Tout d'abord, parce qu'il ne s'accompagne pas de tâches « obligatoires » en dehors de la classe, du type leçons et devoirs (11% des réponses). On pourrait évidemment s'interroger ici sur les profils d'élèves qui explicitent cette observation (sont-ce les élèves sérieux, studieux ?).

Ensuite, c'est le partage des tâches qui avec 9% vient en second. Pour certains élèves, ce partage est perçu comme une répartition du travail, et donc un allègement. Posons l'hypothèse qu'il s'agit d'un autre profil d'élève. Cette notion de profil sera exploitée ultérieurement.

Enfin, un autre ensemble de réponses voit dans le travail autonome une manière de rompre avec les habitudes du travail quotidien (7%) et donc affirme que l'intérêt provoqué par celui-ci fait qu'il le perçoit comme plus léger (autre 7% de réponses). C'est une analyse psychologique du rapport au travail que nous ne nous attendions pas forcément à rencontrer chez les élèves, et ce sont finalement ces 14% de réponses qui viennent grossir le volume des énonciations corroborant l'idée d'un moindre travail qui constitue la principale surprise. C'est le « profil sportif » que nous développerons plus loin.

Il est évident, qu'en tant qu'acteur du système éducatif, tout professeur est donc fortement appelé à réfléchir sur la mise en relation de ce plaisir du travail avec les réponses à la première question qui nous disent clairement ce qui plaît aux élèves dans le travail autonome.

### **... oui, mais des apprentissages nouveaux à prendre en compte.**

Cependant, la majorité des réponses (65%) nous disent que ces activités donnent aux élèves davantage de travail.

Si le plus grand nombre de réponses nous indique clairement que le temps de travail est important eu égard au volume des recherches personnelles (27%) et de la production (12%), en réalité, ce n'est peut-être pas là l'essentiel. En effet, on observe que les élèves sont très sensibles au fait qu'une partie du travail se fait en dehors de la classe (15%) et qu'ils ont des difficultés à se réunir. Ne nous révèlent-ils pas ainsi, une certaine inadaptation à ce type d'activités, de l'environnement, du temps (emplois du temps rigide) et du cadre (locaux en libre accès pour se réunir et faire des recherches) scolaires. Une analyse plus précise des réponses en liaison avec l'appartenance à tel ou tel établissement nous en apprendrait peut-être davantage. Mais les 7% de réponses nous disant que ce qui leur crée un surcroît de travail est dû au fait qu'ils n'ont pas l'habitude de ce type de travail sont peut-être les plus révélateurs.

En effet, confrontés à une pédagogie centrée sur l'apprentissage selon une conception socio-constructiviste<sup>24</sup>, les élèves se trouvent confrontés à des tâches qu'ils doivent apprendre à maîtriser comme la recherche d'information, au CDI, sur Internet ou ailleurs, tâches chronophages par excellence en phase d'apprentissage. De la même manière, la production en

---

<sup>24</sup> Vigotsky (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*, London : Harvard University Press.

groupe, et de plus, avec, parfois, des outils ou des techniques qui ne leur sont pas familières, prend beaucoup de temps. On peut donc poser l'hypothèse que par effets induits, ce sont en réalité ces apprentissages qui mobilisent leur temps et non pas à proprement parler « le travail autonome ».

On peut donc en déduire au niveau de la stratégie pédagogique des enseignants qu'une progressivité de ces apprentissages pourrait être ménagée. Cette période de transition qui voit en trois ans, toutes ces formes de travail nouvelles faire irruption dans l'enseignement secondaire n'est pas sans poser des problèmes d'adaptation matériels aux établissements et aux professeurs, en termes de salles, de personnel qualifié dans les CDI, d'accès aux ordinateurs, entre autres choses.

Il y a là une adaptation à faire en même temps qu'une appropriation des nouveaux savoirs utiles à ces activités centrées sur le travail autonome des élèves.

### 1.3. LES ATTENTES DES ELEVES ? UN ROLE NOUVEAU ET COMPLEXE POUR LE PROFESSEUR : ADAPTABILITE ET POLYMORPHISME.

Cette partie est déclinée en 11 questions fermées auxquelles les élèves répondent par oui, plutôt oui, plutôt non, non ou sans opinion<sup>25</sup>. Ces questions avaient pour objectif de faire émerger la conception que les élèves avaient du rôle de l'enseignant dans le cadre de ces nouveaux dispositifs.

Les questions se regroupent autour de quatre axes majeurs :

- Un autre rôle pour le professeur.
- Une construction du savoir plus autonome et plus libre.
- De nouvelles relations élèves-professeur

#### **Les élèves attendent un nouveau rôle du professeur : des méthodes pas des savoirs**

Si l'on reprend le paradigme disciplinaire mis en évidence par N. Tutiaux-Guillon<sup>26</sup>, le professeur est celui qui dispense le savoir, qui mène la classe dans le sens qu'il a lui-même déterminé. Les réponses au questionnaire montrent que les élèves attendent autre chose, qu'ils souhaitent un autre rôle du professeur en TPE, ECJS, etc. Dans ce nouveau contexte non disciplinaire, les élèves semblent attendre, majoritairement, du professeur que ses interventions soient bien moindres que dans un cours classique où sa présence est déterminante. Ils sont 52% à souhaiter : « qu'il intervienne s'il est sollicité » et 61% à vouloir : « qu'il n'intervienne qu'à la demande d'individus ou de groupes ».

Une écrasante majorité des réponses (92,3 %), quasi plébiscitaire, montre que les élèves veulent que le professeur donne des conseils et des méthodes de travail. Ils ne minimisent pas pour autant son rôle de dépositaire du savoir. Le professeur serait alors davantage médiateur qu'expert : celui qui cherche à développer des capacités, essentiellement l'esprit critique, leur permettant d'accéder de manière autonome aux connaissances. En effet, 98 % des réponses expriment le fait que le professeur devrait « indiquer des ressources qui permettent de trouver l'information ». Dans quelle mesure sont-ils conscients de l'importance de leur rôle actif dans la construction de leur savoir ?

64,4% des élèves ne souhaitent pas que le professeur surveille régulièrement leur tâche. Mais ils apprécient le fait d'être responsabilisés, notamment la liberté dans la démarche et l'organisation du travail.

---

<sup>25</sup> Voir partie « méthode » en introduction

<sup>26</sup> TUTIAUX-GUILLON N. (1998) *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée*. Thèse pour le doctorat d'état, Université de Paris VII, sous la direction de J. Monniot, 468 p

Quel rôle alors pour l'enseignant ? Une piste semble se dégager : 84,6 % des réponses montrent que le professeur ne doit pas « être présent sans jamais intervenir ». C'est pourquoi les élèves souhaitent que l'enseignant ne vienne voir ce qui est fait qu'à la demande : le regard critique, parfois inquisiteur, toujours présent, est rejeté. Pour une large majorité des élèves un enseignant ne doit pas être passif alors qu'eux travaillent.

Dans les dispositifs d'enseignement qui nous intéressent, l'enseignant n'est cependant pas relégué à une simple fonction technique, celle de l'expert qui maîtrise les techniques et les outils de recherche (voir partie 5 et 6). En effet, le professeur demeure nécessaire à l'évolution du travail que les élèves effectuent dans une optique d'autonomie. Ce rôle est donc en tension entre une représentation traditionnelle (professeur transmetteur du savoir) et la nouvelle attente exprimée par les élèves (professeur ressource). TPE et ECJS s'inscrivent dans des contextes différents de la classe, au CDI, par exemple, et toujours en dispositif de groupes.

### **Travailler autrement, plus de liberté et d'autonomie.**

Travailler autrement dans le cadre des nouveaux dispositifs d'enseignement, c'est d'abord sortir du cadre traditionnel de la classe. Ainsi, « avoir la possibilité de travailler en dehors de la présence de l'enseignant » est une revendication de 89% des élèves. Cette liberté de circuler et de travailler dans des espaces multiples (CDI, salles d'informatique, salles de classe, hors de l'établissement, etc.), pose les problèmes de la sécurité et de la responsabilité des membres de l'équipe éducative<sup>27</sup>.

D'autre part, ces nouveaux dispositifs soulèvent la question du travail des élèves hors du temps scolaire. L'accès au CDI n'est pas toujours possible à toute, les moyens techniques, comme le parc informatique et les accès à internet, ne permettent pas toujours de satisfaire les demandes. Cette situation sur le terrain renvoie en partie aux réponses fournies par les élèves. 60% souhaitent un pilotage de l'organisation par le professeur (répartition des groupes, du type d'activité, des salles de travail, etc.) alors que les autres, 40%, y sont plutôt défavorables.

Les élèves pointent ici le risque de dérive techniciste<sup>28</sup> : une planification excessive de la part du professeur du projet des élèves. Le travail doit donc se faire à leur rythme. Le danger pourrait alors résider dans une dérive spontanéiste<sup>29</sup> : sous prétexte de liberté, d'initiative et d'autonomie, le projet des élèves s'invente au fur et à mesure sans objectif initial clairement défini. L'existence d'une problématique permet dans ces cas de limiter les risques de dérive.

### **De nouvelles relations entre les élèves et le professeur.**

Dans le cadre des TPE et de l'ECJS de nouvelles relations prof/élèves semblent se dessiner d'après les réponses.

Les élèves considèrent majoritairement que le professeur doit apporter surtout des savoir-faire, en les laissant libres et autonomes dans l'organisation de leur travail. 86,6 % des réponses attendent que « le professeur apprenne quelque chose de nouveau grâce leur recherche » ? Ce type de dispositif qui offre à l'élève la possibilité d'être détenteur de savoir, notamment lors de l'oral de soutenance des TPE et du débat en ECJS est apprécié.

Au demeurant un noyau assez important d'élèves qui souhaite que, dans le cadre de ces nouveaux enseignements, le professeur garde son rôle classique : il doit intervenir sans être sollicité pour 44,2%, il doit intervenir sans attendre une demande pour 35,6 %, il doit indiquer des réponses lorsqu'elles ne sont pas trouvées pour 33,6 %. Ces élèves sont-ils les mêmes que

---

<sup>27</sup> "l'organisation des TPE et questions de responsabilité" BO du 11 janvier 2002. Renvoie à la circulaire du 25 octobre 1996.

<sup>28</sup> BORDALLO (I.) et GINESTET (J.-P.), Pour une pédagogie du projet, Hachette Education, 1993, p. 12 et sq.

<sup>29</sup> id.

ceux, pointés plus haut, qui souhaitent à 37,7 % que le professeur propose une organisation rigoureuse des séances de travail ?

La question 4, fermée, permet d'apprécier l'opinion que les élèves ont du rôle joué par l'enseignant. Majoritairement, ils répondent que le professeur « s'occupe mieux d'eux » (74%). L'analyse des réponses de la plupart des items de cette question 3 fait apparaître l'existence d'attentes diverses et différentes. Ceci nous amène à poser l'hypothèse de l'existence de profils bien distincts. Cette diversité des profils (qui entraîne des contradictions dans la gestion d'une classe) devrait aboutir à une réflexion des acteurs sur la manière la plus appropriée de répondre aux besoins qui se manifestent. Cette « adaptabilité » de l'enseignant constituerait alors une des clés de la réussite de ces nouveaux dispositifs.

#### 1.4. DANS LES SEANCES DE TPE ET ECJS, PENSEZ-VOUS QUE LE PROFESSEUR S'OCCUPE MIEUX DE VOUS ?

Il faut rappeler que ces dispositifs, en privilégiant le travail en petits groupes pourrait expliquer pour une bonne partie, cette appréciation des élèves.

#### 1.5. INTERNET APPRECIE, MAIS PAS PRIVILEGIE POUR FAIRE DES RECHERCHES.

**Méthode d'analyse des réponses** (spécifique à cette question !)

La question semi-ouverte " Aimez-vous utiliser Internet pour faire des recherches ? Pourquoi ? " a été transformée en 14 items à partir du corpus de réponses.

De la question suivante " Quels sont les outils de recherche que vous préférez ? ", ont été distingués trois items, correspondant à des types d'outils :

les outils classiques de type papier (CDI, manuels, encyclopédies et dictionnaires papier, revues, livres divers) ;

les nouveaux outils ou supports : informatique (CD-Rom –notamment les encyclopédies-, Internet, BCDI, le Minitel) et la vidéo (associée ce dernier outil par défaut, car bien que non numérique, elle était peu citée.) ;

enfin d'autres approches moins traditionnelles : enquêtes, renseignements par téléphone, interview, déplacements hors du lycée.

Le choix d'une transcription des réponses en présent/non présent limite les possibilités d'interprétation. En effet, le fait que les élèves apprécient à la fois les outils classiques et les outils numériques (ces deux items représentant l'essentiel des réponses) n'apparaît pas sur le graphique. Il est plus pertinent de voir s'il n'avait été répondu qu'à l'une ou l'autre de ces deux catégories opposées ou aux deux en même temps.

Les résultats sont les suivants :

Items encodés	Nouveau codage	Nombre de réponses	Pourcentage des réponses
Outils classiques cités exclusivement	1	23	22%
Nouveaux outils cités exclusivement	2	16	16%
Les deux types d'outils sont cités sur le même questionnaire	3	58	56%
Seules les approches moins traditionnelles sont citées	0	6	6%
		103	100%

### **Internet c'est bien.**

On peut tout d'abord remarquer qu'à la question " Aimez-vous le travail autonome tel qu'il vous est proposé en TPE et ECJS ? " seulement 2% des élèves mettent en avant le goût pour le travail sur Internet ... (le moins cité !).

Mais lorsque l'on évoque plus précisément Internet, qu'ils n'avaient pas forcément associé au travail autonome, leur sentiment général est plutôt positif.

Dans les réponses analysées, on notera encore que les élèves associent Internet à l'outil informatique en général.

72% des réponses concernant Internet sont positives contre 28% d'items seulement exprimant des aspects négatifs.

Les points positifs les plus cités concernent la qualité et la fiabilité de l'information : " l'information est abondante et diversifiée " (25%), elle est " diverse et propose divers points de vue " (8%).

Les élèves mettent ensuite en avant la facilité d'utilisation, " Internet est plus rapide " (13%), et évite de multiplier les recherches " Internet rassemble tous les outils d'accès aux connaissances " (10%). Enfin pour 7% des réponses " Internet est plus facile à utiliser ".

Un dernier aspect positif concerne l'attrait de l'outil : " Internet est attractif car nouveau et symbolise le progrès " (7%).

### **Mais Internet suppose une compétence que tous les élèves n'ont pas.**

22 % des réponses traduisent une inquiétude par rapport à la qualité de l'information :

8% des réponses expriment une méfiance pour Internet, que les élèves trouvent " trop vague, trop généraliste ". Ceci est confirmé par 7% des réponses " on ne trouve rien, il faut trier, il y a trop d'informations " et 7% des réponses qui indiquent " qu'Internet fait perdre du temps, que les résultats sont décevants en rapport du temps passé ".

Cela renvoie à un problème de compétence. En fait, il s'agit souvent d'élèves qui ne savent pas comment chercher, ce qui apparaît de façon plus explicite dans 7% des réponses par " je ne sais pas faire, je n'ai pas l'habitude " ou de manière sous-jacente par un problème matériel " ça ne marche jamais ". Les problèmes de connexion aux réseaux sont courants certes, mais le plus souvent les élèves sont bloqués parce qu'ils ne savent pas utiliser un logiciel, sauvegarder leurs données...

Cependant, 2% des réponses évoquent le fait que l'utilisation d'Internet " permet d'apprendre par soi-même ". Il s'agit là d'un véritable apprentissage de l'autonomie, encore peu développé, et que l'accès à Internet devrait accentuer. Il faudra d'ailleurs prendre en compte cette donnée, puisque de plus en plus d'enseignements dans le supérieur (BTS, IUT) sont proposés en ligne. Travail auquel le secondaire devra peut-être préparer les élèves.

### **Internet ce n'est pas forcément mieux que les outils traditionnels**

3% des réponses de la question 5, révèlent des appréhensions de la part de certains élèves vis-à-vis d'Internet et de l'utilisation de l'informatique. Ces derniers considèrent qu'ils " travaillent moins bien et que l'utilisation d'Internet se fait au détriment des recherches classiques ".

Ceci est à rapprocher des réponses de la question suivante sur les outils préférés. Plus de la moitié des élèves n'ont pas de préférence pour un type d'outil. Pour ceux qui expriment un choix plus catégorique (ne choisissant qu'un type d'outil) les outils traditionnels l'emportent avec 22% des réponses contre 16 % pour les nouveaux outils.

**Une vision LIMITEE du travail autonome : le projet initial n'est modifié que par des contraintes EXTERIEURES A L'ELEVE.**

La question « Dans vos productions autonomes, vous avez été conduits à modifier votre projet initial ? », située entre deux questions d'une compréhension aisée pour les élèves (outils de recherche et travail de groupe) a été souvent laissée sans réponse : 81 élèves sur les 104 questionnés, soit 77.8% donnent une réponse, et pas toujours de façon explicite. En effet, ici, les élèves devaient fournir une réponse claire : OUI ou NON. Or, 4 élèves ont rempli les deux cases, n'arrivant certainement pas à déterminer s'ils avaient, ou non, modifié leur projet, d'autres ont seulement répondu sans justifier. On peut penser que, concernant cette question, les élèves n'en ont pas bien compris le sens. En effet, certains le disent clairement<sup>30</sup> et le quart des élèves ne répond pas.

Il est à noter également qu'il y a des différences sensibles entre les établissements par rapport aux non-réponses : si les élèves de Muret, de Saint-Sernin et des Arènes répondent quasiment tous (sauf 1 aux Arènes et 1 à Muret), 4 élèves sur 13 sont sans réponse au lycée Bourdelle et 12 sur 33 au lycée Rive Gauche. Il est difficile d'interpréter un tel résultat, on peut peut-être seulement signaler que dans les trois premiers établissements, nous avons interrogé des Premières, donc des élèves plus âgés et pratiquant à la fois l'E.C.J.S. pour la deuxième année et les T.P.E., qui ont une pratique plus importante des nouveaux dispositifs.

Il s'agissait pour nous, en posant cette question, de vérifier l'hypothèse selon laquelle le travail autonome amène l'élève à tâtonner, à douter, et à modifier son projet. Cette question semi-ouverte a été transformée en cinq items.

**Pour les élèves, le travail autonome ne signifie pas doute et tâtonnement**

Parmi les 81 élèves qui ont répondu à la question, 56 soit 69% disent avoir modifié leur projet initial mais beaucoup ne justifient pas. C'est pourquoi, lorsqu'on comptabilise le nombre de réponses dans nos items, parmi les 68 réponses que nous avons pu traiter, plus de la moitié (37) affirment ne pas avoir modifié le projet initial. Les élèves qui ont répondu « NON » à cette question ont donc beaucoup plus argumenté. Nous avons émis l'hypothèse qu'en travail autonome, l'élève traduirait les tâtonnements de sa démarche et de son apprentissage par des réajustements de son projet initial, vers un recadrage des sujets, un resserrement ou élargissement de sa recherche, une modification de ses interrogations. Il faut donc nous interroger sur le pourquoi de cette non-modification.

Deux raisons majeures, dans des proportions proches (17 et 20 réponses) sont évoquées par les élèves: « les cadres du sujet étaient initialement satisfaisants » et « le sujet a été validé par l'enseignant ou le groupe au départ ». Les deux items se rejoignent et témoignent d'une conception un peu figée de ce qu'est un travail, un sujet, et d'une absence d'adaptation de la réflexion au fur et à mesure de la recherche. Les élèves tiennent peut-être pour rassurant de ne pas dévier des objectifs et de réaliser sans heurts le projet qu'on leur fait mener.

Plusieurs hypothèses pourraient expliquer cette absence d'évolution du projet.

- On peut penser tout d'abord que les élèves qui répondent ainsi n'ont peut-être pas eu conscience de leurs modifications au cours du projet, surtout si elles n'ont pas été dues à la rencontre de difficultés, si les obstacles n'ont pas été perçus. Ils ont peut-être mis longtemps à élaborer leur projet et ne le modifient pas ensuite (une phase de recherche et de réflexion très forte initialement ?)

- Il est possible aussi que cela corresponde à une attitude « mentale » des élèves qui voient de façon positive le fait d'accomplir comme prévu la tâche qu'ils s'étaient fixée ou qu'on leur avait fixée. Ils ne veulent pas alors admettre le tâtonnement comme un aveu de faiblesse. Certains

<sup>30</sup> P2G09 « Je ne comprends pas »

l'affirment clairement<sup>31</sup>. Cela renvoie ici à la représentation que se font les élèves de leur « métier », appris dans un cadre de travail plus rigide. Si on change le cadre, même si l'enseignant modifie son rôle, les élèves modifient-ils le leur ?

- Il se peut aussi qu'ils n'aient pas éprouvé le besoin de modifier ce projet parce qu'il était très cadré au départ par les élèves (volonté de traiter un sujet dont on sait qu'il est faisable, aller à l'efficacité) ou par l'enseignant (ce qui limite l'autonomie réelle de l'élève)<sup>32</sup>. Cela renvoie ainsi à la question du rôle de l'enseignant dans le cadre du travail autonome de l'élève.

Il est intéressant également de noter de fortes différences, quant à la réponse à cette question, selon les établissements. En effet, dans tous les établissements à l'exception du lycée Saint-Sernin, les élèves, lorsqu'ils répondent, disent avoir modifié leur projet. C'est le cas pour 8 élèves sur 9 qui ont répondu au lycée Bourdelle, de 18 élèves sur les 20 qui ont répondu au lycée des Arènes, de 7 élèves sur les 10 qui ont répondu au lycée de Muret et de 16 élèves sur les 22 qui ont répondu au lycée Rive gauche. Par contre, 22 des 29 élèves qui ont répondu au lycée Saint-Sernin disent ne rien avoir modifié. Il est difficile d'interpréter ce constat, on peut peut-être simplement signaler qu'il s'agit pour ce lycée d'élèves de série scientifique qui voient de façon positive le fait d'arriver sans modification au but fixé par l'enseignant.

### **Des modifications perçues comme contraintes, une limitation de l'autonomie**

En effet, trois raisons principales sont évoquées par les 46% de réponses qui évoquent une modification du projet initial mais les trois sont perçues comme extérieures au fonctionnement du groupe ou de l'élève.

Pour la moitié des élèves qui disent pourquoi ils ont modifié leur projet, ils l'ont fait sur incitation de l'enseignant (16 réponses). Cela permet de voir que le rôle de ce dernier est bien réel, même dans le cadre d'un travail autonome puisque son influence est directe. On peut d'ailleurs remarquer que la référence à l'enseignant est présente dans 50% des réponses, soit pour valider le projet, soit pour le modifier. On ne peut cependant pas dire ici si cette incitation de l'enseignant à modifier le projet est perçue par les élèves comme une attente qu'ils avaient ou une contrainte, ni de quelle intensité elle a été et quel degré d'autonomie cette incitation du professeur a laissé à l'élève

Les autres raisons invoquées (également extérieures à l'élève) sont les insuffisances de la documentation pour 16% et les problèmes techniques pour 6%<sup>33</sup>, sans que l'on sache si le projet a été modifié pour aller vers une plus grande facilité ou si l'obstacle était vraiment infranchissable.

Notons cependant que nous n'avons pas de réponses significativement importantes<sup>34</sup> concernant la volonté par l'élève de modifier son projet parce qu'il y a réfléchi, trouvé de nouveaux éléments ou changé d'avis. Peut-être est-ce dû à l'interprétation du terme « modifier » (compris « changer de sujet ? ») ou parce que les élèves cherchent à se dédouaner de ces modifications, en ayant donc une vision plutôt négative.

## 1.6. AIMEZ-VOUS TRAVAILLER EN GROUPE ?

---

<sup>31</sup> P2G21 : « Non car quand je commence quelque chose, je m'y tiens », P2G31 « Non, je réfléchis avant de me lancer dans un projet et je ne le choisis que s'il m'inspire réellement et si je suis d'accord avec l'idée initiale », S1S10, « Le sujet a été fixé au départ et nous nous y sommes tenus jusqu'à son terme », S1S23 « Non, nous avons mis très peu de temps pour trouver la problématique » ou M1E07 « Non, on était partis sur de bonnes bases »

<sup>32</sup> S1S14 « sujet bien ciblé au départ » ou S1S16 « Nous avons bien choisi un sujet proposé »

<sup>33</sup> Ces problèmes évoqués renvoient à ceux présents dans les réponses sur l'utilisation d'Internet et les difficultés liées à la recherche. Voir plus haut p.

<sup>34</sup> On en trouve cependant quelques unes comme S1S07 « Oui car on ne sait jamais où les recherches peuvent amener » ou A1E06 « Oui car les hypothèses faites au départ se sont avérées fausses » mais elles sont très peu nombreuses.

Cette question associait, en fait, une démarche, le travail autonome, à un dispositif pédagogique, le travail de groupe. Sans toutefois affirmer que le travail autonome passe par le travail de groupe, on peut cependant noter que le travail de groupe favorise le travail autonome et est souvent mis en place dans de telles situations par les enseignants. Il y est d'ailleurs très fortement incité par les Instructions Officielles. Ainsi, le Bulletin Officiel Hors Série n°6 du 31 août 2000 qui traite de la mise en place de l'E.C.J.S au lycée affirme que : « L'élève pourra exercer sa citoyenneté grâce au savoir, mais un savoir reconstruit par lui, dans une recherche à la fois personnelle et collective (...). L'éducation civique, juridique et sociale doit être abordée comme un apprentissage, c'est à dire l'acquisition de savoirs et de pratiques», celui du 11 janvier 2001 qui évoque la mise en place des TPE en classe de première parle de : « Les recherches documentaires et la réalisation des travaux correspondants peuvent être effectuées par les élèves seuls ou en groupe, dans ou hors de l'établissement. Les enseignants accompagnent les étapes du travail des élèves en leur prodiguant recommandations, avis et conseils». Ainsi, sans être obligatoire, le travail de groupe est largement évoqué dans les dispositifs apparus lors de la réforme des lycées. Cela correspond à une réflexion sur l'apprentissage par les élèves, par le tâtonnement, la confrontation et la recherche, qui correspond à une conception socio-constructiviste de l'apprentissage.

Nous souhaitons, par une question semi-ouverte, savoir quels aspects du travail de groupe les élèves renaient afin de pouvoir évaluer dans quelle mesure il favorisait ou non le travail autonome. En fonction des réponses, nous avons dégagé 8 items.

### **Le travail de groupe est un dispositif très apprécié par les élèves**

Il faut tout d'abord remarquer que, contrairement à la question précédente, celle-ci a été bien renseignée par les élèves puisqu'il n'y a aucune non-réponse et qu'il y a des « réponses double », c'est-à-dire des élèves aiment le travail de groupe pour certains côtés et ne l'aiment pas pour d'autres : en tout, il y a 167 réponses pour 104 élèves.

87% des réponses à cette question perçoivent le travail de groupe positivement (144 réponses sur les 167recueillies), et on peut remarquer qu'il s'agit du même pourcentage qui plébiscite le travail autonome.

Les raisons sont partagées en 6 items que l'on pourrait cependant résumer en disant que le travail de groupe est apprécié pour le contact, les interrelations avec les autres (ambiance de travail, entraide, échange, enrichissement), rendant, de ce fait, le savoir à acquérir plus aisé, agréable. Le travail de groupe est donc perçu à la fois comme un dispositif, un moyen de travailler et aussi comme un apprentissage de savoir-faire (permet l'expression, le débat, la confrontation<sup>35</sup>) et de savoir-être (entraide) avec une finalité civique. C'est aussi un moyen d'acquérir des connaissances factuelles par la mise en commun (il est efficace, il partage et mutualise). Les élèves mettent d'ailleurs cette possibilité de dialogue et d'échange qu'offre le travail de groupe en tête de leurs réponses, comme une rupture avec l'enseignement plus traditionnel. D'ailleurs 2% disent aussi l'apprécier parce que c'est nouveau.

Les élèves évoquent, à travers leurs réponses, un lien avec le travail autonome. En parlant de partage des tâche, de rapidité, 21% des réponses mettent en évidence une organisation particulière, qui vise à responsabiliser les individus. En mettant en avant l'enrichissement et la meilleure qualité du travail fourni, les réponses traduisent l'idée d'un apprentissage par réflexion, confrontation et appropriation par l'élève. La moitié des élèves affirment, en plébiscitant le travail de groupe qu'ils apprennent mieux, plus rapidement et avec plus de plaisir en confrontant avec leurs pairs.

---

<sup>35</sup> On retrouve ici un peu les mêmes arguments que dans les réponses sur l'oral. Voir p.

**Le travail de groupe révèle aussi, pour une minorité, des difficultés liées à l'autonomie.**

En effet, 13 % des réponses évoquent le travail de groupe négativement, comme générant des tensions (donc source de stress) ou des inégalités et injustices (donc source de conflits). On peut cependant remarquer que les élèves pouvant justifier de façon ouverte, les arguments plutôt négatifs ne signifient pas obligatoirement que l'élève n'aime pas le travail de groupe, mais peut signifier qu'il en perçoit les limites ou les dérives et qu'il prend conscience des difficultés de l'apprentissage de l'autonomie.

En effet, en affirmant que le travail de groupe est inégal et injuste, 5% des réponses à cette question soulèvent la question bien connue des enseignants du « qui travaille réellement dans un travail de groupe et avec quelle intensité et efficacité, pour quels apprentissages ». Cet item ici dénonce les élèves qui tentent de profiter (parfois avec succès) du travail des autres. Ces élèves existent cependant dans d'autres dispositifs d'apprentissage mais ce qui est remarquable ici, c'est que ces pratiques sont dénoncées alors que dans la pratique plus classique, c'est très rare. C'est difficile à interpréter mais peut-être s'agit-il d'une appropriation plus importante par l'élève qui travaille de « son » travail et une réaction à ce qu'il considère comme une spoliation ou bien cela provient-il d'une perception différente du regard et de l'évaluation que l'enseignant va faire de ce travail. Ce type de réponse est aussi à lier avec les profils psychologiques des élèves et leur situation par rapport à leur travail. Les élèves qui ont évoqué cette dérive ne se placent pas sur l'apprentissage des savoirs-faire et indiquent par leur réponse qu'ils ne conçoivent leur travail qu'encadré et reconnu par une évaluation chiffrée.

8% des réponses à cette question évoquent les tensions entre individus au sein d'un groupe, comme négatives. Il faut donc peut-être comprendre que des expériences de tensions ont empêché un projet d'être mené à bien, que des relations conflictuelles sont apparues et ont été perçues comme une gêne, une contrainte. Ces élèves, dans ces nouveaux dispositifs sont en train d'apprendre le travail de groupe et ces difficultés révèlent en réalité des difficultés liées à l'apprentissage de ce nouveau mode de travail. Ce dispositif amène certains élèves à mettre le doigt sur l'apprentissage des relations avec les autres, de la coopération et du partage mais aussi de la responsabilité collective d'une tâche. Les réponses des élèves ne précisent pas les causes de ces tensions, on ignore s'il s'agit de conflits personnels révélés par le travail de groupe ou de conflits d'opinion, sur le contenu du travail à fournir. Les élèves qui le évoquent les perçoivent négativement, alors que par ailleurs, certaines réponses, comptabilisées dans le positif évoque des conflits constructifs, une dynamique de groupe. Ceux qui en ont une perception négative n'ont peut-être pas conscience de la nécessité du conflit pour progresser dans bien des cas, peut-être parce que leur profil psychologique n'en accommode mal. On peut penser aussi que ces tensions apparaissent lorsque le groupe possède des individualités fortes et antagonistes mais aussi parce que le travail et le rôle de chacun est mal défini ou que l'enseignant impose les groupes. À travers cette perception négative, on voit apparaître l'importance du rapport à l'autre pour un adolescent qui apprend. Le fait que des tensions soient évoquées par les élèves montre qu'ils sont dans l'apprentissage de l'autonomie.

1.7. THEME D'ETUDE : ORAL ET NOUVEAUX DISPOSITIFS (ECJS, TPE, PPCP).

La méthode suivie consiste, en prenant en compte ces différents types de questions posées, à faire émerger un certain nombre de thèmes pertinents d'analyse. Il semble effectivement que trois axes de réflexion peuvent être mis en évidence.

### **1.7.1. Des apports bien identifiés**

**Le sentiment de pouvoir davantage s'affirmer en tant qu'individu.** Cette impression se retrouve dans plusieurs réponses. Près du quart des élèves interrogés (deux items ont été ici regroupés) souligne l'apport spécifique de ce type d'exercice scolaire : il « donne la possibilité de se justifier (différence avec l'écrit) », « permet de donner son avis, de s'impliquer ». Cette idée est confirmée par l'analyse des questions fermées. En effet, une faible majorité des élèves aime faire des exposés oraux (53 % des réponses) alors que 81 % des réponses montrent qu'ils aiment participer à des débats. Un exposé oral peut être présenté davantage comme un exercice académique dans lequel on doit rendre compte d'une situation, d'un phénomène (sans véritablement prendre position) tandis que le débat offre une plus grande opportunité aux élèves pour affirmer leur personnalité (donner leur avis, se justifier), ce que ne permet pas, selon eux, aussi facilement l'écrit et, dans une moindre mesure, l'exposé oral. Cette impression est confirmée par le fait que 21 % des réponses font ressortir qu'ils aiment « échanger des idées, partager différents points de vue » à la question « aimez-vous exposer oralement en groupe ? ». D'autres témoignages appuient cette analyse : « *D'abord les jeunes de seconde ou de première ont un grand besoin de s'exprimer, d'expliquer aux autres ceux qu'ils ressentent, ce qu'ils pensent ; ils ont besoin d'être écoutés et d'être pris au sérieux* »<sup>36</sup>.

**Le groupe comme moteur de réussite et d'affirmation de soi-même.** Si la personnalité de l'élève peut davantage s'affirmer dans les exercices oraux, c'est aussi en raison de « l'effet de groupe ». Certes, celui-ci peut constituer un obstacle majeur à une expression individuelle (voir 3<sup>ème</sup> partie) mais il est aussi vécu comme un tremplin pour prendre de l'assurance. Près de 80 % des réponses affirment « aimer défendre un projet dans un groupe de travail ». Cette question fermée indique clairement l'importance du groupe dans l'implication personnelle. Mais ce sont surtout les questions semi-ouvertes qui permettent de préciser les références que les élèves attribuent à cette participation au groupe. Près de 43 % pensent qu'« exposer oralement en groupe » permet « de prendre de l'assurance » et 24 % affirment « que la répartition des tâches permet un travail plus efficace ». L'explication peut venir du fait que l'essentiel de l'évaluation est individuel dans les autres dispositifs ; l'exposé oral introduit alors une nouveauté par rapport à l'enseignement dispensé au quotidien. Cet exercice peut être vécu comme demandant moins de travail car le groupe facilite la répartition des tâches. Enfin, à la question « Pensez-vous être préparé à un exposé oral ? », près de 45 % des élèves répondent par la négative. Le groupe peut alors constituer un lieu d'échanges permettant de surmonter les difficultés inhérentes à la préparation d'un exposé ou d'un débat.

Ils sont au nombre de deux :

**Un intérêt scolaire et professionnel :** 16 % des réponses des élèves affirment que ce type d'exercices leur « permet d'apprendre à exposer oralement (baccalauréat, vie professionnelle) » et sur ce point précis l'évaluation constitue « une bonne préparation à la capacité de communication » (16 %). Il est intéressant de noter que les élèves y voient un apport interdisciplinaire (certains questionnaires dépouillés indiquaient un lien très clair avec le bac français pour les élèves interrogés en première) ou transversal. Pour l'enseignant, se pose alors la question du sens à donner à l'oral des élèves. Avec la classe, il ne se situe pas dans un contexte professionnel (ni entreprise, ni entretien d'embauche) mais dans le même temps il y a une « *nécessité d'allier la forme avec un contenu scientifiquement valable* ». <sup>37</sup> J.-R. Kérespert souligne la nécessité de « donner du sens » lorsqu'on pratique l'oral avec les élèves :

---

<sup>36</sup> Dupont (F.), « On argumente... », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 401, février 2002, p. 43. Témoignage sur l'argumentation en ECJS.

<sup>37</sup> Kérespert (J.-R.), « *Des dispositifs rigoureux* », *Cahiers pédagogiques*, n° 400, janvier 2002, p. 39.

*« l'introduction de l'oral en classe doit être motivée : elle ne tolère pas la gratuité, génératrice de désordre, et elle acquiert tout son sens lorsque des élèves sont obligés d'interroger, d'informer d'autres ou de discuter avec eux. Ces situations sont évidemment nombreuses : se connaître en début d'année, formuler des hypothèses de lecture, confronter les valeurs, interpréter une scène de théâtre, coévaluer une production écrite, etc. »<sup>38</sup>.*

**L'idée que l'évaluation n'est pas aussi stricte et de même portée que l'écrit.** Certains items sont sur ce point révélateurs : pour 18 %, l'évaluation orale est moins sévère et pour 4 % le « professeur plus indulgent ». Cette dernière proportion est certes mineure mais elle fait peut-être partie des représentations que se font les élèves de ce type d'évaluation. Cette situation invite l'enseignant à s'interroger sur le sens de l'oral avec la classe et à tenir compte de certaines mises en garde : *« L'oral est une pratique transversale, il concerne toutes les disciplines et toutes les situations. L'écrit est un apprentissage repéré dans le système scolaire, mais l'oral est un objet d'enseignement plus fuyant, parce que toujours présent (donc on n'aurait pas besoin de l'apprendre ni de le travailler). L'oral est difficile à observer et complexe à analyser. Les paramètres à prendre en compte sont nombreux (syntaxiques, sémantiques, prosodiques<sup>39</sup>, gestuels) et difficiles à percevoir. L'oral implique l'ensemble de la personne (on ne peut pas dissocier la voix du corps, même les silences sont significatifs). Tous ces éléments font sens (à l'écrit, les ratures ne sont plus visibles). L'individu éprouve des difficultés à accepter de réentendre sa propre voix. On évalue les prestations orales, des moments repérés, des paramètres isolés. Pour les sociolinguistes, l'oral est marqué par des pratiques sociales de références. La distance, le débit... sont des marques de différences sociales ou culturelles. L'oral est encore mal connu et les situations sont multiples : difficile de donner des repères pour apprendre, pour enseigner (l'écrit oralisé n'est pas l'oral interactif, oral de reformulation,...) »<sup>40</sup>.*

### **1.7.2. Les obstacles à l'oral**

**Le regard des autres**, qui est un peu le pendant du groupe comme moteur de réussite et d'affirmation de soi-même (voir première partie). Si les élèves peuvent constituer un apport essentiel pour progresser à l'oral et alléger la tâche qui incombe à chacun, ils sont aussi perçus comme des obstacles à l'expression orale des élèves. En effet, 15 % n'aiment pas exposer oralement car il est « impossible de prévoir les réactions des élèves qui assistent à l'exposé (manque d'attention, regard de l'autre, etc.) ». Cette question du « regard de l'autre » qui semble se poser avec plus d'acuité que pour l'expression écrite peut tenir pour partie (même si ceci n'est pas formulé de manière explicite par les élèves interrogés) à l'origine sociale et culturelle de chaque individu et donc à leur rapport au langage. Ces points font d'ailleurs très souvent référence à des questions auxquelles l'Ecole est confrontée : *« Il nous faut tenir compte de ce fait que l'institution scolaire accueille des enfants d'origines diverses et qui ne vivent pas de la même manière le rapport à la parole. Il faut comprendre que l'usage de la parole par les élèves dépend pour une grande part de leur origine culturelle et de la pratique qu'ils en ont dans l'univers social et familial. Il faut par conséquent se garder de condamner trop vite certaines utilisations de la parole qui paraissent choquantes de la part des élèves : par exemple un mutisme exacerbé ou des prises de parole intempestives, des provocations orales voire des*

---

<sup>38</sup> *Ibid.*, p. 39.

<sup>39</sup> Ensemble des règles relatives à la métrique.

<sup>40</sup> Garcia-Debanc (C.), « Six bonnes raisons d'évaluer l'oral », *Cahiers pédagogiques*, n° 400, janvier 2002, p. 55-56.

*insultes.* »<sup>41</sup> Cette remarque invite à tenir compte des analyses du psychologue Bernstein qui a mis en place « la théorie des deux codes ». Cette dernière suggère une explication de l'échec scolaire des enfants issus des classes défavorisées. « *Il estime que la différence de résultats obtenus par les enfants issus de la classe moyenne-supérieure, et ceux issus des classes populaires provient de l'utilisation de deux codes linguistiques différents. Il pense également que c'est la structure de ces classes qui provoque et justifie les caractéristiques de ces codes. Les classes populaires utilisent ce que Bernstein appelle le **code restreint** (public language) alors que les classes moyennes et supérieures utilisent le **code élaboré** (formal language).* »<sup>42</sup>. Ainsi, « *si l'enfant est réceptif au système de communication scolaire et, du même coup, aux domaines de savoirs et aux ordres de relations que celui-ci transmet, la fréquentation de l'école est une expérience de changement symbolique et social. Dans le premier cas (celui de l'enfant issu des couches sociales favorisées) l'enfant développe son identité sociale, dans le second (celui de l'enfant issu des couches sociales défavorisées), il doit transformer cette identité* »<sup>43</sup>. Cette expression de l'échec scolaire à travers l'oral a été très largement évoquée par P. Bourdieu dans un article de 1978 publié dans la revue *Le Français aujourd'hui*. Il montre ici aux enseignants que l'école est un « *rouage central dans la mécanique de la « reproduction »* »<sup>44</sup>. Selon lui « *la légitimité des productions langagières obéit à un marché linguistique dominé par la couche cultivée de la société qui détient le capital symbolique* »<sup>45</sup> et par conséquent « *le professeur, qu'il le veuille ou non, qu'il le sache ou non, et tout spécialement lorsqu'il se croit en rupture de ban, reste un mandataire, un délégué qui ne peut pas redéfinir sa tâche, sans entrer dans des contradictions aussi longtemps que ne sont pas transformées les lois du marché par rapport auxquelles il définit négativement ou positivement les lois relativement autonomes du petit marché qu'il instaure dans la classe.* »<sup>46</sup>. Si ce texte a été largement diffusé et a constitué la base de l'ouvrage *Ce que parler veut dire* (1982), les critiques n'ont pas manqué de souligner une approche pour le moins « déterministe ».

Les difficultés vis-à-vis de l'oral sont enfin confirmées par le fait que 8 % des élèves pensent que le groupe peut signifier une « répartition des tâches qui inégale capable de provoquer des tensions ou des dysfonctionnements ». Cette question des problèmes inhérents au travail de groupe est fortement liée à leur personnalité.

**Timidité et gestion du stress comme principaux obstacles.** C'est en terme de pourcentage le point le plus important de cette partie : 24 % des réponses montrent que les élèves « manquent de confiance en eux (timidité, gestion du stress,..) » et pour l'évaluation 22 % sont « intimidés, mal à l'aise lors de l'exposé oral ». C'est donc un point important à prendre en considération : il est à la fois lié au regard des autres (voir plus haut), à l'âge du public de notre échantillon, et certainement, à un manque d'expérience qui ne fait qu'amplifier cette difficulté.

## 1.8. LES REPRESENTATIONS QU'ONT LES ELEVES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ET DE LA GEOGRAPHIE.

<sup>41</sup> Besson (J.-J.), *L'oral au collège*, CRDP de l'Académie de Grenoble, Delagrave, 1999.

<sup>42</sup> Raynal (F.), Rieunier (A.), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF, 1997, p. 56.

<sup>43</sup> Bernstein (B.), *Langage et classes sociales*, Paris, Ed. de Minuit, 1975, p. 192.

<sup>44</sup> Calvet (L.-J.), « Bourdieu et la langue », *Sciences Humaines*, N° Spécial « P. Bourdieu », 2002, p. 58.

<sup>45</sup> Fournier (M.), « A chacun son franc-parler », *Sciences Humaines*, N° Spécial « P. Bourdieu », 2002, p. 59.

<sup>46</sup> Bourdieu (P.), « Savoir ce que parler veut dire », *Le Français aujourd'hui*, mars 1978, n° 41, p. 5-20.

Ici, les élèves ont reçu des items et ont donc répondu sans avoir la possibilité de modifier nos propositions. Cette manière de procéder à peut-être un peu stéréotypé les résultats et au fond, nous y trouvons à peu près ce que nous y attendions.

### **Une représentation traditionnelle de l'histoire ?**

Certes, les réponses sembleraient confirmer une représentation traditionnelle de l'Histoire : c'est la connaissance du passé fondé sur la périodisation, des repères (faits, personnages, monuments, documents) et des connaissances factuelles. Néanmoins, pour une très large majorité l'histoire est aussi une réflexion sur le passé. Les deux s'excluent-ils vraiment ? Certes non, aussi sommes nous amenés à reconnaître que cette partie de notre questionnaire ne nous apporte pas des informations très utilisables.

### **La géographie**

Les réponses montrent aussi une représentation traditionnelle de la Géographie. Elle est avant tout pour les élèves une discipline scolaire qui sert à connaître le monde (quasi unanimement) et à s'interroger sur celui-ci (plus de 80%). Cette représentation n'est en rien surprenante, elle est en conformité avec les objectifs que l'institution fixe à l'enseignement de la géographie.

Si le sens à donner à cette discipline est partagé, il n'en est pas exactement de même de son contenu car s'il est clair que pour la plupart (les deux tiers) la géographie est une science des lieux, par contre beaucoup d'entre eux (les deux tiers) hésitent à lui conférer le statut de science économique. Le questionnaire proposé aux élèves était cependant trop fermé et ne nous permet pas d'avoir leur représentation profonde de ce qui constitue, pour eux cette discipline scolaire.

### **Les représentations qu'ont les élèves de l'enseignement de l'histoire et de la géographie.**

Remarque : Les réponses *plutôt non* et *plutôt oui* sont difficiles à analyser et ont parfois été associées au *oui* et au *non* franc ou considérées pour elles-mêmes selon leur importance quantitative.

#### 1.9. LA REPRESENTATION DU COURS D'HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

Les items proposés aux élèves correspondaient schématiquement à deux représentations du cours d'histoire. L'une assez traditionnelle où le professeur parle et les élèves écoutent, le cours ayant lieu au sein de la classe ; l'autre correspondant à un cours dialogué.

5 % seulement des élèves considèrent que le cours d'histoire doit être magistral. En effet, dans 58% des réponses le cours d'histoire, ce n'est pas " le professeur parle et les élèves écoutent ". Il doit au contraire être un cours dialogué (près de 80 % des réponses, contre seulement 20 % environ de non).

Les items 13 et 14 concernaient le travail de recherche, mais l'espace et le temps dans lesquels devaient s'effectuer ces recherches n'étaient pas précisés. Cette incertitude a pu amener les élèves à penser qu'il s'agissait d'un travail complémentaire hors de la classe, puisque cette question arrivait après le " cours c'est la leçon faite en classe ".

À la première question, la plus vague des deux, " le cours d'histoire c'est faire des recherches " le non l'emporte avec 10% de non contre 5% de oui. Cette tendance est confirmée par les réponses à la question suivante " le cours d'histoire c'est faire des recherches complémentaires " avec 20% de non contre 7% de oui. Il faut cependant noter que les *plutôt oui* et les *plutôt non* représentent de l'essentiel des réponses (au total les trois quarts des réponses).

Ainsi, pour les élèves, le cours d'histoire-géographie, c'est être actif en classe, participer. Le cours se conçoit essentiellement en classe, les recherches complémentaires attirant assez peu

d'élèves. Cette dernière exigence correspond sans doute davantage à une volonté de concentrer le travail sur le temps scolaire qu'à un désintérêt pour des recherches.

### **Que signifie pour les élèves « enseigner l'histoire et géographie »**

Il y a un sentiment très fort chez les élèves que le cours d'histoire-géographie est lié au professeur qui l'enseigne, puisque 81 élèves sur les 104 interrogés (soit 77%) disent que les cours sont différents en fonction des enseignants. On ne sait cependant pas ce que cache le mot « différence » mais il apparaît clairement que la discipline est liée au professeur, à l'acteur. Un quart des élèves interrogés pense cependant qu'il y a une ressemblance entre les cours d'histoire-géographie portant sur un même sujet. Ils font peut-être référence au contenu du cours, ou bien au modèle de l'interaction didactique<sup>47</sup> observé généralement.

Les deux dernières questions devaient permettre dans nos hypothèses de mieux percevoir quelle idée l'élève avait de son « métier ». Or, les résultats nous indiquent que pour 82% des élèves l'histoire et la géographie, c'est « apprendre et restituer des connaissances », une conception très traditionnelle de notre discipline, fondée sur l'importance des connaissances factuelles. Le métier d'élève se limite à mémoriser.

Pourtant, les élèves considèrent l'histoire et géographie comme une discipline de réflexion (pour 92% c'est « lire et comprendre des documents »). On peut penser qu'ils font ici allusion à leur vécu.

Les élèves semblent donc avoir une perception traditionnelle de l'enseignement de l'histoire et géographie, seuls quelques-uns, moins de 5%, affirment que ce n'est pas de la mémorisation.

---

<sup>47</sup> TUTIAUX-GUILLON N. (1998) *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée*. Thèse pour le doctorat d'état, Université de Paris VII, sous la direction de J. Monniot, 468 p.

## **LES PROFILS : L'APPLICATION DE LA METHODE MC QUITTY A NOTRE ECHANTILLON.**

Après avoir procédé à une pré-analyse sur un échantillon réduit de questions, nous avons repris l'analyse selon les coefficients de Mac Quitty sur l'ensemble du questionnaire. On a présenté la méthode dans la première partie. Nous l'avons donc appliquée à notre échantillon pour isoler des familles de sujets. Nous avons aussi recherché au moyen d'un test de Khi2 les questions significatives pour chaque famille, établissant de la sorte un « patron » (Patern) de chaque famille qui permet de dresser un profil caractéristique des sujets qui appartiennent à une même famille. On trouvera en annexe les résultats numériques bruts de l'analyse, et les patrons de chaque famille. Pour affiner l'analyse, nous avons aussi utilisé le coefficient de Pélissier qui permet d'évaluer l'homogénéité des sujets d'une famille.

Cette analyse complète isole 13 familles. Celles-ci représentent en quelque sorte des profils psychologiques types. On appelle Famille un groupe composé de sujets qui partagent un certain nombre de caractères communs (concernant les questions que nous avons posé) que nous appelons profil.

### **1. PROFILS MAJEURS, PROFILS MINORITAIRES.**

4 groupes sont des familles nombreuses avec un effectif important. Elles représentent les tendances lourdes de l'échantillon. Leur homogénéité évaluée à partir du coefficient de Pélissier (on consultera l'article cité en bibliographie ; le coefficient de Pélissier est utilisé pour la validation de données statistiques dans la recherche en psychologie sociale) est médiocre. Ce résultat était attendu compte tenu du nombre important de questions, et de l'importance des familles.

5 familles ont un effectif moyen. Leur coefficient d'homogénéité est médiocre lui aussi.

Enfin, 4 familles à très bas effectif marquent des sujets caractéristiques, mais marginaux.

Nous présenterons les familles dans l'ordre des effectifs décroissants.

#### **P1- Le sportif.**

Le profil le plus marqué se construit à partir du tiers de l'effectif de notre échantillon. Ce qu'il apprécie dans les nouveaux dispositifs, c'est que l'on puisse se répartir le travail. Ceci est facilité par l'organisation rigoureuse proposée par le professeur. Ce dernier, par ailleurs, lorsqu'il a fourni le cadre du travail, intervient peu. Uniquement sur demande, éventuellement en indiquant des ressources. Ce professeur non interventionniste n'incite pas à modifier le projet. D'ailleurs, lui ou un autre... Pour lui, tous les professeurs font la même leçon... Il n'aime pas l'oral, même si il apprécie participer à des débats.

On pourrait qualifier ce profil de "sportif". Comme un joueur de rugby, cet élève aime jouer et se donner à fond, prendre des initiatives, mais dans un cadre strict et rassurant. Il y a quelque chose en lui du militaire aussi.

#### **P3 - Le vendeur.**

Près du tiers aussi de l'échantillon pour ce profil. Pour lui, le travail en plus, pas question. Tout doit se faire en classe, et l'avantage de travailler à plusieurs, c'est qu'on peut partager les tâches. Il y en a moins à faire... Et si l'on ne trouve pas les réponses, on peut compter sur le prof pour les donner. Travailler en groupe, ça permet d'échanger, de débattre (de papoter ?), même si ce n'est pas toujours très efficace. On aime bien faire des exposés, car on peut toujours se justifier. Cela marche bien, car ces élèves ne sont pas timides. Ils ont été bien préparés à l'oral et connaissent les critères d'évaluation. Au fond, ce profil doit aimer les nouveaux dispositifs,

parce que, contrairement au cours, où c'est le prof qui parle, les élèves qui écoutent, ce dispositif laisse la place à la convivialité !

C'est un partisan de l'économie de moyens, un vendeur qui connaît toutes les ficelles et sait se démêler d'une école qu'il n'apprécie pas particulièrement. C'est un profil qui sait faire son « métier d'élève ».

### **P7 - Le bosseur.**

Représente un peu moins d'un quart des effectifs. Il aime le travail, et il en redemande. Il aime internet parce que c'est simple et qu'il y trouve tout. Et s'il travaille en groupe, ce n'est pas parce que c'est efficace, mais parce que c'est enrichissant.

Sa devise : du travail, encore du travail !

### **P2 - Le solitaire.**

Représente un peu moins du cinquième des effectifs. La seule chose qui sauve les nouveaux dispositifs pour lui, c'est qu'on est libre de s'organiser comme on veut. De plus, comme c'est lui qui choisit les documents, il peut choisir les plus simples. Il n'aime pas internet parce que c'est trop vague, trop difficile à traiter. Il n'aime pas travailler en groupe, parce qu'il ne peut pas s'y exprimer. Il est timide et craint les réactions de ses camarades. Pour lui, le seul intérêt de l'oral, c'est qu'on y est moins sévère. Mais l'exercice ne le prépare pas à communiquer. Quand au prof, la seule chose certaine, c'est qu'il n'engage pas le dialogue.

Au fond, c'est un solitaire, un inhibé, un incompris, un mal aimé, un silencieux. Il n'est pas très bien à l'école, car il y est comme un étranger.

## 2. LES PROFILS SUIVANTS SONT DES PROFILS MINORITAIRES.

Ils représentent environ un vingtième de l'effectif . C'est-à-dire que, dans une classe, il y en a un ou deux. Et dans une classe à effectif réduit, on a des chances de ne pas en avoir.

### **P5 – Le positif.**

Il aime l'expression orale. Il aime Internet parce que c'est interactif et que l'on peut apprendre par soi-même. Il aime les choses claires. Son sujet a été validé dès le début, il n'est pas nécessaire de modifier le projet initial. Il aime l'oral parce qu'en le pratiquant on apprend des choses utiles, pour le bac et pour communiquer en général. Dommage que le prof n'engage pas le dialogue en classe...

Voilà un élève qui prend les choses du bon côté. Il est ouvert, y compris au renouveau pédagogique. Il a confiance dans ce qu'il peut apprendre à l'école. Il est sûr de lui.

### **P8 - Le novateur**

Pour lui, les nouveaux dispositifs, c'est trop de travail... Une surcharge qu'il n'aime pas. Il utilise Internet parce que c'est simple et clair. Il a validé son projet dès le départ. D'ailleurs, travailler en groupe, il aime bien parce que c'est nouveau. Quant à l'exposé oral, il trouve cela efficace. L'histoire, pour lui, ce n'est sûrement pas des dates ou des périodes et la géographie, ce ne sont pas des chiffres ou des statistiques. Peut-être est-ce pour cela que les profs d'histoire géo font tous la même leçon...

C'est un élève qui aime le changement, et il n'aime pas trop à l'école ce qui est toujours pareil. Il n'aime pas trop la contrainte du travail scolaire, c'est peut-être pour cela qu'il explore des pistes nouvelles qui seront plus économes.

### **P4 - Le social anarchiste.**

Ce qu'il apprécie dans les nouveaux dispositifs, c'est qu'il est libre de choisir. D'ailleurs, il n'aime pas que l'organisation proposée par le professeur soit trop rigoureuse. Il n'aime pas Internet parce que l'on n'y trouve rien. Il aime le travail de groupe parce que c'est efficace et

agréable. Pour l'oral, il est mitigé, car il est timide, mais ça permet d'apprendre des choses qui serviront plus tard. C'est peut-être pour compenser cette timidité qu'il préfère exposer oralement en groupe : il y est plus efficace. Et cet exercice est finalement une bonne préparation à la capacité à communiquer. Après tout, la géographie, c'est autre chose que des chiffres et des statistiques...

Il se rêve peut-être plus tard tribun d'un parti révolutionnaire, où représentant d'une ONG, mais il a peur de ne pas être encore prêt...

#### **P6 - Le bricoleur.**

S'il aime le travail autonome, c'est à cause d'Internet, parce que sinon, il n'apprécie pas le surcroît de travail pour se réunir en dehors de la classe. Dommage qu'il n'arrive pas à trouver ce qu'il cherche sur Internet. En fait, il aime bien utiliser d'autres méthodes de recherche, différentes. Il aime bien travailler en groupe, il trouve cela enrichissant et quand il faut exposer oralement en groupe, ça lui permet de prendre de l'assurance. Pour lui, la géographie, c'est autre chose que s'interroger sur le monde, et il ne pense pas que le cours d'histoire, ce soit le professeur qui parle, les élèves qui écoutent.

C'est un peu Calimero. Il a plein de projets, mais ça ne marche jamais. Pourtant, il y met de la bonne volonté, il essaie de trouver des trucs pour s'en sortir, mais c'est vraiment trop injuste...

#### **P11 - Le docile.**

Il est mitigé sur les nouveaux dispositifs. Ce qui l'ennuie, c'est le surcroît de travail hors de la classe, mais d'un autre côté, rechercher sur Internet, ça lui plaît. Il n'attend pas du professeur qu'il apprenne quelque chose de lui. Il sait que les informations trouvées sur Internet ne sont pas très fiables et qu'il faut être critique. Sous l'incitation du prof, il a modifié son projet initial. Ce qu'il aime dans le travail de groupe, c'est que c'est efficace. Il aime exposer oralement, car ça permet de partager des points de vue, d'échanger des idées, ça permet aussi de prendre de l'assurance, cependant parfois il y a des tire-au-flanc, et il n'aime pas ça.

C'est un élève prudent, soumis au professeur. Il doute d'Internet, pas du professeur. Il est sociable, même s'il craint d'être un peu timide.

Restent les atypiques. On a quatre couples d'atypiques. Ils existent, même si on a peu de chance de les rencontrer. Mais attention, un seul atypique dans une classe peut en changer le goût...

#### **P9 - Le nihiliste.**

Ce qu'il aime dans les nouveaux dispositifs, ce sont les aspects positifs du travail de groupe. À propos du rôle du professeur, ce qui est sûr, c'est qu'il y a des choses qu'il n'attend pas de lui, Il ne veut pas qu'il lui donne des conseils, il ne veut pas qu'il n'intervienne qu'à la demande, il ne veut pas qu'il ne vienne qu'à la demande, il ne veut pas que le professeur lui permette, lorsqu'il le souhaite, de travailler en dehors de sa présence. Internet, il n'aime pas car il n'y trouve rien. Travailler en groupe, il trouve ça agréable et convivial. Il n'aime pas être évalué à l'oral, car il a l'impression que l'on évalue ses idées, ses opinions. Sur la discipline, la seule chose dont il soit sûr, c'est que l'histoire, ce ne sont pas les dates, les documents, les personnages, les monuments, et que la géographie ce ne sont pas les cartes et les noms de lieux.

Nous soupçonnons cet élève d'être quelque peu nihiliste et de ne pas aimer l'institution. Deviendra-t-il plus tard un terroriste ?

#### **P10 – Le mature.**

Ce qu'il aime lui aussi dans les nouveaux dispositifs, ce sont les aspects positifs du travail de groupe, même si ces enseignements lui demandent des recherches personnelles importantes, un travail dense. A propos du rôle du prof, il n'aime pas que ce dernier lui donne les réponses s'il ne les trouve pas. Il n'a pas modifié son projet initial et trouve que le travail de groupe est

efficace, d'autant plus qu'il favorise l'entraide et la solidarité. Ce qui le gêne dans l'exposé oral, c'est que la répartition des tâches soit parfois inégale, provoquant des tensions dans le groupe. D'autant plus qu'il ignore les critères d'évaluation à l'oral.

Cet élève semble plus mature que les autres, plus citoyen, il est déjà adulte. Peut-être est-ce pour cela qu'il est plus sensible aux difficultés des rapports humains.

### **P12 – Le mature discret. ( ? )**

Ce qu'il aime dans le travail autonome proposé par les nouveaux dispositifs, c'est la liberté d'organisation du travail et les aspects positifs comme la confrontation, l'affirmation de sa personnalité. Même si ce type de travail est moins efficace que le travail traditionnel. D'autant plus qu'il lui inflige plus de charge que les autres activités, car il y a le travail en dehors de la classe, avec les difficultés à se réunir. Il trouve Internet rapide et ça lui donne des pistes nouvelles, même s'il faut se méfier des informations qu'on y trouve. Pour lui, le travail de groupe est motivant, même s'il crée des tensions entre les individus. Ce qu'il aime dans l'exposé oral, c'est le côté partage. En plus, l'enseignant est plus indulgent. Bien sûr, on ne peut pas prévoir les réactions des élèves qui assistent à l'exposé, surtout qu'il est quand même un peu timide, ce qui fait qu'il n'aime pas trop être évalué, car il craint que l'on évalue ses opinions, ses idées.

Il y a en lui un côté adulte, comme le précédent, mais aussi une certaine timidité qui ne va pas jusqu'à le rendre craintif. Il sait pourquoi il est à l'école. Il a conscience d'y apprendre des savoirs citoyens. L'animal social s'est déjà affirmé en lui.

### **P13 – Le méfiant.**

Lui aussi aime dans les nouveaux dispositifs la liberté d'organisation du travail, mais il regrette que l'encadrement enseignant soit insuffisant. Ce qui le gêne, c'est qu'il y a trop de travail en dehors de la classe. Pour Internet, c'est vrai qu'il est rapide et donne des pistes nouvelles, mais on l'utilise souvent au détriment des outils classiques. Quant au travail de groupe, c'est vrai qu'il est enrichissant, mais il crée souvent des tensions entre individus. Il n'aime pas les exposés car il est timide et manque de confiance en lui, mais cela permet de partager le fruit de son travail avec les autres élèves. Il pense qu'il n'y est pas préparé. Bien sûr, si l'exposé est en groupe, ça passe, car la répartition des tâches est plus efficace. Quant à sa vision de la discipline, il ne la voit qu'en négatif : ce qui est sûr pour lui, c'est que la géographie, ce n'est pas les cartes et les noms de lieux, et que le cours d'histoire géographie ce n'est pas la leçon faite en classe.

Voilà quelqu'un qui ne s'oppose pas franchement, mais qui n'est jamais d'accord. Après son oui, il y a toujours un mais.

## 3. INTERRELATION DES PROFILS, OU, PROFIL DES PROFILS.

Le lecteur attentif aura, peut-être, eu la curiosité de comparer les effectifs de chaque famille au nombre total de sujets. Et s'il a additionné ces effectifs, il pourrait se demander s'il est normal que cette somme soit supérieure au nombre de sujets. Il ne doit pas s'en étonner. Coluche remarquait, à propos des déshérités, qu'il y avait les pauvres, les noirs, les estropiés, mais que l'on devait aussi penser au noir pauvre et cul-de-jatte, qui appartenait aux trois profils en même temps. Il en est de même ici. Certains sujets peuvent appartenir à deux familles. Sinon, il n'y aurait qu'une famille. Mais celle-là, nous le connaissons : c'est celle de l'élève du secondaire... Certains élèves peuvent appartenir à plusieurs familles. C'est ce que nous allons étudier dans une analyse ensembliste de notre échantillon.

Nous avons établi une représentation des interrelations des profils sous la forme d'un graphe (voir annexe). Pour cela, nous avons repris chaque famille et identifié les sujets qui la composaient, puis, nous avons établi l'intersection de chaque famille considérée comme un

ensemble avec les autres. C'est cette méthode qui nous a permis d'établir le graphe ensembliste proposé.

On constate que six familles sont complètement indépendantes, c'est-à-dire que les sujets qui les composent n'appartiennent qu'à ces familles. Il s'agit des familles P4, P9, P10, P11, P12, P13. Ce sont des familles atypiques ou minoritaires. On notera en particulier P4 (le social-anarchiste) et P11 (Le docile). Il s'agit de familles minoritaires, mais on constate ici qu'elles sont bien distinctes. Leur représentativité (environ 5%) nous laisse augurer que l'on a de grandes chances d'en rencontrer 1 ou 2 représentant dans toutes les classes. Nous avons donc intérêt à nous préparer à cette rencontre ! Les autres profils sont, comme on pouvait le prévoir, les atypiques. On les rencontre plus rarement. Il n'y en a pas dans toutes les classes, même si l'occurrence d'un de ces profils dans une classe peut en transformer fortement la saveur.

Le profil P6 (le Bricoleur), profil minoritaire, peut aussi être considéré comme un profil marqué, bien que nous ayons trouvé un sujet qui tout en appartenant à ce profil puisse être associé à d'autres (1, 2, 7, soit, un Sportif Solitaire et Bosseur, soit un polymorphisme particulièrement polymorphe ! Un sujet qui doit être capable de se sentir à l'aise dans bien des milieux !).

C'est qu'un sujet est parfois polymorphe. Nous utilisons, dans la présentation de la méthode Mac Quitty, la métaphore de la taxonomie des espèces naturelles. Il est vrai que la taxonomie scientifique est exclusive. Mais le sens commun a inventé des taxonomies fort efficaces, même si elles sont non exclusives. Ainsi, les mammifères marins appartiennent au profil des animaux marins, tout en faisant partie des mammifères. Pour le pêcheur, la caractérisation de la baleine comme animal marin est bien plus signifiante que celle de mammifère. Ce qui compte, c'est qu'on puisse la trouver dans la mer!

De la même façon, les autres profils sont des profils mixtes qui s'interpénètrent. Comme on le voit sur le graphe, leurs relations sont complexes et multiples. Nous avons cependant pu déterminer deux grandes familles de profils.

La première grande fratrie se construit sur les profils P1 (le Sportif), P2 (le Solitaire) et P3 (le Vendeur).

L'effectif de chacune de ces familles est important. Ce qui signifie que nous les rencontrerons souvent. Mais en outre, l'effectif des sujets qui n'appartiennent qu'à un seul profil est important. En particulier pour les profils P1 et P3 (effectifs de 10 et 11 sujets, soit, 10% de l'échantillon). On peut donc émettre l'hypothèse qu'il s'agit de profils forts et significatifs. L'effectif des sujets appartenant uniquement au profil 2 est plus faible (7), ce qui suggère que ce profil (le Solitaire) est un profil qui se surajoute à un profil plus général.

P1 et P3 se recoupent largement. Cela signifie que certains sujets peuvent, en même temps, être associés au profil de Sportif, et à celui de Vendeur. Ce sont, en quelque sorte, des sportifs vendeurs ! Dans une moindre mesure, P2 et P1 se recoupent. Pour reprendre l'image précédente, il s'agirait de Sportifs Solitaires. Cela s'imagine assez facilement. Ce doit être, en terme de terrain, des adeptes des sports individuels ! De façon plus sérieuse, il s'agit de sujets ambivalents qui oscillent entre deux postures et selon la situation, ils réagiront selon l'une ou l'autre. Mais ce qu'il y a de plus étonnant dans notre graphe, c'est qu'il n'y a pas d'interrelation entre les profils 2 et 3, comme s'ils étaient, d'une certaine manière, antinomiques. Un seul sujet répond aux deux profils, mais il répond aussi au profil 1, n'est-il donc pas plutôt un Vendeur Sportif, Solitaire, plutôt qu'un Vendeur Solitaire, Sportif ? Quoi qu'il en soit, un seul sujet n'est peut-être pas fortement significatif. Pour reprendre nos substantifs imagés, il n'y aurait pas de Vendeur Solitaire. Mais doit-on s'en étonner ? Le vendeur est d'abord un sujet social qui se caractérise par ses relations avec les autres. Ce que n'est pas le Solitaire !

Ces trois profils semblent caractéristiques de l'attitude du sujet dans sa relation au monde extérieur, aux autres.

L'autre fratrie de profils semble relever d'un autre ordre.

Cette deuxième grande fratrie regroupe les profils P5, P8 et P7, soit, le Positif, le Novateur et le Bosseur. L'interpénétration entre ces trois profils est plutôt marginale. Mais elle existe. C'est le profil 7 du bosseur qui assure essentiellement l'articulation entre ces trois profils, comme si le Bosseur était un surprofil qui venait se surajouter à d'autres profils de base. Le Bosseur pur ne représente que 6% environ de l'échantillon, alors que l'on peut trouver 25% de sujets qui se revendiquent Bosseurs. On n'est donc pas Bosseur tout court, mais Bosseur et autre chose.

On remarquera justement que ce profil de Bosseur est largement le plus polymorphe, car il est non seulement à la confluence des profils 5 et 8, mais c'est aussi lui qui assure le lien avec la constellation de profils dominants que l'on a vu plus haut. Ainsi, on serait quelque chose ET Bosseur, comme si ce profil venait se surajouter à des profils plus archaïques, plus fondamentaux. Ce profil-là serait donc d'un autre ordre que les autres. Non pas moins fondamental, mais correspondant à un autre ordre d'idée.

Ces trois profils semblent caractéristiques de l'attitude du sujet dans sa représentation du savoir, dans sa représentation de son rapport au monde extérieur.

Quel intérêt pourrait avoir cette typologie, si ce n'est à adapter des stratégies pédagogiques en fonction du rapport au travail autonome caractéristique de chacun des profils ? De ce fait, ne pourrait-on considérer que deux grands groupes se dégagent ? Le premier, constitué par la fratrie des vendeurs sportifs et solitaires (plus de la moitié), nécessiterait des stratégies pédagogiques stimulant leur motivation. Toutes ces stratégies demanderaient à être réfléchies. Le second, constitué des Positifs, Novateurs et Bosseurs (un quart environ), a un profil caractérisé par sa mobilisation, c'est-à-dire son adhésion profonde à ces nouveaux dispositifs.

Cependant, il faudrait se garder d'en rester à de tels profils très généraux car ils seraient trop réducteurs. La difficulté à enseigner, comme le montre Bernard Charlot, c'est que chaque élève est un cas unique. Ramener l'ensemble des élèves à des profils trop vagues serait nier cette singularité de chacun. Les profils généraux sont utiles pour construire une stratégie globale. Mais il faut très rapidement interroger les autres profils pour imaginer des stratégies pédagogiques parallèles, pour individualiser l'acte pédagogique.

## BIBLIOGRAPHIE :

- AUDIGIER (F.), « Histoire-Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », in Les savoirs scolaires, Spirale, n° 15, 1995, pp. 61-90. Résultats, Référent consensuel, Refus du politique et Réalisme.
- BERNSTEIN (B.), *Langage et classes sociales*, Paris, Ed ; de Minuit, 1975,
- BESSON (J.-J.), *L'oral au collège*, CRDP de l'Académie de Grenoble, Delagrave, 1999.
- BORDALLO (I.) et GINESTET (J.-P.), *Pour une pédagogie du projet*, Hachette Education, 1993, p. 12 et sq.
- BOURDIEU (P.), « *Savoir ce que parler veut dire* », Le Français aujourd'hui, mars 1978, n° 41
- CHAMPY (P) et ETEVE (C), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan Université, 1994.
- CHARLOT (B), "*Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*", 1997, Paris, Anthropos
- DEGENNE, (A). (). *Présentation de l'analyse des similitudes*. Informatique et sciences humaines, 15 (67), 7-26. 1985.
- DOISE, W. (1965). *Une méthode pour détecter des structures dans un ensemble de réponses*, Le Travail humain, t. 31,1 et 2, 11-24.
- DUPONT (F.), « *On argumente...* », Les Cahiers pédagogiques, n° 401, février 2002
- GARCIA-DEBANC (C.), « *Six bonnes raisons d'évaluer l'oral* », Cahiers pédagogiques, n° 400, janvier 2002,
- KERESPERT (J.-R.), « *Des dispositifs rigoureux* », Cahiers pédagogiques, n° 400, janvier 2002
- MAC QUITTY, L.L. (1957). *Elementary linkage analysis for isolating orthogonal and oblique types and typal relevances*, Educational psychological measurement, 17, 207-209.
- PELISSIER, J. (1975). *Un procédé d'exploration d'un ensemble de réponses dichotomiques*, non publié.
- PREMISLER (S.), « *De la libre soumission* », in *Cahiers pédagogiques*, L'autonomie des enseignants, n° 384, Mai 2000.
- RAPPORT DE L'INSPECTION GENERALE DE L'EDUCATION NATIONALE, *La place de l'oral dans les enseignements, de l'école primaire au lycée*, La Documentation française, juillet 2000.
- RAYNAL (F.), RIEUNIER (A.), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF, 1997
- TUTIAUX-GUILLON (N). *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée*. Thèse pour le doctorat d'état, Université de paris VII, sous la direction de J. Monnot, 468 p, 1998
- VIGOTSKY (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*, London : Harvard University Press.

Les supports de l'individualisation du travail.

## ANNEXE I

### « Les supports de l'individualisation du travail »

Questionnaire auprès d'élèves en ECJS et TPE

	ECJS		TPE	PPCP
	2de	1 <sup>e</sup>		
Arènes			1 <sup>e</sup> ES – 11 élèves 1 <sup>e</sup> L - 15 élèves	
Rive Gauche	2 <sup>e</sup> - 33 élèves			
P. d'Aragon			1 <sup>e</sup> ES – 15 élèves	
Saint Sernin		1 <sup>e</sup> – 30 élèves		
Bourdelle				15 élèves

#### Modalités communes de passation du questionnaire :

- Le questionnaire est proposé aux élèves indiqués dans le tableau ci-dessus.
- Il est photocopié sur les pages 1, 2, 3, d'une feuille de format A3.
- Les élèves n'indiquent que l'établissement et la classe.
- Le questionnaire est proposé aux élèves dans les deux semaines qui suivent les congés de Pâques (du 17 au 27 avril).
- La durée pour le remplir est de 15 minutes.
- Les questionnaires seront rassemblés pour la séance de RF 8 du 27 avril et chacun en aura fait 5 photocopies

Les modalités de dépouillement et de travail de synthèse seront arrêtées à ce moment là.

## ANNEXE I

Etablissement scolaire : .....  
 Classe : .....

<b>Attente des élèves par rapport au travail autonome et au professeur.</b>
---

- Aimez-vous le travail autonome tel qu'il vous est proposé en TPE et ECJS ?**

Ce que vous aimez	Ce que vous n'aimez pas

- Estimez-vous que ces activités vous donnent plus ou moins de travail que les autres cours ?**

Plus de travail. Pourquoi ?	Moins de travail. Pourquoi ?

- Qu'attendez-vous du professeur dans ce type de travail ?**

	Non		
	0	1	2
1. Que le professeur intervienne sans être sollicité			
2. Que le professeur me donne des conseils et des méthodes de travail			
3. Que le professeur n'intervienne qu'à la demande d'individus ou de groupes			
4. Que le professeur m'indique des réponses lorsque je ne les trouve pas			
5. Que le professeur m'indique des ressources me permettant de trouver des informations			
6. Que le professeur surveille régulièrement ma tâche			
7. Que le professeur ne vienne voir ce que je fais qu'à ma demande			
8. Que le professeur soit présent et sans jamais intervenir			
9. Que le professeur me permette lorsque je le souhaite de travailler en dehors de sa présence			
10. Que le professeur apprenne quelque chose de nouveau grâce à ma recherche			
11. Que le professeur propose une organisation rigoureuse des séances (répartition des groupes, du type d'activités, des salles de travail, etc.)			

	Non				Oui			
	0	1	2	3	0	1	2	3
<b>Dans les séances de TPE et ECJS, pensez-vous que le professeur s'occupe mieux de vous ?</b>								

- **Aimez-vous utiliser INTERNET pour faire vos recherches ?**

Oui. Pourquoi ?	Non. Pourquoi ?

- **Quels sont les outils de recherche que vous préférez ?**

- **Dans vos productions autonomes vous avez été conduits de modifier votre projet initial ?**

Oui. Pourquoi ?	Non. Pourquoi ?

- **Aimez-vous travailler en groupe ?**

Oui. Pourquoi ?	Non. Pourquoi ?

- **Aimez-vous exposer oralement votre travail ?**

Oui. Pourquoi ?	Non. Pourquoi ?

<i>N</i>			<i>O</i>
<i>O</i>			<i>u</i>
<i>N</i>			
0	1	2	3

Aimez-vous faire des exposés oraux ?				
--------------------------------------	--	--	--	--

Aimez-vous participer à des débats ?				
Aimez-vous défendre un projet dans un groupe de travail ?				
Pensez-vous être préparé à faire un exposé oral ?				

• **Aimez-vous exposer oralement en groupe?**

Oui. Pourquoi ?	Non. Pourquoi ?

• **Aimez-vous être évalué à l'oral?**

Oui. Pourquoi ?	Non. Pourquoi ?

	<i>N</i>			<i>O</i>
	<i>O</i>			<i>ui</i>
	<i>N</i>			
	0	1	2	3
L'histoire c'est des dates, des documents, des personnages, des monuments à connaître				
L'histoire c'est l'Antiquité, le Moyen-Age, les Temps modernes, la période révolutionnaire, le XIXe siècle, le XXe siècle				
L'histoire c'est c'est connaître le passé				
L'histoire c'est c'est réfléchir sur le passé				
La géographie, c'est des cartes, des noms de lieux				
La géographie, c'est des chiffres, des statistiques				
La géographie, c'est connaître le monde				
La géographie, c'est s'interroger sur le monde				
Le cours d'histoire-géographie, c'est le professeur qui parle, les élèves qui écoutent.				
Le cours d'histoire-géographie, c'est le professeur qui engage le dialogue et pose des questions à la classe.				
Le cours d'histoire-géographie, ce sont les élèves qui prennent la parole spontanément.				
Le cours d'histoire-géographie, c'est la leçon faite en classe.				
Le cours d'histoire-géographie, c'est faire des recherches.				
Le cours d'histoire-géographie, c'est faire un travail personnel de recherche complémentaire.				
Pour une même leçon d'histoire géographique, tous les professeurs font le même cours.				
L'histoire géographique, c'est apprendre et restituer des connaissances				
L'histoire géographique, c'est lire et comprendre des documents				

## ANNEXE II

	Sans réponse	non	non peut-être	oui peut-être	oui	Nombre total de réponses	Somme partielle des oui		Sans réponse	non	non peut-être	oui peut-être	oui
<b>Aimez-vous le travail autonome tel qu'il vous est proposé en TPE et ECJS</b>									Valeurs en %				
(+) Liberté de choix du sujet	0	64	0	0	40	104			0	62	0	0	38
+ Liberté du choix de la démarche de recherche (choix des documents et méthode)	0	73	0	0	31	104			0	70	0	0	30
+ Liberté d'organisation du travail (dans le groupe, gestion du temps, partage des tâches)	0	73	0	0	31	104			0	70	0	0	30
+ Responsabilise, permet de prendre des initiatives, travail plus personnel, plus actif	0	87	0	0	17	104			0	84	0	0	16
+ Aspect positif du travail de groupe (confrontation, affirmation de sa personnalité)	0	74	0	0	30	104			0	71	0	0	29
+ goût pour l'exposition orale (débat ou exposé)	0	84	0	0	20	104			0	81	0	0	19
+ goût pour la recherche internet	0	101	0	0	3	104	172		0	97	0	0	2,9
- davantage de travail hors de la classe	0	96	0	0	8	104			0	92	0	0	7,7
- Moins efficace que le travail traditionnel	0	96	0	0	8	104			0	92	0	0	7,7
- Pas assez d'aide car pas assez d'encadrement de l'enseignant	0	95	0	0	9	104			0	91	0	0	8,7
(-) difficultés matérielles (organisation et problèmes matériels informatiques)	0	96	0	0	8	104	33		0	92	0	0	7,7
<b>Estimez-vous que ces activités vous donnent plus ou moins de travail que les autres cours ?</b>													
+ car travail en dehors de la classe (déplacements, etc.)	0	79	0	0	25	104			0	76	0	0	24
+ car difficulté à se réunir en groupe en dehors de la classe	0	97	0	0	7	104			0	93	0	0	6,7
+ car recherches personnelles importantes, travail dense	0	60	0	0	44	104			0	58	0	0	42
+ car travail de production important (et mise en forme sur ordi)	0	85	0	0	19	104			0	82	0	0	18
+ car manque d'habitude du travail autonome (autre type de travail, limites de ce type de travail, exigences ...)	0	92	0	0	12	104	107		0	88	0	0	12
- car travail qui se fait en cours et pas de leçons ni devoirs	0	86	0	0	18	104			0	83	0	0	17
- car ce n'est pas un travail quotidien (on peut se laisser aller)	0	92	0	0	12	104			0	88	0	0	12
- car on peut se répartir la tâche (travail divisé entre les élèves)	0	90	0	0	14	104			0	87	0	0	13
- car on peut choisir les documents les plus simples	0	103	0	0	1	104			0	99	0	0	1
- car c'est un travail qui m'intéresse	0	92	0	0	12	104	57		0	88	0	0	12
<b>Qu'attendez-vous du professeur dans ce type de travail ?</b>													
1. Que le professeur intervienne sans être sollicité	4	15	39	31	15	104			3,8	14	38	30	14

Les supports de l'individualisation du travail. Annexe I

2. Que le professeur me donne des conseils et des méthodes de travail	0	1	7	21	75	104			0	1	6,7	20	72
3. Que le professeur n'intervienne qu'à la demande d'individus ou de groupes	1	19	26	40	18	104			1	18	25	38	17
4. Que le professeur m'indique des réponses lorsque je ne les trouve pas	4	11	26	42	21	104			3,8	11	25	40	20
5. Que le professeur m'indique des ressources me permettant de trouver des informations	0	0	2	30	72	104			0	0	1,9	29	69
6. Que le professeur surveille régulièrement ma tâche	0	23	44	29	8	104			0	22	42	28	7,7
7. Que le professeur ne vienne voir ce que je fais qu'à ma demande	3	7	32	39	23	104			2,9	6,7	31	38	22
8. Que le professeur soit présent et sans jamais intervenir	2	55	33	11	3	104			1,9	53	32	11	2,9
9. Que le professeur me permette lorsque je le souhaite de travailler en dehors de sa présence	6	3	3	27	65	104			5,8	2,9	2,9	26	63
10. Que le professeur apprenne quelque chose de nouveau grâce à ma recherche	3	6	5	35	55	104			2,9	5,8	4,8	34	53
11. Que le professeur propose une organisation rigoureuse des séances (répartition des groupes, du type d'activités, des salles de travail, etc.)	2	21	18	34	29	104			1,9	20	17	33	28
<b>Dans les séances de PPCP et ECJS, pensez-vous que le professeur s'occupe mieux de vous ?</b>	1	14	22	37	30	104			1	13	21	36	29
<b>Aimez-vous utiliser INTERNET pour faire vos recherches ?</b>													
L'information est abondante, diversifiée, complète. (au moins un)	0	54	0	0	50	104			0	52	0	0	48
Les sources d'information sont diverses, plusieurs points de vue.	0	87	0	0	17	104			0	84	0	0	16
Internet rassemble tous les outils d'accès aux connaissances, c'est pratique.	0	83	0	0	21	104			0	80	0	0	20
Internet est rapide et donne des pistes nouvelles	0	77	0	0	27	104			0	74	0	0	26
Internet est attractif, car nouveau et à la mode, symbolise le « progrès »	0	89	0	0	15	104			0	86	0	0	14
Internet est facile, simple, clair.	0	89	0	0	15	104			0	86	0	0	14
Internet est interactif et permet d'apprendre par soi-même.	0	99	0	0	5	104	<b>150</b>		0	95	0	0	4,8
l'information est trop vague, trop générale, trop difficile à traiter.	0	90	0	0	14	104			0	87	0	0	13
l'information est absente (soit incapacité à la trouver, soit absence d'information)	0	98	0	0	6	104			0	94	0	0	5,8
les informations ne sont pas fiables, il faut être critique par rapport aux sources.	0	101	0	0	3	104			0	97	0	0	2,9
les informations ne sont pas toujours en français.	0	103	0	0	1	104			0	99	0	0	1
Internet est utilisé au détriment des outils classiques (on travaille moins bien)	0	98	0	0	6	104			0	94	0	0	5,8
On perd du temps, peu rentable (temps passé par rapport aux informations trouvées)	0	89	0	0	15	104			0	86	0	0	14
Internet suppose des compétences techniques (« Ca ne marche jamais »)	0	90	0	0	14	104	<b>59</b>		0	87	0	0	13
<b>Quels sont les outils de recherche que vous préférez ?</b>													
Outils classiques (papier)	0	22	0	0	82	104			0	21	0	0	79
Nouveaux outils numériques (informatique, BCDI, audiovisuel)	0	29	0	0	75	104			0	28	0	0	72
Autres approches de recherches (hors lycée : sondages, interviewes, enquêtes, archives)	0	98	0	0	6	104			0	94	0	0	5,8

Les supports de l'individualisation du travail. Annexe I

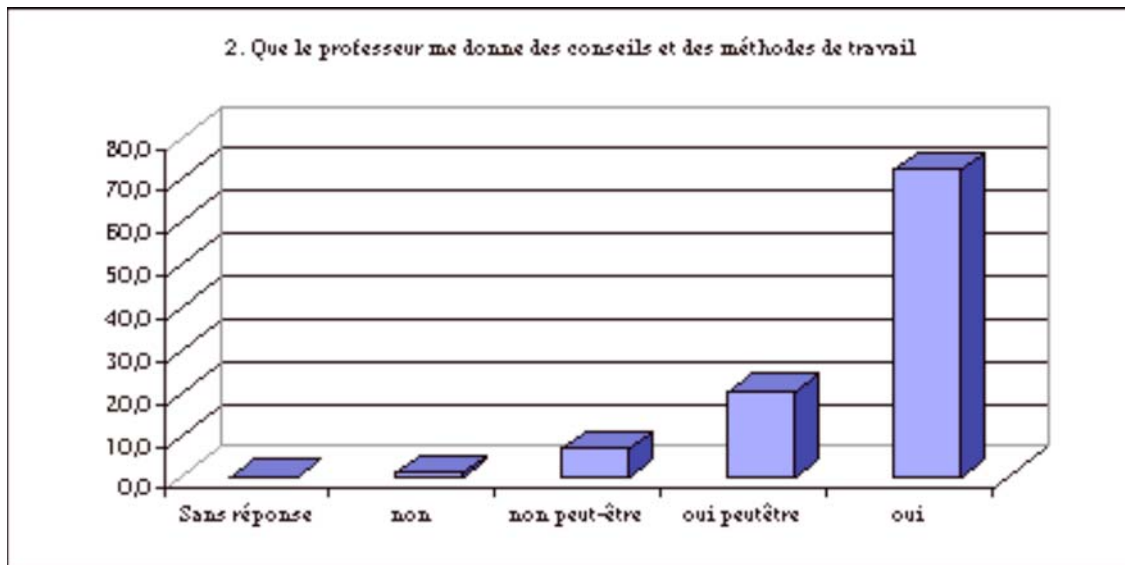
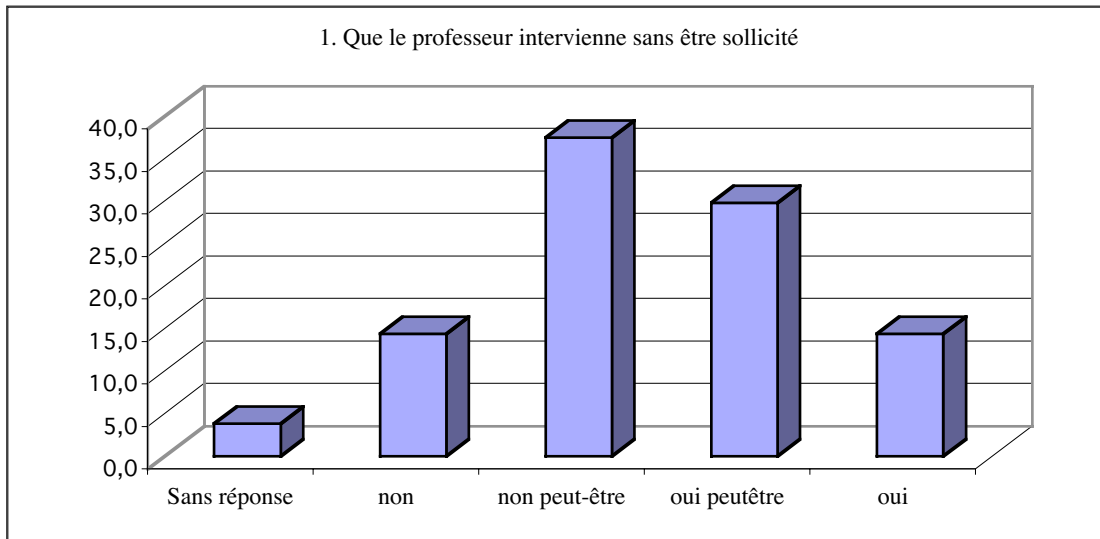
<b>Dans vos productions autonomes vous avez été conduits de modifier votre projet initial ?</b>														
Non, les cadres du sujet étaient initialement satisfaisants (temps, espace, thème, problématique et corpus documentaire)	0	87	0	0	17	104			0	84	0	0	16	
Non, le sujet a été validé (élèves, professeur)	0	84	0	0	20	104	37		0	81	0	0	19	
Oui, incitation du professeur	0	88	0	0	16	104			0	85	0	0	15	
Oui, documentation insuffisante	0	93	0	0	11	104			0	89	0	0	11	
Oui, problèmes techniques (matériels, financiers, déroulement)	0	100	0	0	4	104	31		0	96	0	0	3,8	
<b>Aimez-vous travailler en groupe ?</b>														
Le travail de groupe est efficace (rapidité, partage des tâches, production de plus grande qualité)	0	70	0	0	34	104			0	67	0	0	33	
Le travail de groupe est enrichissant (mutualisation des connaissances, des savoir-faire et de la réflexion)	0	75	0	0	29	104			0	72	0	0	28	
Le travail de groupe permet l'expression individuelle, l'échange, le débat d'idées	0	60	0	0	44	104			0	58	0	0	42	
Le travail de groupe favorise l'entraide et la solidarité	0	91	0	0	13	104			0	88	0	0	13	
C'est motivant, convivial, agréable de travailler en groupe (ambiance de travail)	0	84	0	0	20	104			0	81	0	0	19	
C'est motivant car c'est nouveau	0	100	0	0	4	104	144		0	96	0	0	3,8	
Le travail dans le groupe est inégal, injuste	0	95	0	0	9	104			0	91	0	0	8,7	
Le travail de groupe crée des tensions entre individus	0	90	0	0	14	104	23		0	87	0	0	13	
<b>Aimez-vous exposer oralement votre travail ?</b>														
Oui, car il permet de partager le fruit de son travail avec les autres élèves	0	81	0	0	23	104			0	78	0	0	22	
Oui, car il permet d'apprendre à exposer oralement (baccalauréat, vie professionnelle)	0	81	0	0	23	104			0	78	0	0	22	
Oui, car il donne la possibilité de se justifier (différence avec l'écrit)	0	82	0	0	22	104			0	79	0	0	21	
Oui, l'oral permet de donner mon avis, de m'impliquer	0	92	0	0	12	104			0	88	0	0	12	
Oui, car l'enseignant est plus indulgent	0	100	0	0	4	104	84		0	96	0	0	3,8	
Non, car manque de confiance en soi (timidité, gestion du stress, etc.)	0	71	0	0	33	104			0	68	0	0	32	
Non, car c'est au professeur seul de nous évaluer	0	101	0	0	3	104			0	97	0	0	2,9	
Non, car il est impossible de prévoir les réactions des élèves qui assistent à l'exposé (manque d'attention, regard de l'autre, etc.)	0	82	0	0	22	104	40		0	79	0	0	21	
<b>Aimez-vous faire des exposés oraux ?</b>	1	25	25	37	16	104			1	24	24	36	15	
<b>Aimez-vous participer à des débats ?</b>	0	8	15	30	51	104			0	7,7	14	29	49	
<b>Aimez-vous défendre un projet dans un groupe de travail ?</b>	2	1	11	44	46	104			1,9	1	11	42	44	
<b>Pensez-vous être préparé à faire un exposé oral ?</b>	2	22	30	44	6	104			1,9	21	29	42	5,8	
<b>Aimez-vous exposer oralement en groupe?</b>														
Oui, car possibilités d'échanger des idées, de partager différents points de vue	0	83	0	0	21	104			0	80	0	0	20	
Oui, car le groupe permet de prendre de l'assurance	0	63	0	0	41	104			0	61	0	0	39	

Les supports de l'individualisation du travail. Annexe I

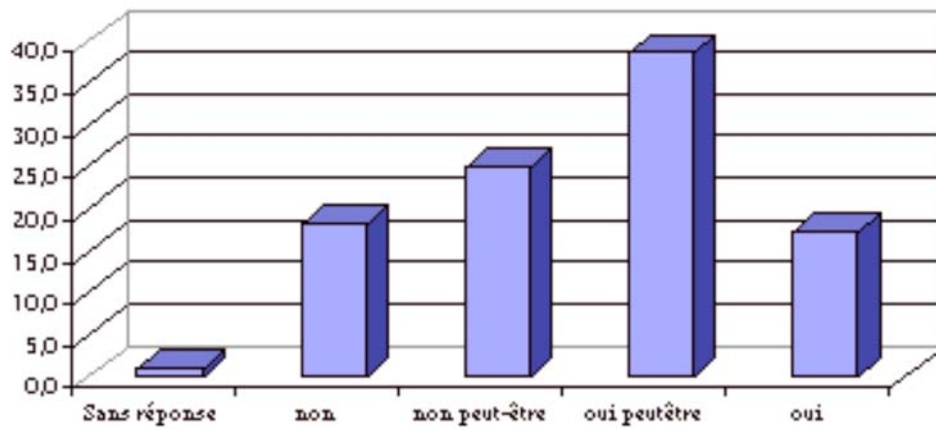
Oui, car la répartition des tâches permet un travail plus efficace	0	80	0	0	24	104	<b>86</b>		0	77	0	0	23
Non, car la répartition des tâches est parfois inégale et provoque des tensions ou des dysfonctionnements au sein du groupe	0	96	0	0	8	104			0	92	0	0	7,7
Non, car on ne partage pas toujours les mêmes idées	0	100	0	0	4	104	<b>12</b>		0	96	0	0	3,8
<b>Aimez-vous être évalué à l'oral?</b>													
L'évaluation à l'oral est moins sévère	0	86	0	0	18	104			0	83	0	0	17
L'évaluation à l'oral est une bonne préparation à la capacité de communication	0	82	0	0	22	104	<b>40</b>		0	79	0	0	21
J'ignore les critères d'évaluation à l'oral	0	93	0	0	11	104			0	89	0	0	11
Lors de l'exposé oral, je suis intimidé, mal à l'aise	0	73	0	0	31	104			0	70	0	0	30
Je n'aime pas être noté à l'oral	0	50	0	0	54	104			0	48	0	0	52
Non, j'ai l'impression que l'on évalue mes opinions, mes idées, etc	0	99	0	0	5	104	<b>96</b>		0	95	0	0	4,8
<b>Représentation de la discipline</b>													
1 L'histoire c'est des dates, des documents, des personnages, des monuments à connaître	2	4	22	44	32	104			1,9	3,8	21	42	31
2 L'histoire c'est l'Antiquité, le Moyen-Age, les Temps modernes, la période révolutionnaire, le XIXe siècle, le XXe siècle	0	1	15	45	43	104			0	1	14	43	41
3 L'histoire c'est c'est connaître le passé	1	0	7	38	58	104			1	0	6,7	37	56
4 L'histoire c'est c'est réfléchir sur le passé	2	3	16	31	52	104			1,9	2,9	15	30	50
5 La géographie, c'est des cartes, des noms de lieux	0	8	26	39	31	104			0	7,7	25	38	30
6 La géographie, c'est des chiffres, des statistiques	1	12	38	35	18	104			1	12	37	34	17
7 La géographie, c'est connaître le monde	1	1	2	35	65	104			1	1	1,9	34	63
8 La géographie, c'est s'interroger sur le monde	2	3	14	29	56	104			1,9	2,9	13	28	54
9 Le cours d'histoire-géographie, c'est le professeur qui parle, les élèves qui écoutent.	7	21	41	26	9	104			6,7	20	39	25	8,7
10 Le cours d'histoire-géographie, c'est le professeur qui engage le dialogue et pose des questions à la classe.	1	5	9	51	38	104			1	4,8	8,7	49	37
11 Le cours d'histoire-géographie, ce sont les élèves qui prennent la parole spontanément.	3	16	30	40	15	104			2,9	15	29	38	14
12 Le cours d'histoire-géographie, c'est la leçon faite en classe.	3	15	26	37	23	104			2,9	14	25	36	22
13 Le cours d'histoire-géographie, c'est faire des recherches.	3	15	36	42	8	104			2,9	14	35	40	7,7
14 Le cours d'histoire-géographie, c'est faire un travail personnel de recherche complémentaire.	1	25	36	33	9	104			1	24	35	32	8,7
15 Pour une même leçon d'histoire géographique, tous les professeurs font le même cours.	0	58	23	18	5	104			0	56	22	17	4,8
16 L'histoire géographique, c'est apprendre et restituer des connaissances	0	5	13	44	42	104			0	4,8	13	42	40
17 L'histoire géographique, c'est lire et comprendre des documents	0	3	5	40	56	104			0	2,9	4,8	38	54

Annexe III

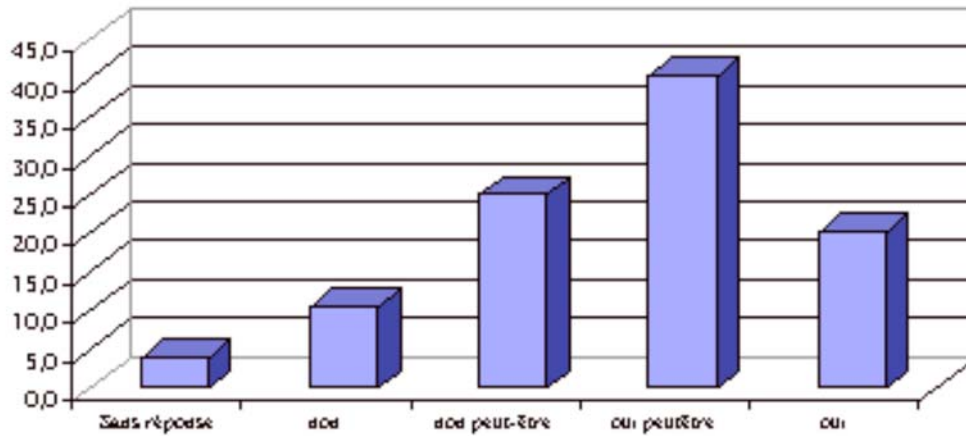
Qu'attendez-vous du professeur dans ce type de travail ?



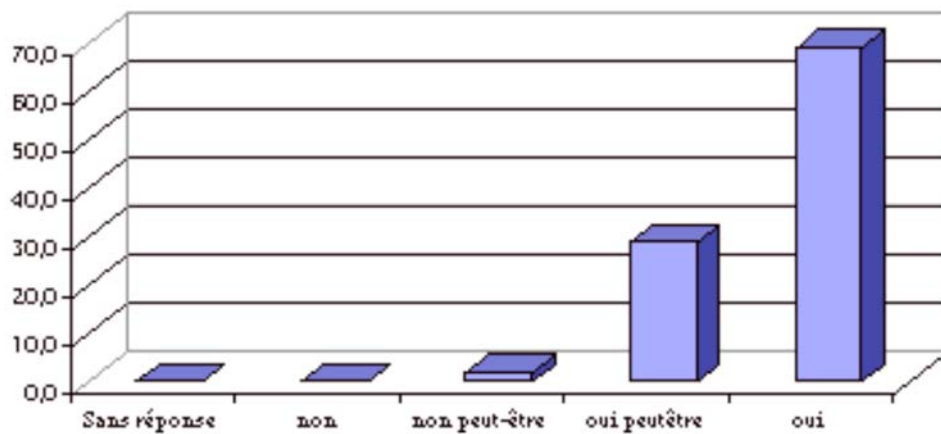
3. Que le professeur n'intervienne qu'à la demande d'individus ou de groupes



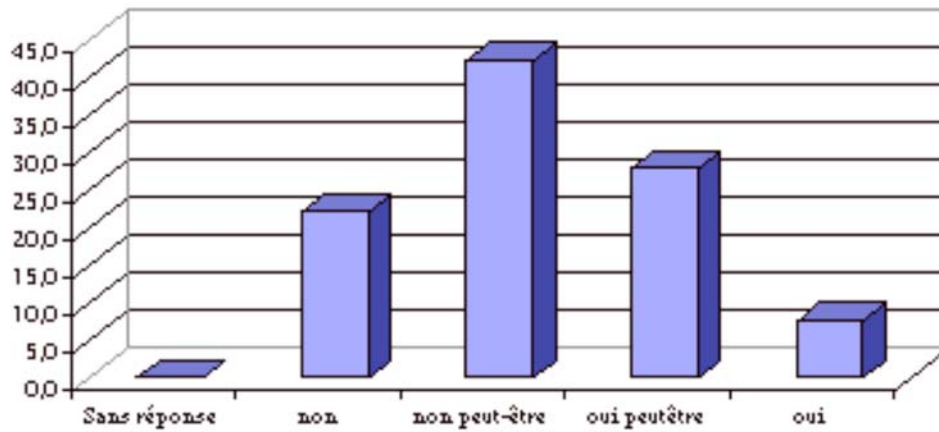
4. Que le professeur m'indique des réponses lorsque je ne les trouve pas



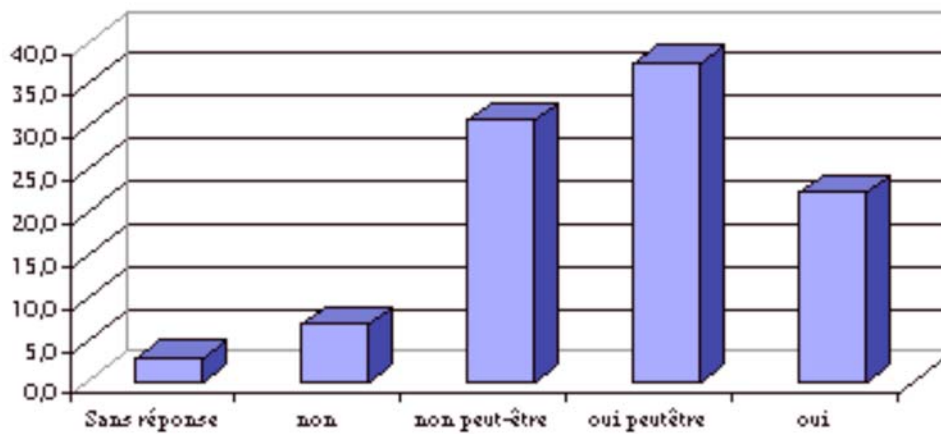
5. Que le professeur m'indique des ressources me permettant de trouver des informations



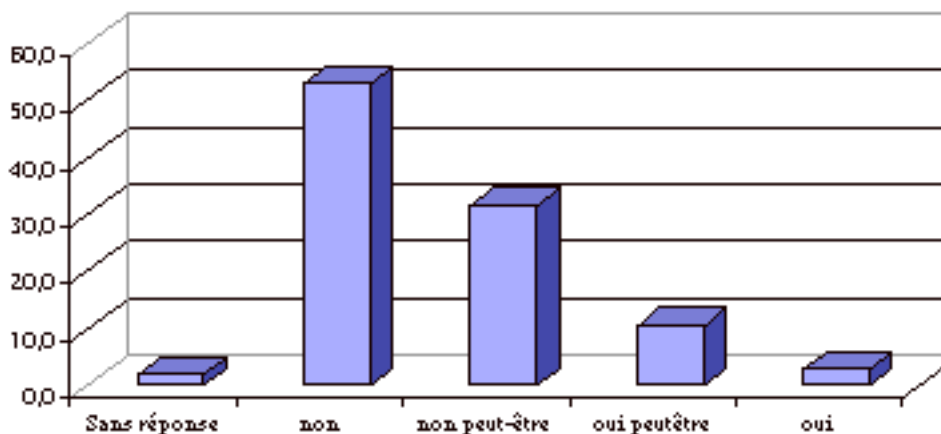
6. Que le professeur surveille régulièrement ma tâche



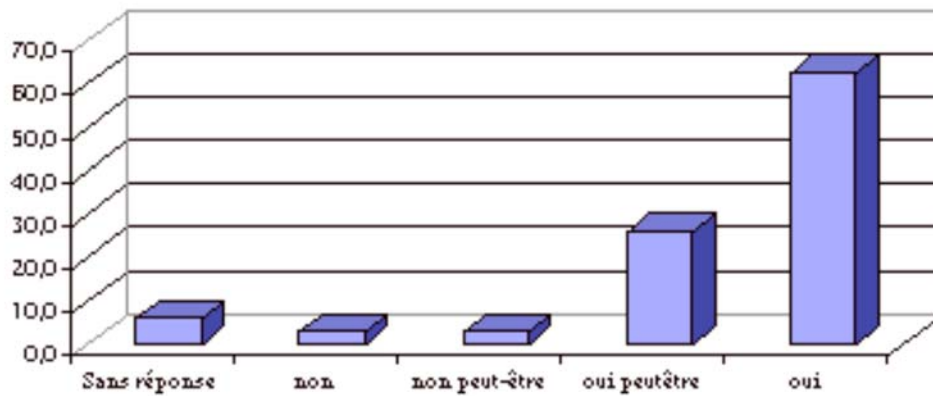
7. Que le professeur ne vienne voir ce que je fais qu'à ma demande



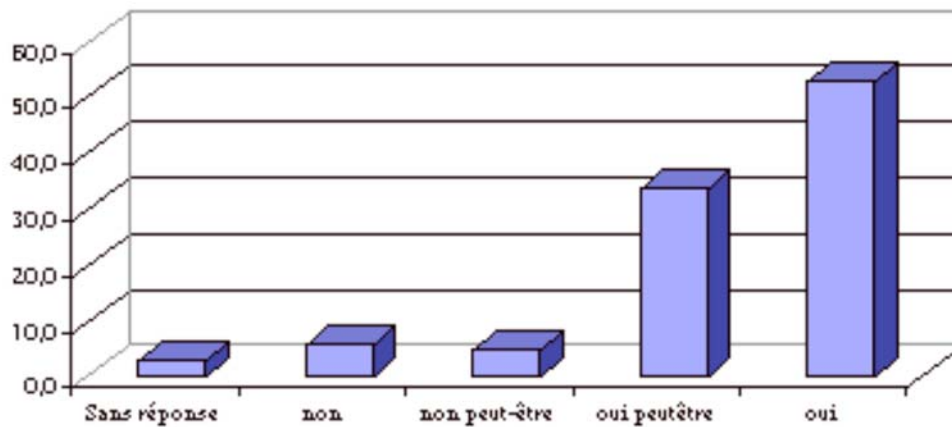
8. Que le professeur soit présent et sans jamais intervenir



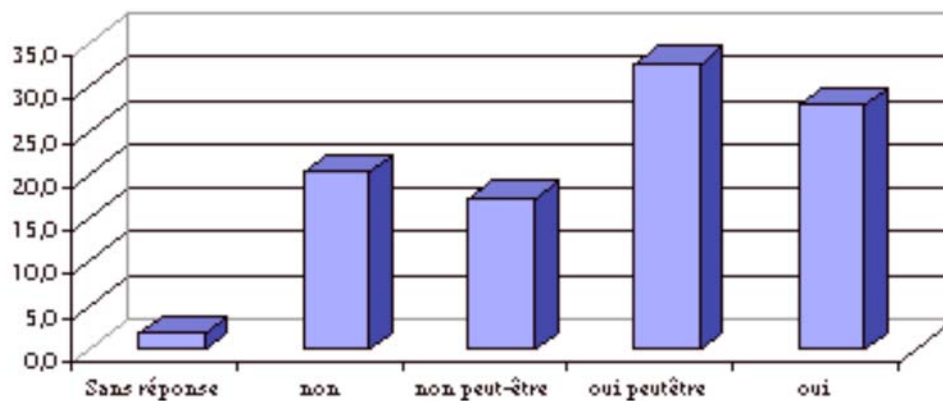
9. Que le professeur me permette lorsque je le souhaite de travailler en dehors de sa présence

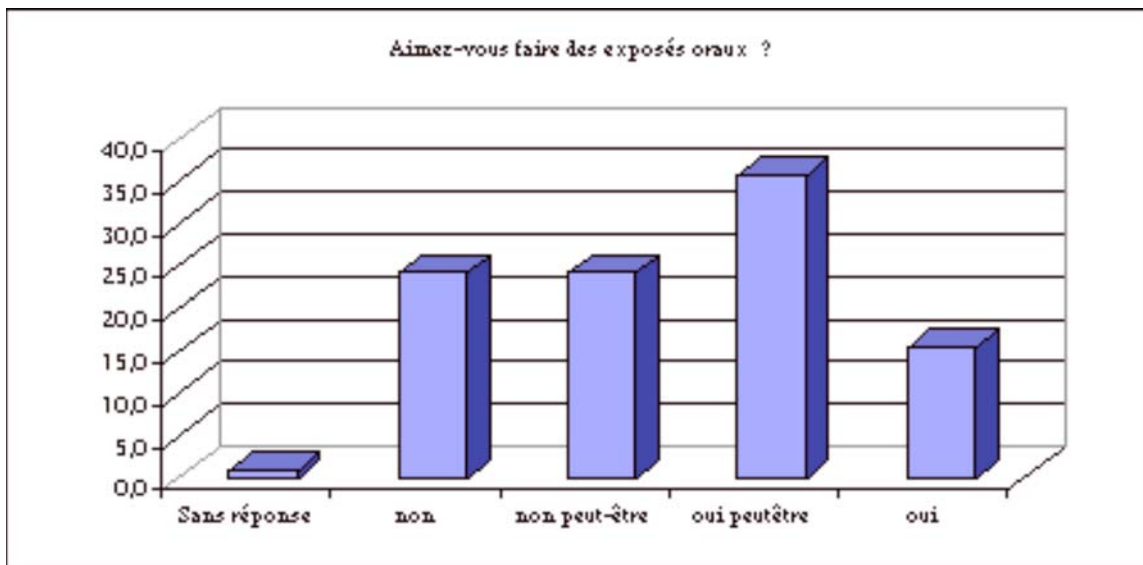
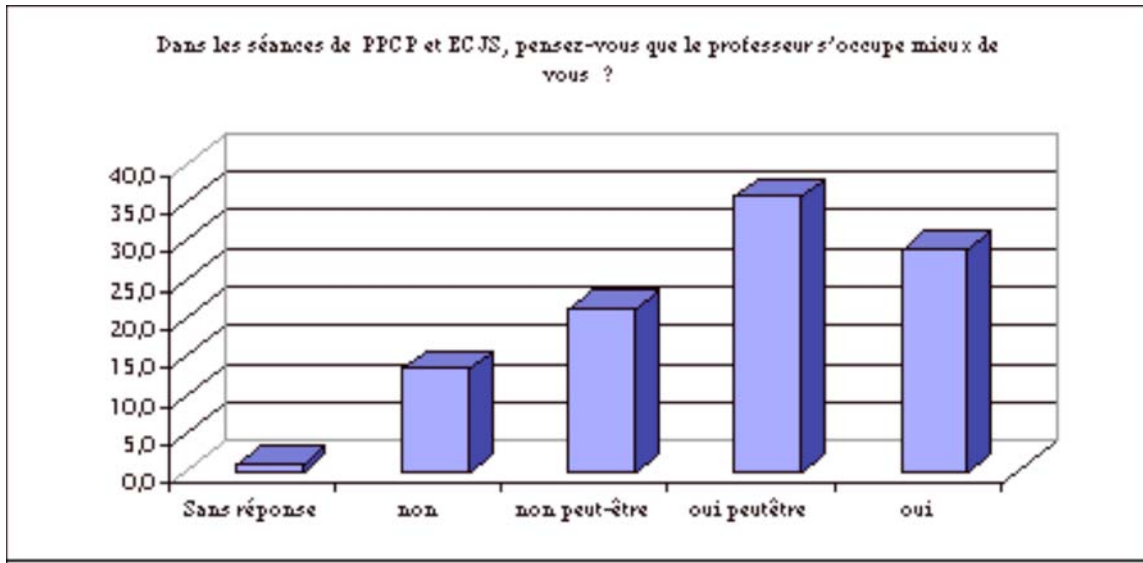


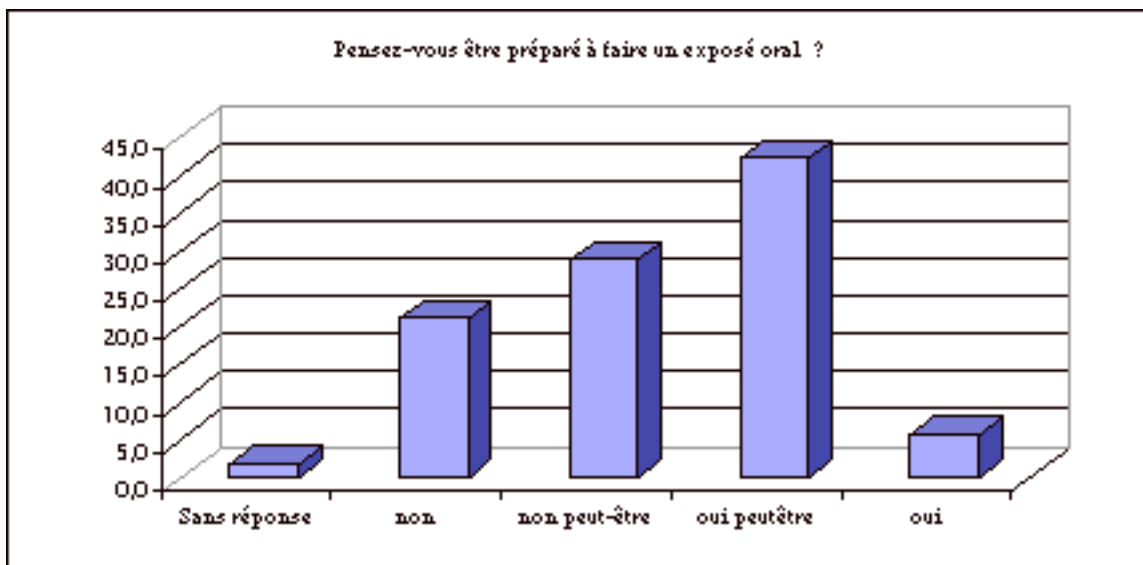
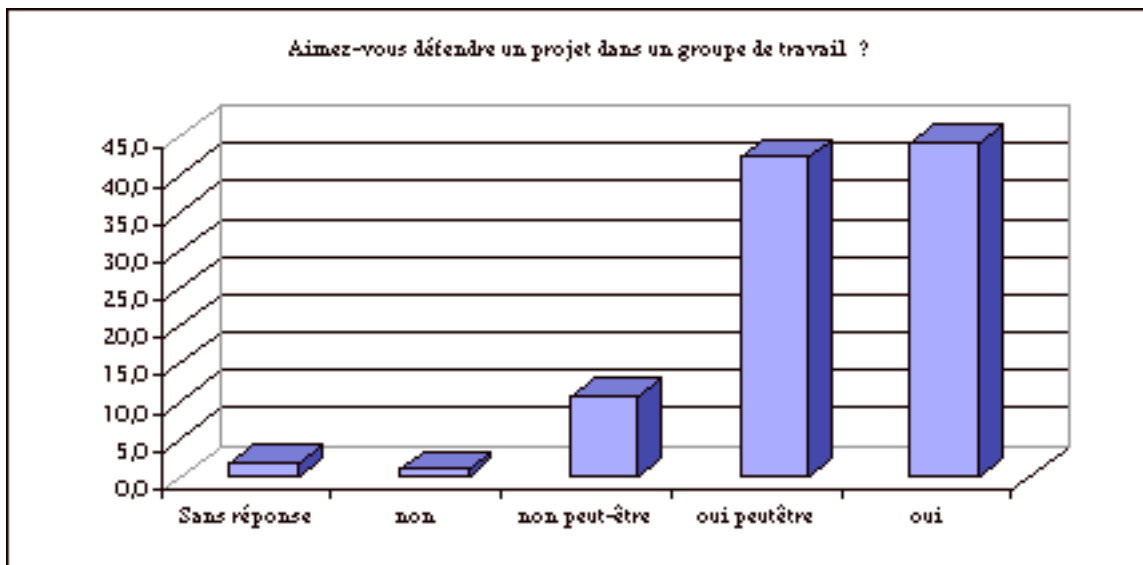
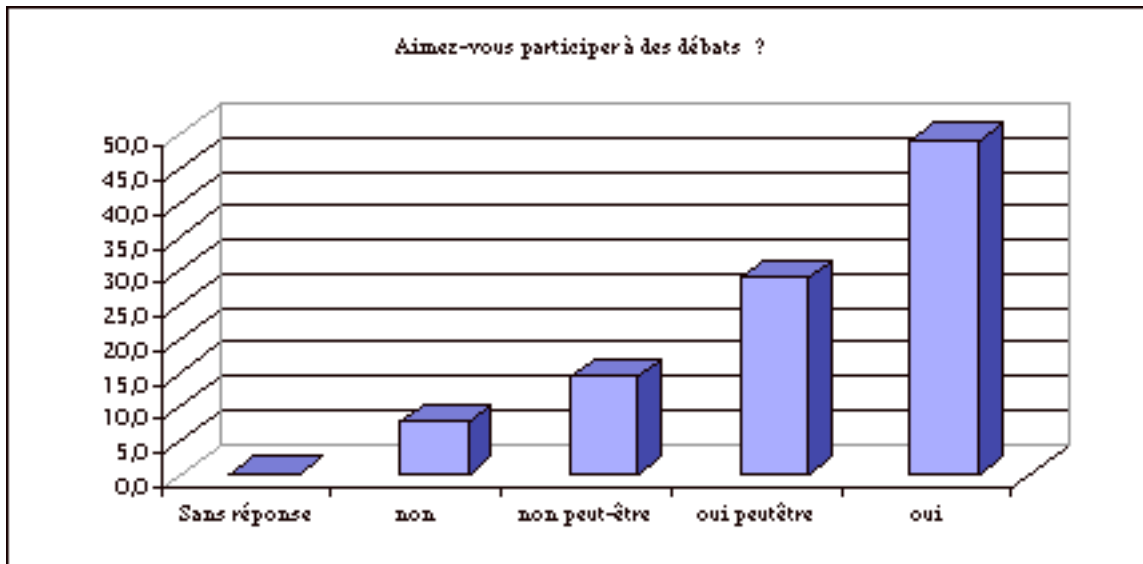
10. Que le professeur apprenne quelque chose de nouveau grâce à ma recherche



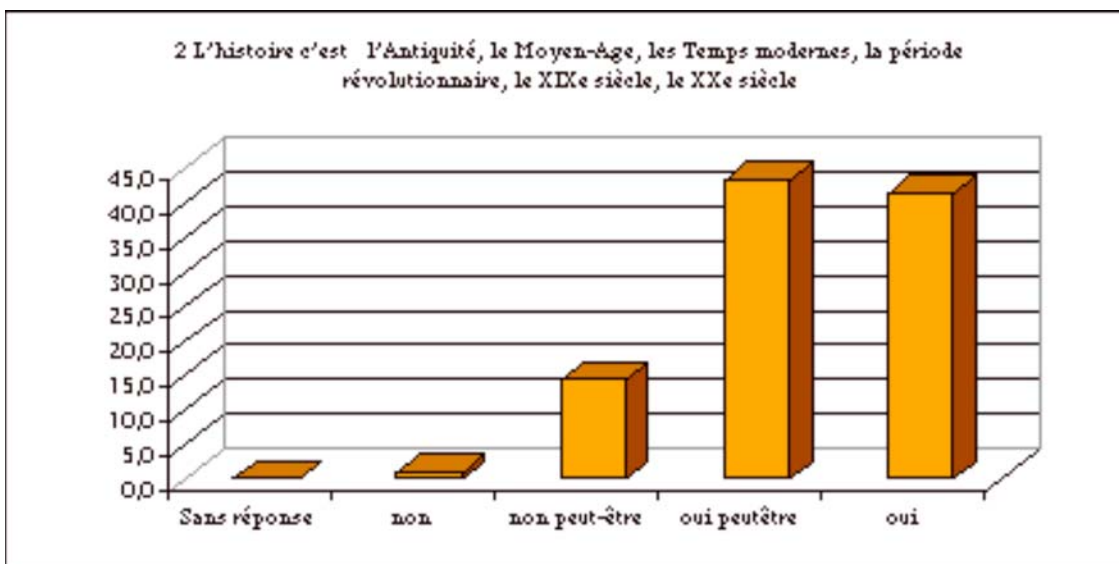
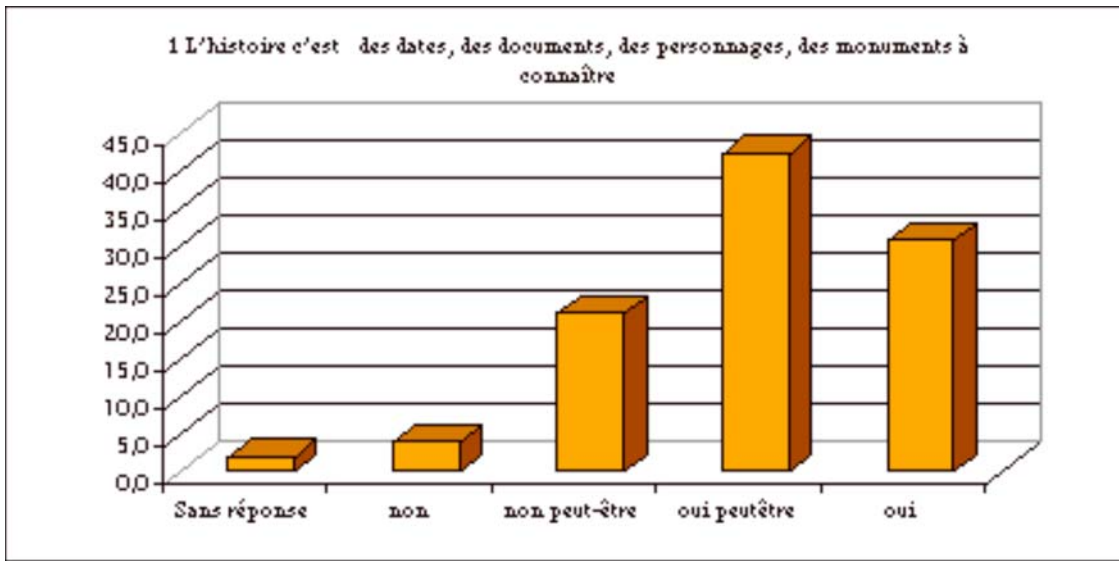
11. Que le professeur propose une organisation rigoureuse des séances (répartition des groupes, du type d'activités, des salles de travail, etc.)

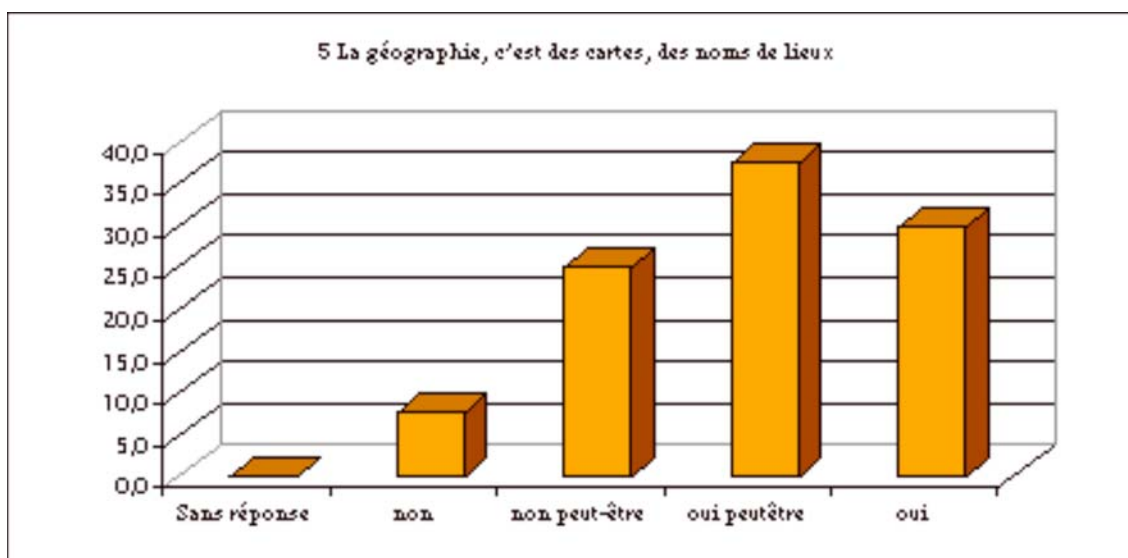
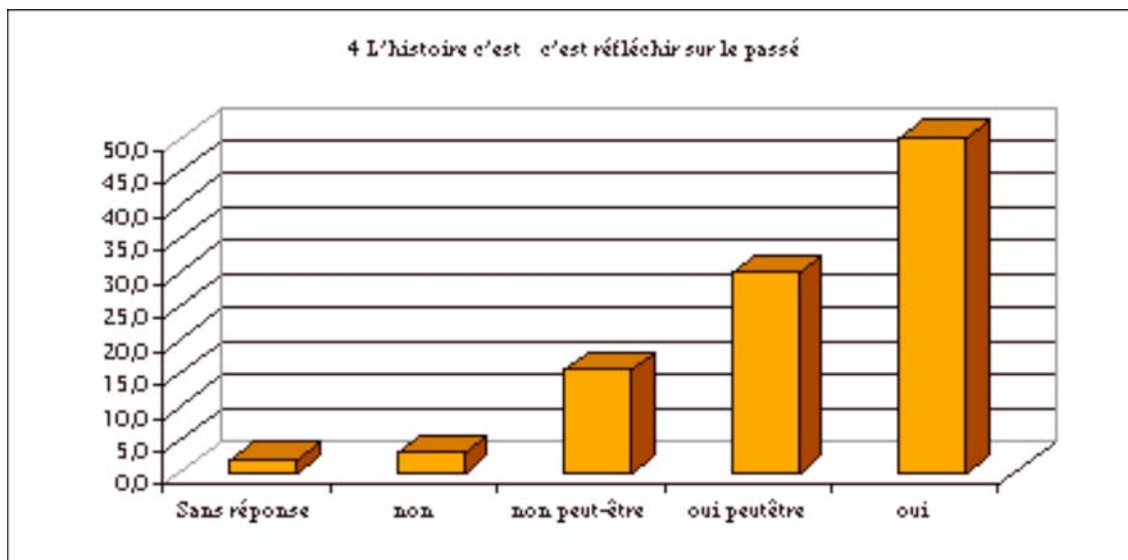
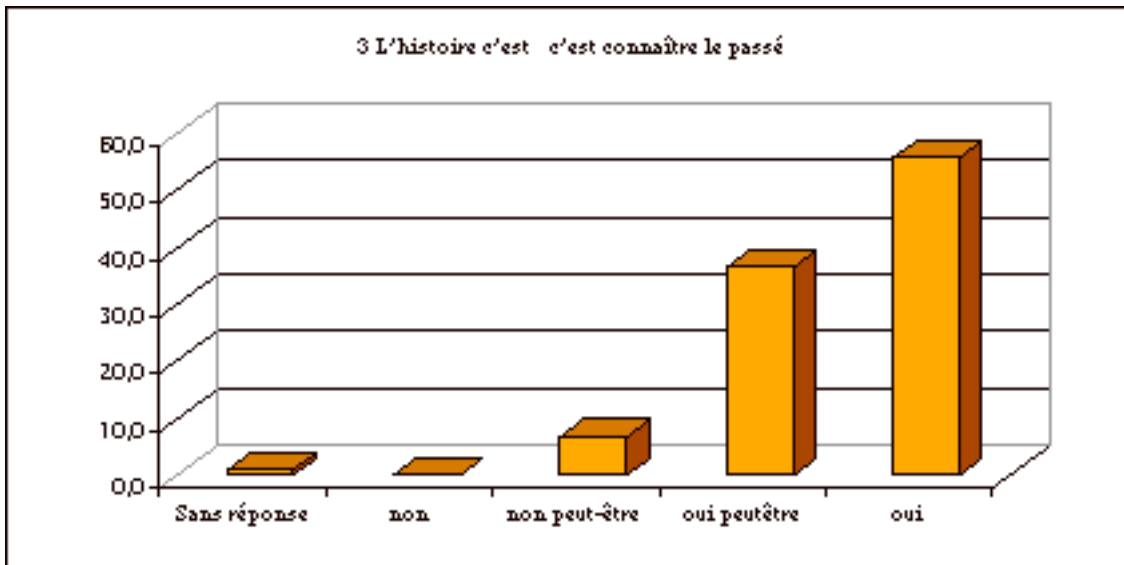




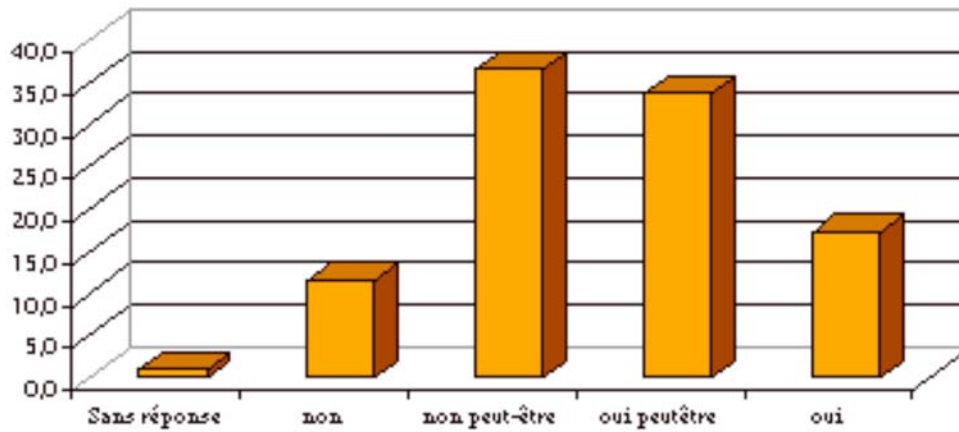


## La représentation de la discipline.

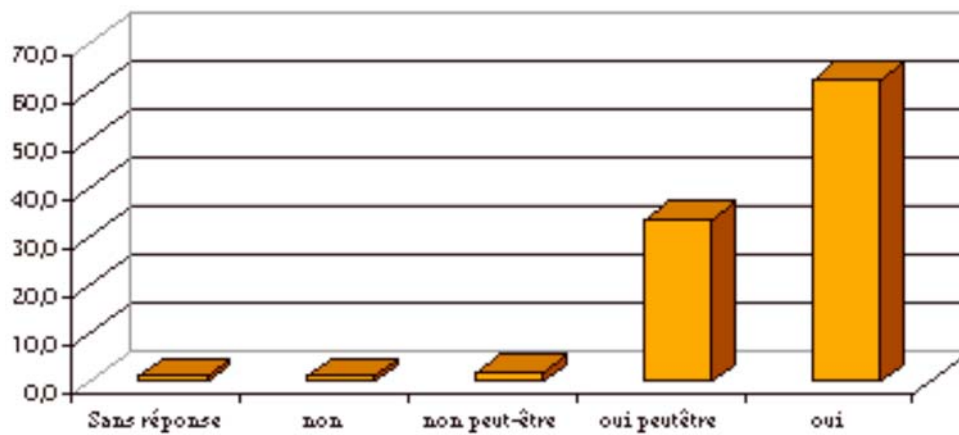




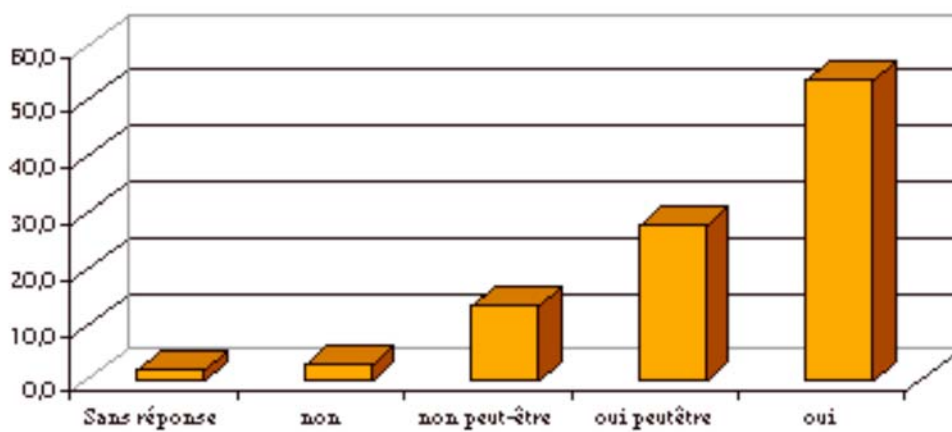
6 La géographie, c'est des chiffres, des statistiques



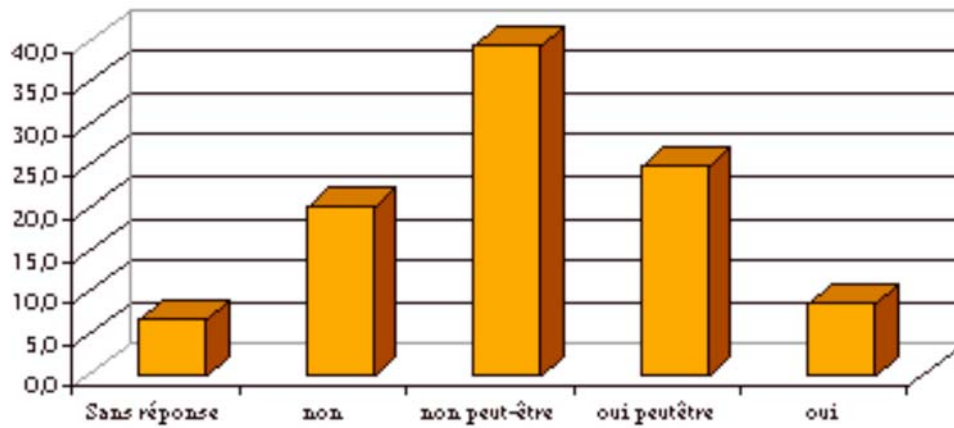
7 La géographie, c'est connaître le monde



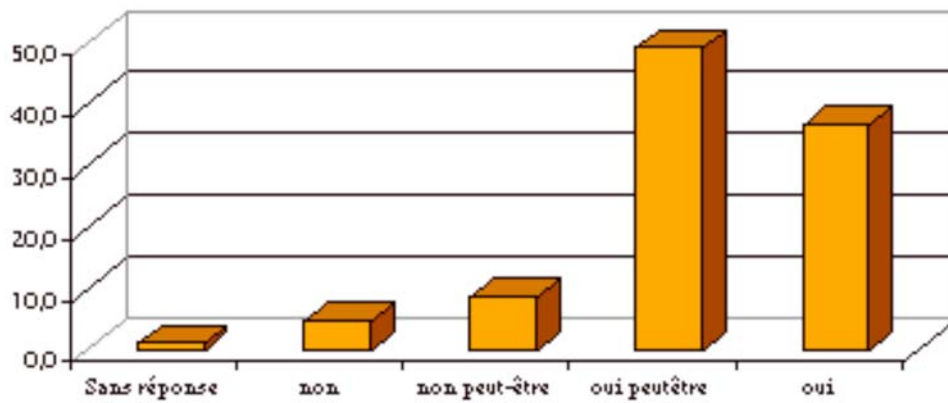
8 La géographie, c'est s'interroger sur le monde



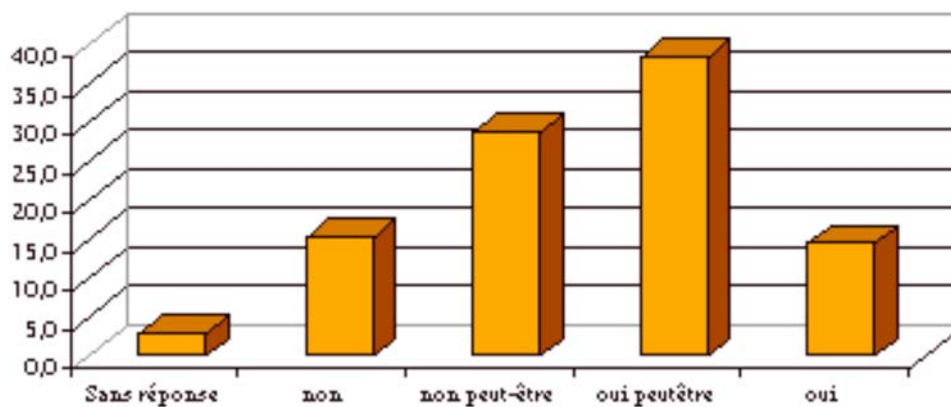
9 Le cours d'histoire-géographie, c'est le professeur qui parle, les élèves qui écoutent.



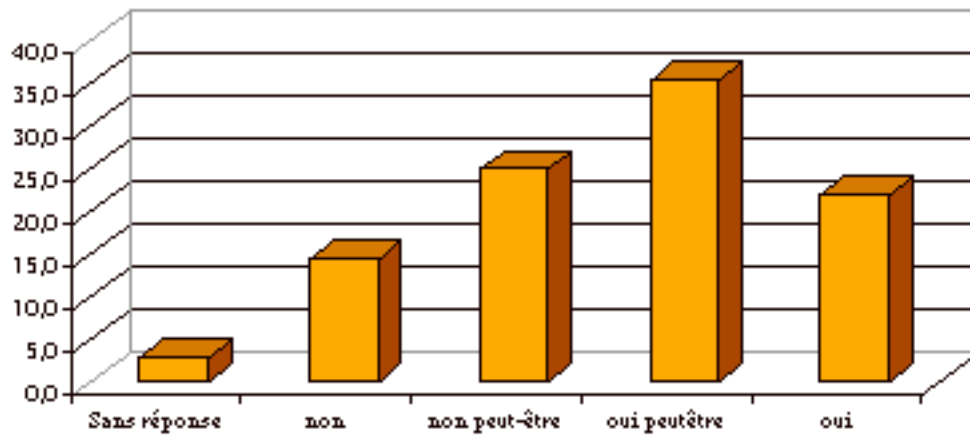
10 Le cours d'histoire-géographie, c'est le professeur qui engage le dialogue et pose des questions à la classe.



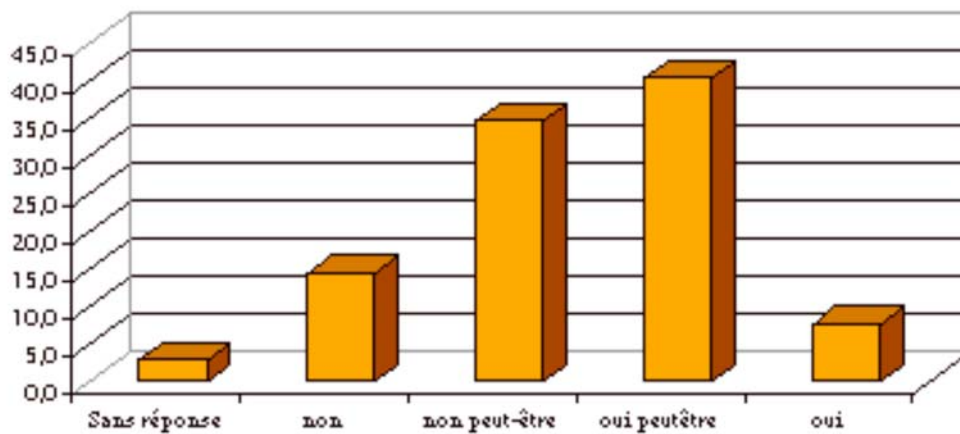
11 Le cours d'histoire-géographie, ce sont les élèves qui prennent la parole spontanément.



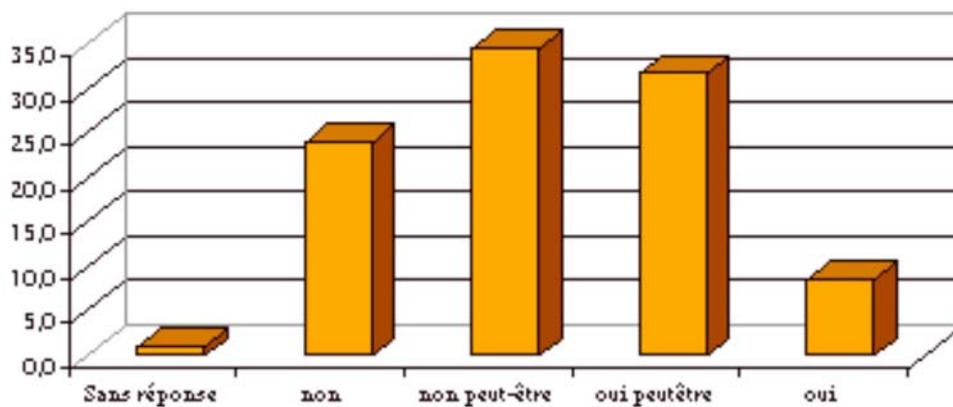
12 Le cours d'histoire-géographie, c'est la leçon faite en classe.



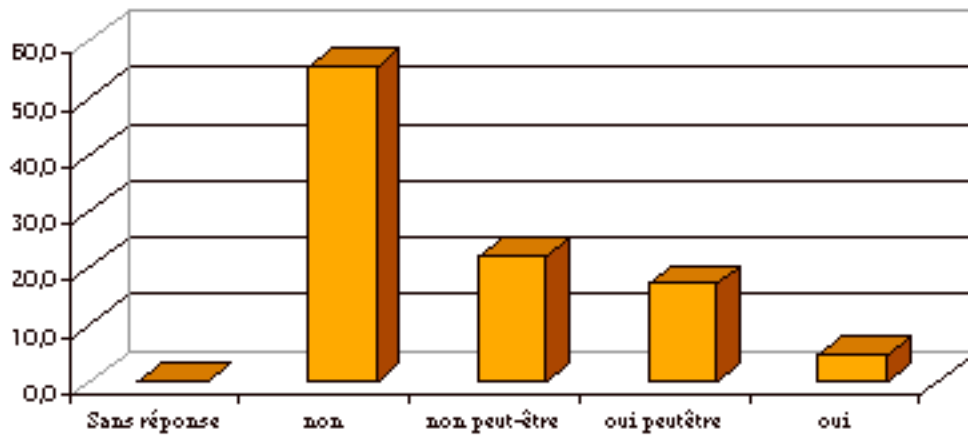
13 Le cours d'histoire-géographie, c'est faire des recherches.



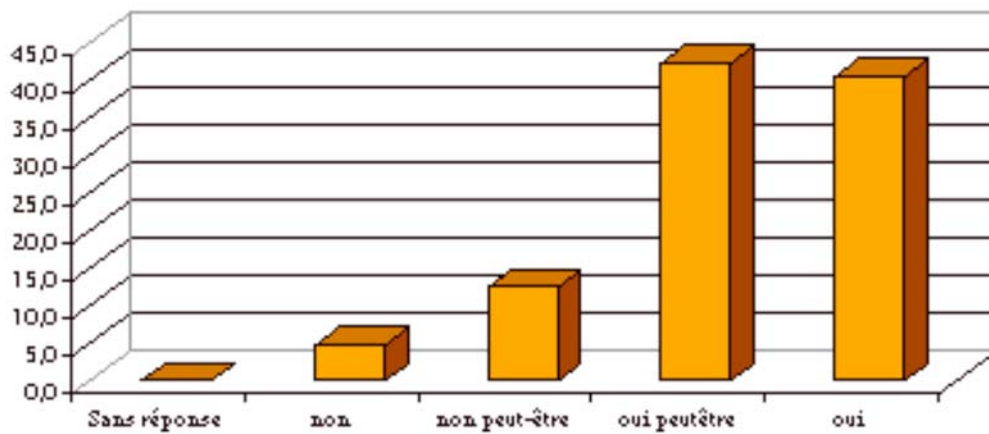
14 Le cours d'histoire-géographie, c'est faire un travail personnel de recherche complémentaire.



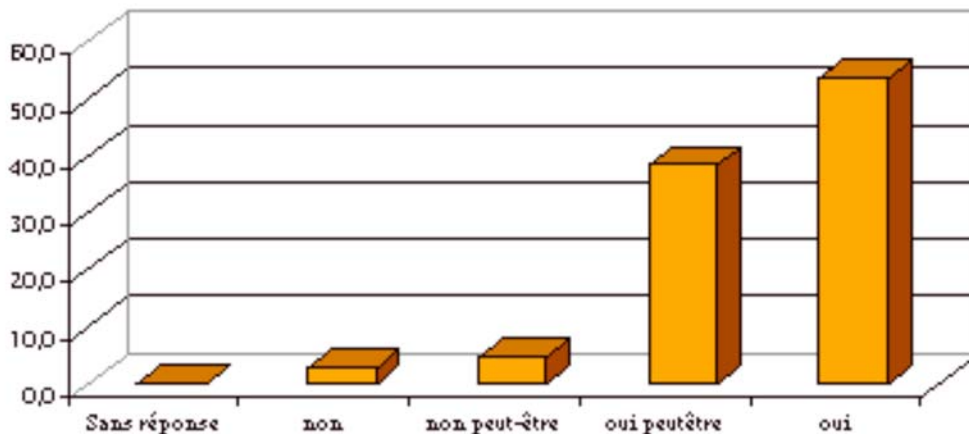
15 Pour une même leçon d'histoire géographique, tous les professeurs font le même cours.



16 L'histoire géographique, c'est apprendre et restituer des connaissances

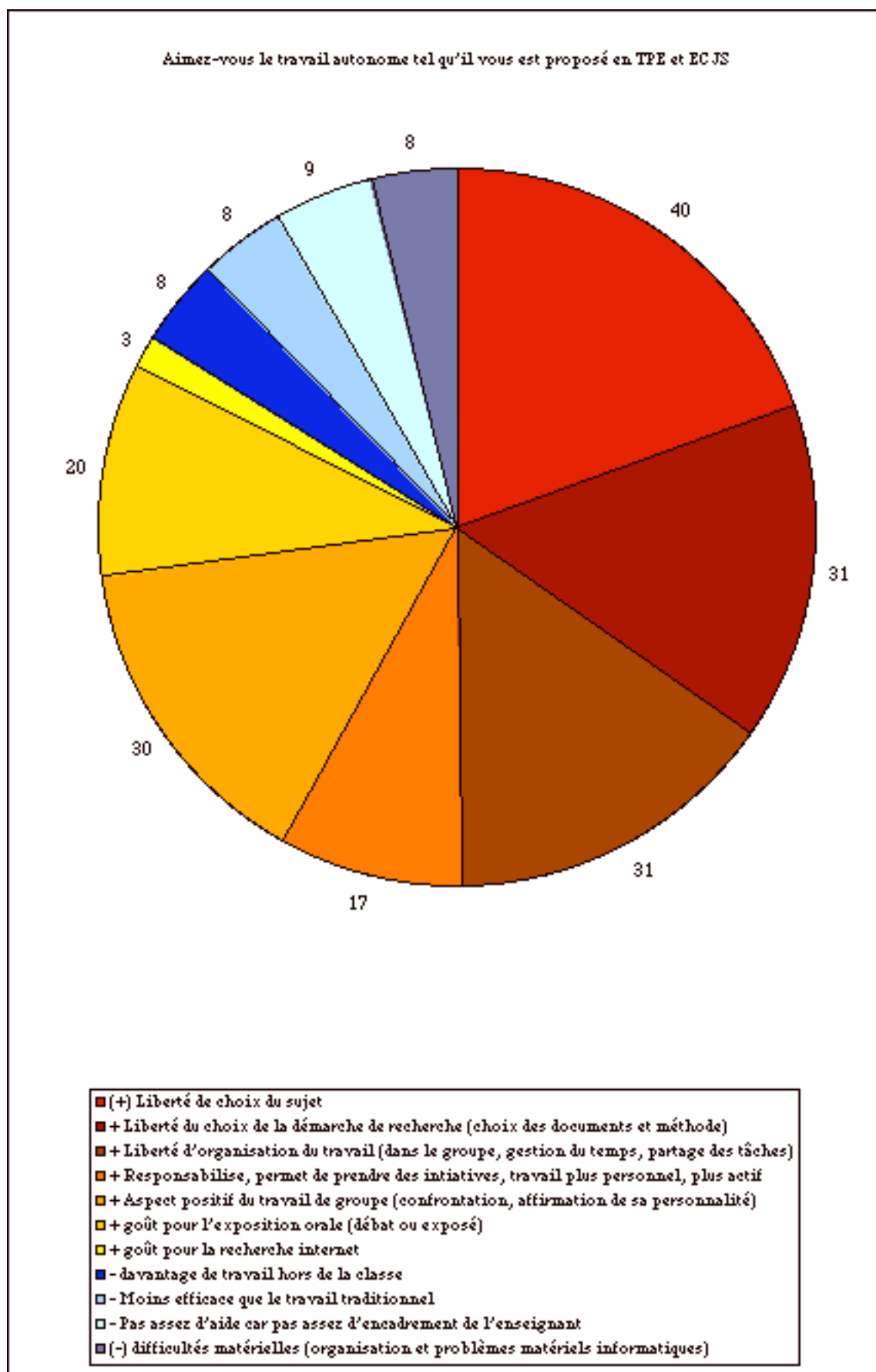


17 L'histoire géographique, c'est lire et comprendre des documents

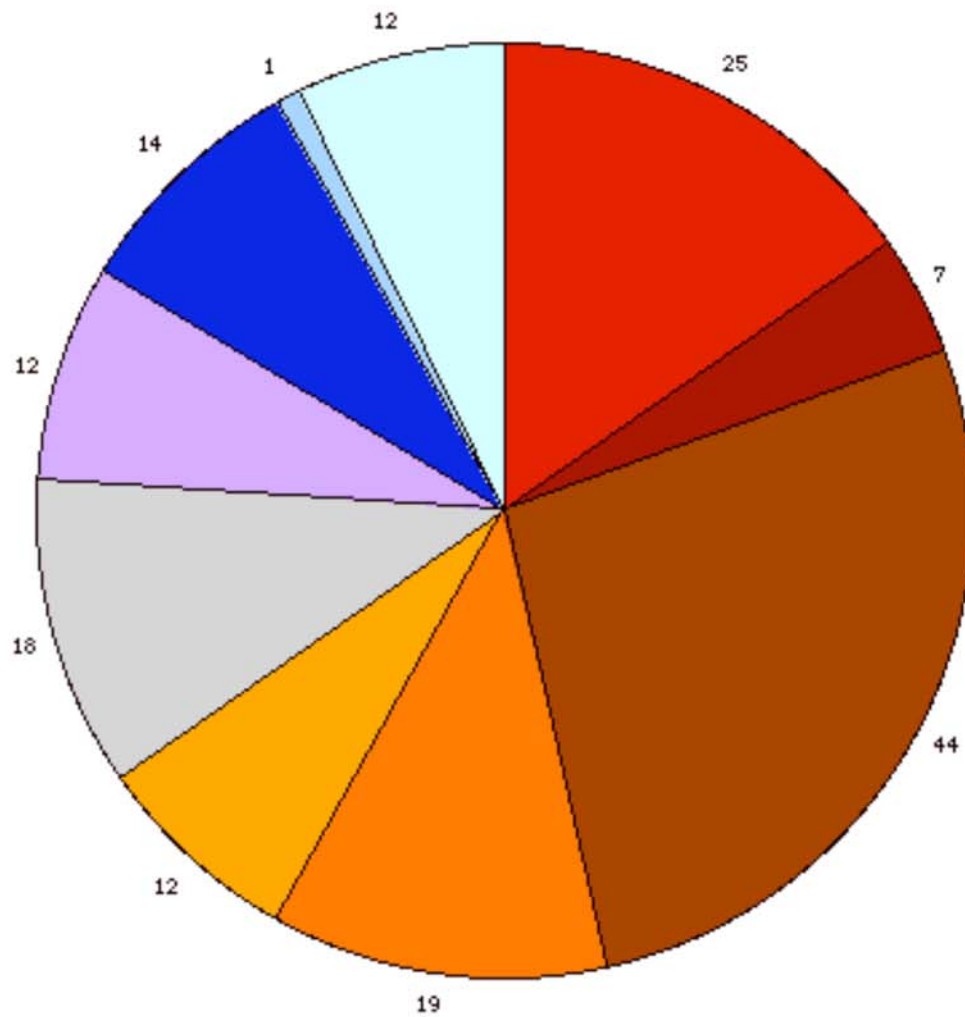




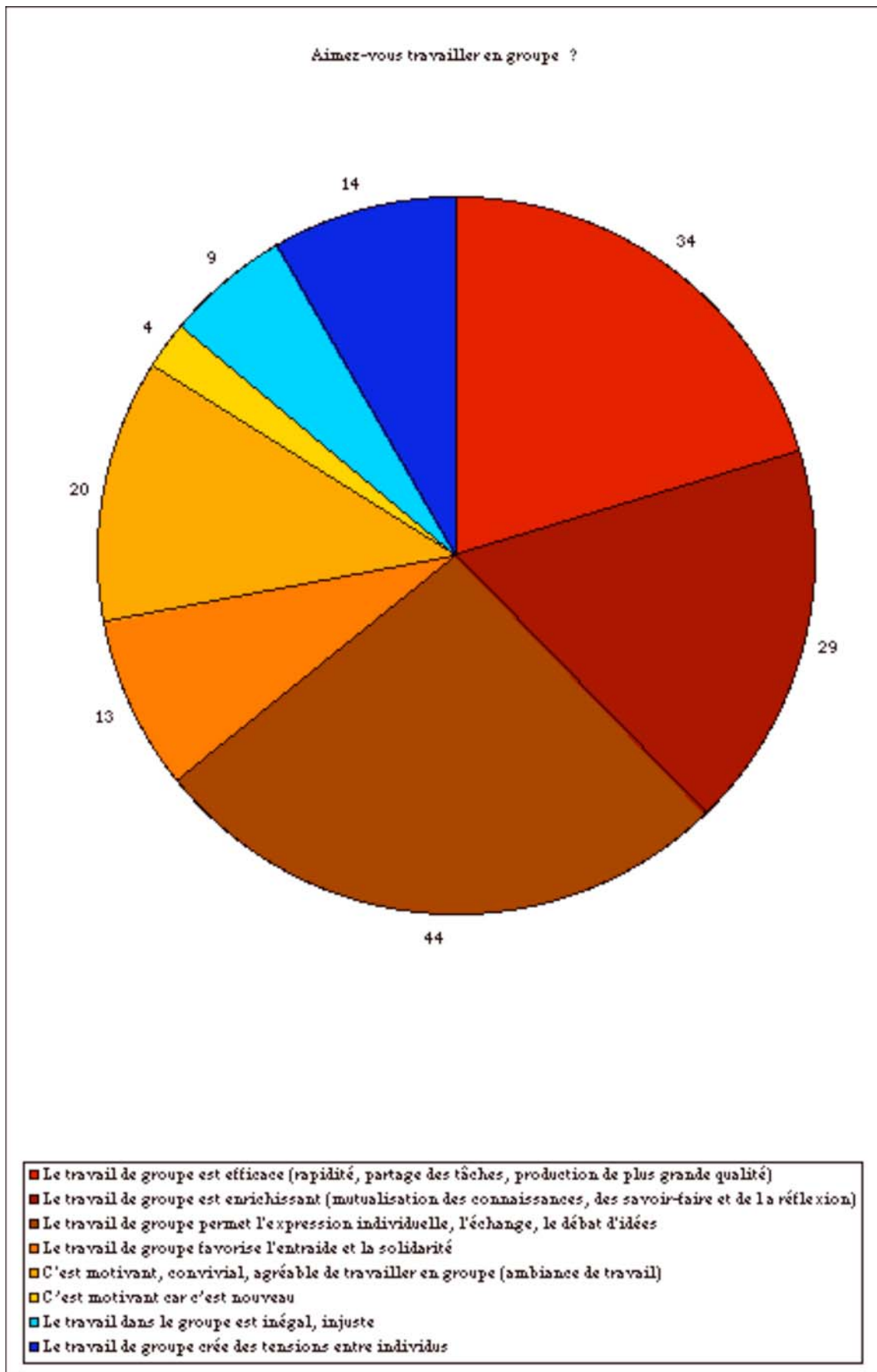
Aimez-vous le travail autonome tel qu'il vous est proposé en TPE et ECJS



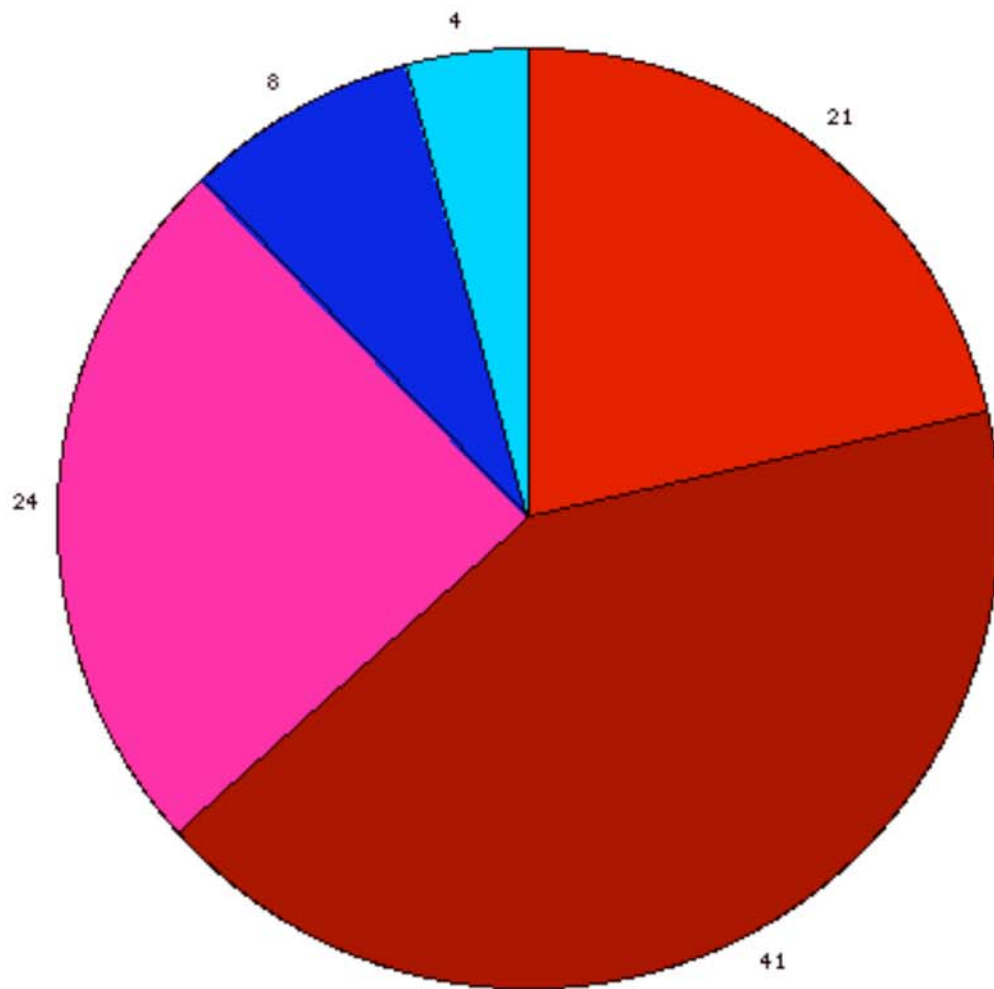
Estimez-vous que ces activités vous donnent plus ou moins de travail que les autres cours ?



- + car travail en dehors de la classe (déplacements, etc.)
- + car difficulté à se réunir en groupe en dehors de la classe
- + car recherches personnelles importantes, travail dense
- + car travail de production important (et mise en forme sur ordi)
- + car manque d'habitude du travail autonome (autre type de travail, limites de ce type de travail, exigences ...)
- - car travail qui se fait en cours et pas de leçons ni devoirs
- - car ce n'est pas un travail quotidien (on peut se laisser aller)
- - car on peut se répartir la tâche (travail divisé entre les élèves)
- - car on peut choisir les documents les plus simples
- - car c'est un travail qui m'intéresse

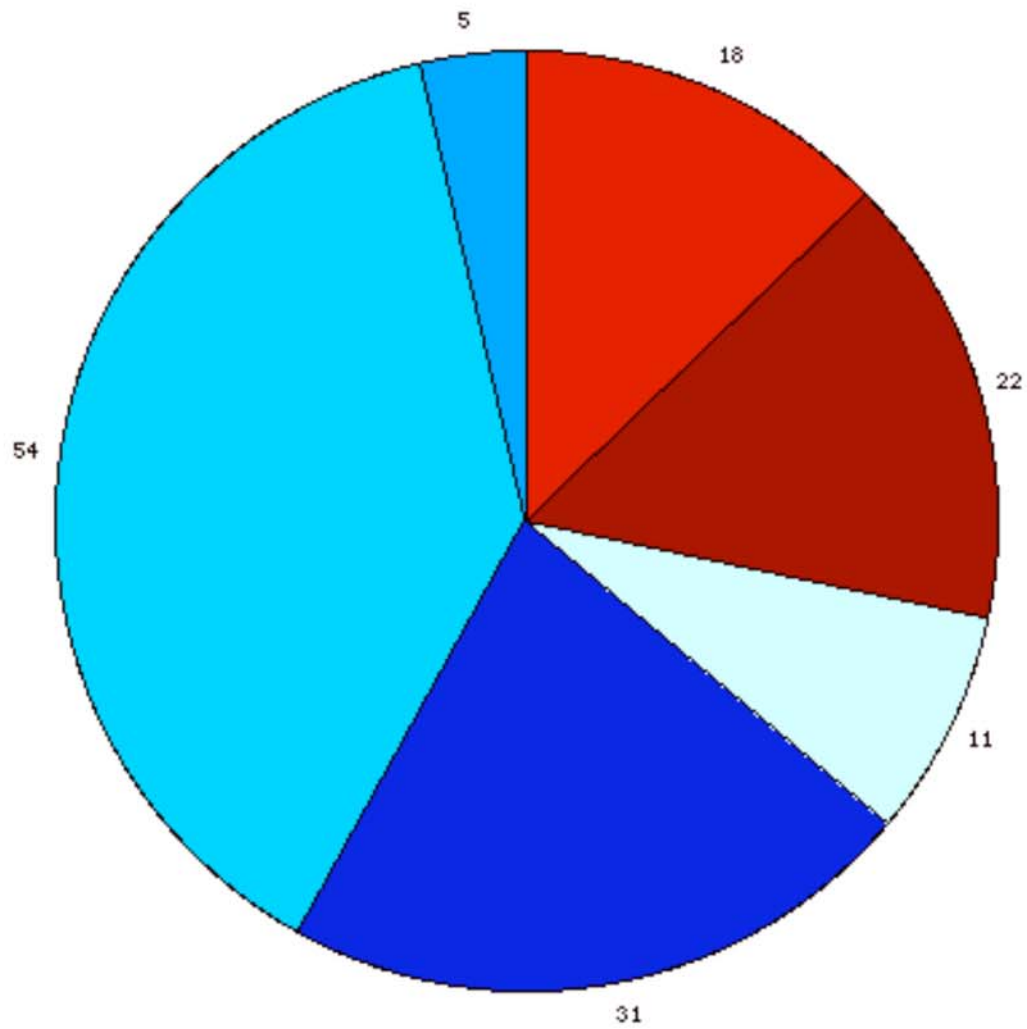


Aimez-vous exposer oralement en groupe?



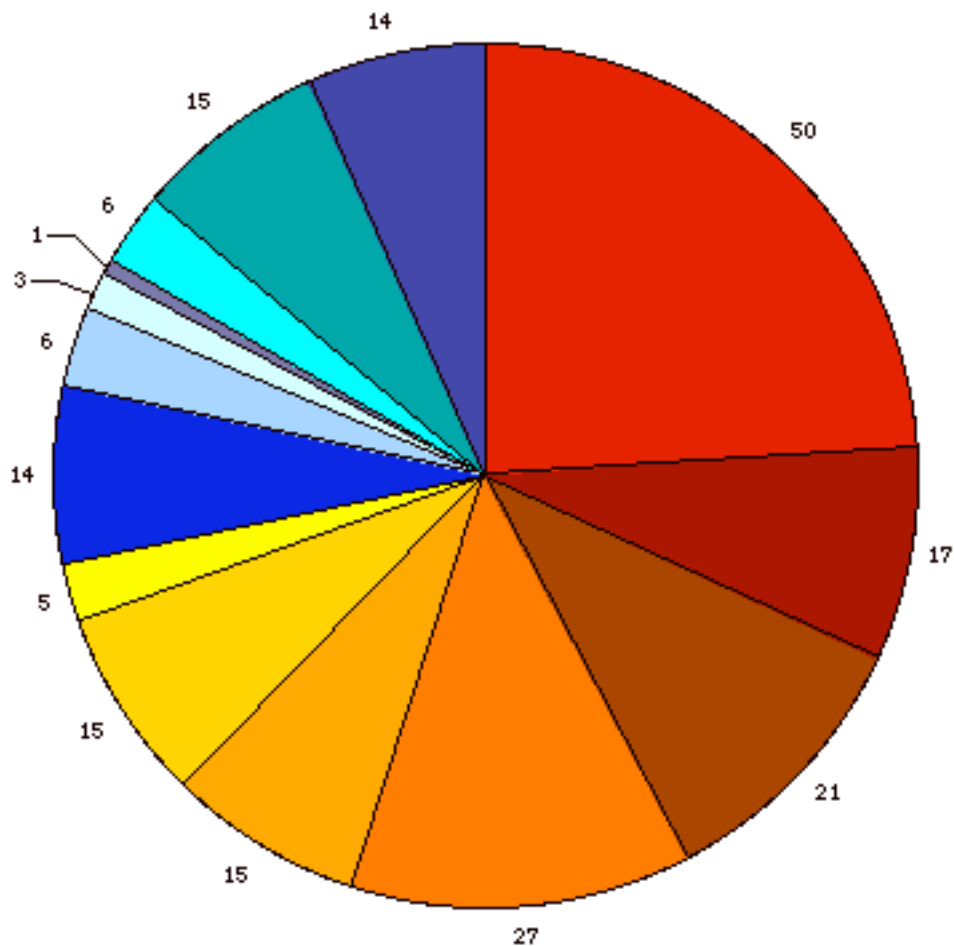
- Oui, car possibilités d'échanger des idées, de partager différents points de vue
- Oui, car le groupe permet de prendre de l'assurance
- Oui, car la répartition des tâches permet un travail plus efficace
- Non, car la répartition des tâches est parfois inégale et provoque des tensions ou des dysfonctionnements au sein du groupe
- Non, car on ne partage pas toujours les mêmes idées

Aimez-vous être évalué à l'oral?



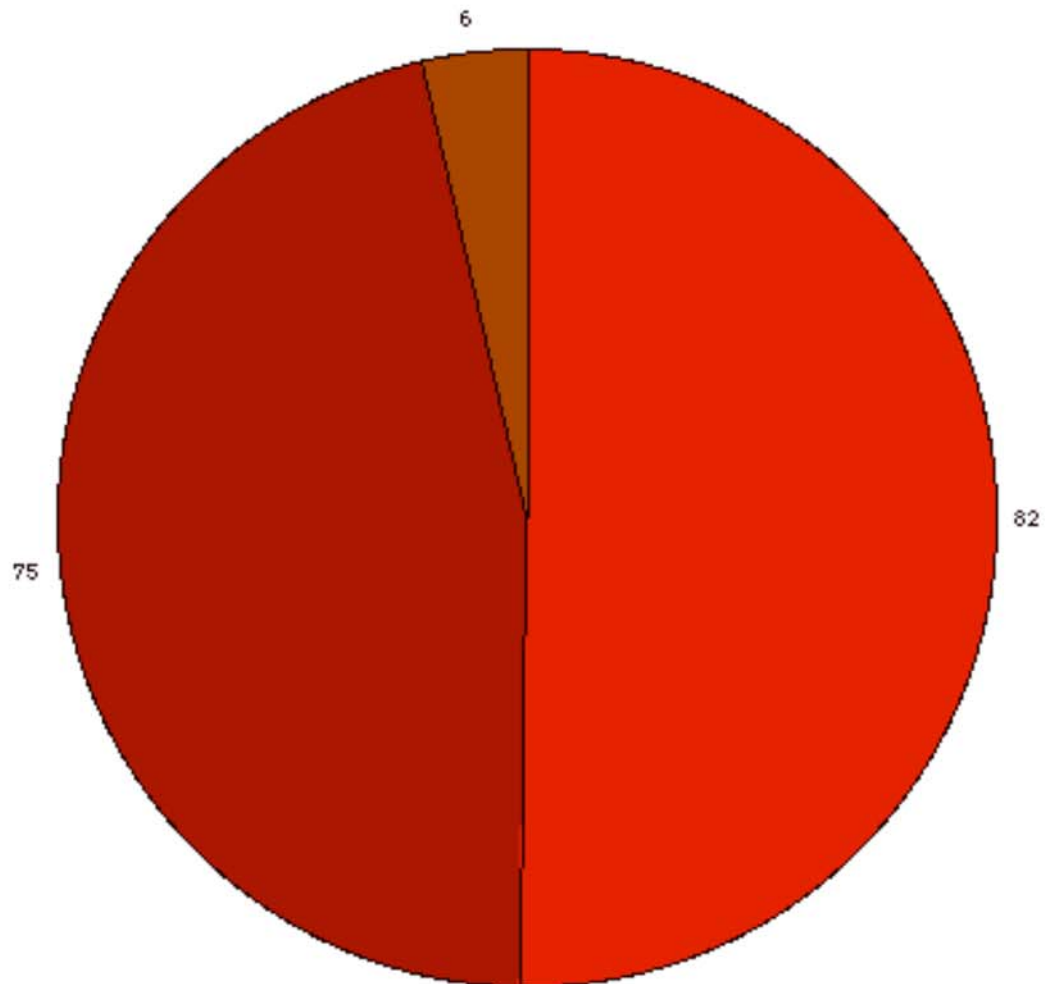
- L'évaluation à l'oral est moins sévère
- L'évaluation à l'oral est une bonne préparation à la capacité de communication
- J'ignore les critères d'évaluation à l'oral
- Lors de l'exposé oral, je suis intimidé, mal à l'aise
- Je n'aime pas être noté à l'oral
- Non, j'ai l'impression que l'on évalue mes opinions, mes idées, etc

Aimez-vous utiliser INTERNET pour faire vos recherches ?



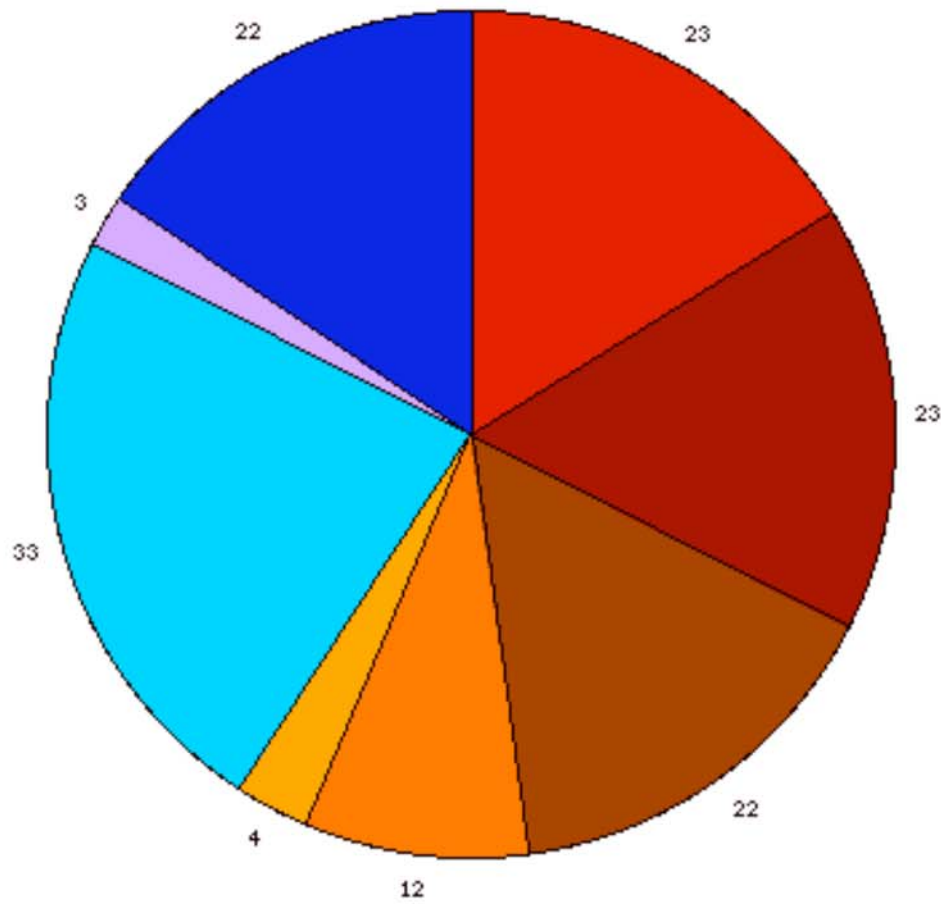
- L'information est abondante, diversifiée, complète. (au moins un)
- Les sources d'information sont diverses, plusieurs points de vue.
- Internet rassemble tous les outils d'accès aux connaissances, c'est pratique.
- Internet est rapide et donne des pistes nouvelles
- Internet est attractif, car nouveau et à la mode, symbolise le « progrès »
- Internet est facile, simple, clair.
- Internet est interactif et permet d'apprendre par soi-même.
- L'information est trop vague, trop générale, trop difficile à traiter.
- L'information est absente (soit incapacité à la trouver, soit absence d'information)
- les informations ne sont pas fiables, il faut être critique par rapport aux sources.
- les informations ne sont pas toujours en français.
- Internet est utilisé au détriment des outils classiques (on travaille moins bien)
- On perd du temps, peu rentable (temps passé par rapport aux informations trouvées)
- Internet suppose des compétences techniques (« Ca ne marche jamais »)

Quels sont les outils de recherche que vous préférez ?



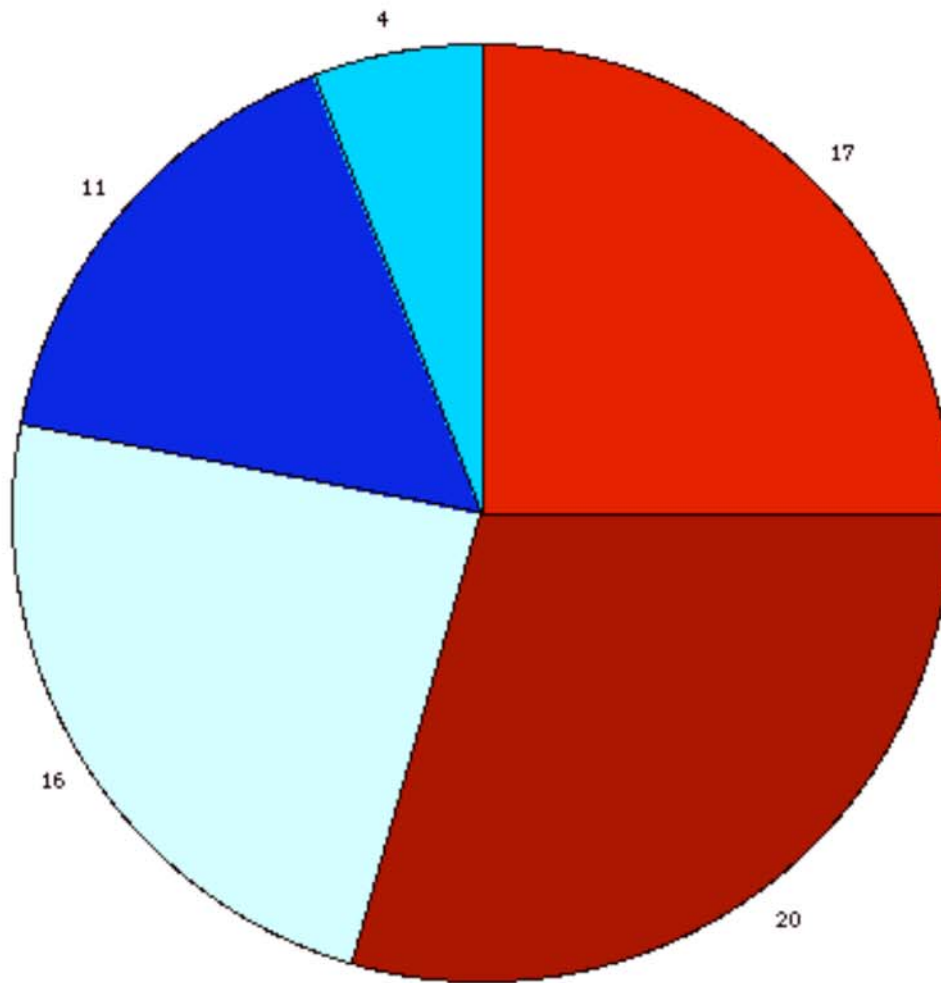
- Outils classiques (papier)
- Nouveaux outils numériques (informatique, BCDI, audiovisuel)
- Autres approches de recherches (hors lycée : sondages, interviews, enquêtes, archives)

Aimez-vous exposer oralement votre travail ?



- Oui, car il permet de partager le fruit de son travail avec les autres élèves
- Oui, car il permet d'apprendre à exposer oralement (baccalauréat, vie professionnelle)
- Oui, car il donne la possibilité de se justifier (différence avec l'écrit)
- Oui, l'oral permet de donner mon avis, de m'impliquer
- Oui, car l'enseignant est plus indulgent
- Non, car manque de confiance en soi (timidité, gestion du stress, etc.)
- Non, car c'est au professeur seul de nous évaluer
- Non, car il est impossible de prévoir les réactions des élèves qui assistent à l'exposé (manque d'attention, regard de l'autre, etc.)

Dans vos productions autonomes vous avez été conduits de modifier votre projet initial ?



- Non, les cadres du sujet étaient initialement satisfaisants (temps, espace, thème, problématique et corpus documentaire)
- Non, le sujet a été validé (élèves, professeur)
- Oui, incitation du professeur
- Oui, documentation insuffisante
- Oui, problèmes techniques (matériels, financiers, déroulement)

## ANNEXE IV

	Profils												
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	P13
effectif	36	21	29	6	8	6	25	7	2	3	5	2	2
homogénéité	médiocre	médiocre	médiocre	médiocre	médiocre	médiocre	médiocre	médiocre	TB	TB	médiocre	TB	TB
<b>Aimez-vous le travail autonome tel qu'il vous est proposé en TPE et ECJS</b>													
(+) Liberté de choix du sujet	/	0	/	1	/	/	/	/	/	/	/	/	/
+ Liberté du choix de la démarche de recherche (choix des documents et méthode)	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
+ Liberté d'organisation du travail (dans le groupe, gestion du temps, partage des tâches)	/	1	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	1
+ Responsabilise, permet de prendre des initiatives, travail plus personnel, plus actif	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
+ Aspect positif du travail de groupe (confrontation, affirmation de sa personnalité)	/	0	/	/	/	/	/	/	1	1	/	1	/
- davantage de travail hors de la classe	/	/	/	/	/	/	/	1	/	/	1	/	/
- Moins efficace que le travail traditionnel	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	/
- Pas assez d'aide car pas assez d'encadrement de l'enseignant	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1
+ goût pour l'exposition orale (débat ou exposé)	/	/	/	/	1	/	/	/	/	/	/	/	/
+ goût pour la recherche internet	/	/	/	/	/	1	/	/	/	/	1	/	/
(-) difficultés matérielles (organisation et problèmes matériels informatiques)	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
<b>Estimez-vous que ces activités vous donnent plus ou moins de travail que les autres cours ?</b>													
+ car travail en dehors de la classe (déplacements, etc.)	/	/	0	/	/	/	/	/	/	/	/	1	1
+ car difficulté à se réunir en groupe en dehors de la classe	/	/	/	/	/	1	/	/	/	/	/	1	/
+ car recherches personnelles importantes, travail dense	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	/	/	/
+ car travail de production important (et mise en forme sur ordi)	/	/	/	/	/	/	1	1	/	/	/	/	/
+ car manque d'habitude du travail autonome (autre type de travail, limites de ce type de travail, exigences ...)	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
- car travail qui se fait en cours et pas de leçons ni devoirs	/	/	1	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
- car ce n'est pas un travail quotidien (on peut se laisser aller)	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
- car on peut se répartir la tâche (travail divisé entre les élèves)	1	/	1	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
- car on peut choisir les documents les plus simples	/	1	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
- car c'est un travail qui m'intéresse	/	/	/	/	/	/	1	/	/	/	/	/	/
<b>Qu'attendez-vous du professeur dans ce type de travail ?</b>													
1. Que le professeur intervienne sans être sollicité	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
2. Que le professeur me donne des conseils et des méthodes de travail	/	/	/	/	/	/	/	/	0	/	/	/	/
3. Que le professeur n'intervienne qu'à la demande d'individus ou de groupes	1	/	/	/	/	/	/	0	0	/	/	/	/
4. Que le professeur m'indique des réponses lorsque je ne les trouve pas	/	/	1	/	/	/	/	/	/	0	/	/	/
5. Que le professeur m'indique des ressources me permettant de trouver des informations	1	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Les supports de l'individualisation du travail. Annexe I

6. Que le professeur surveille régulièrement ma tâche		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
7. Que le professeur ne vienne voir ce que je fais qu'à ma demande		/	/	/	/	/	/	/	/	0	/	/	/	/
8. Que le professeur soit présent et sans jamais intervenir		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
9. Que le professeur me permette lorsque je le souhaite de travailler en dehors de sa présence		/	/	/	/	/	/	/	/	0	/	/	/	/
10. Que le professeur apprenne quelque chose de nouveau grâce à ma recherche		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0	/	/
11. Que le professeur propose une organisation rigoureuse des séances (répartition des groupes, du type d'activités, des salles de travail, etc.)		1	/	/	0	/	/	/	/	/	/	/	/	/
<b>Dans les séances de PPCP et ECJS, pensez-vous que le professeur s'occupe mieux de vous ?</b>		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
<b>Aimez-vous utiliser INTERNET pour faire vos recherches ?</b>														
L'information est abondante, diversifiée, complète. (au moins un)		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
l'information est trop vague, trop générale, trop difficile à traiter.		/	0	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
l'information est absente (soit incapacité à la trouver, soit absence d'information)		/	/	/	1	/	1	/	/	1	/	/	/	/
Les sources d'information sont diverses, plusieurs points de vue.		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
les informations ne sont pas fiables, il faut être critique par rapport aux sources.		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	1	/
les informations ne sont pas toujours en français.		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Internet rassemble tous les outils d'accès aux connaissances, c'est pratique.		/	/	/	/	/	/	1	/	/	/	/	/	/
Internet est utilisé au détriment des outils classiques (on travaille moins bien)		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1
Internet est rapide et donne des pistes nouvelles		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	1
On perd du temps, peu rentable (temps passé par rapport aux informations trouvées)		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Internet est attractif, car nouveau et à la mode, symbolise le « progrès »		/	/	/	/	/	/	0	/	/	/	/	/	/
Internet est facile, simple, clair.		/	/	/	/	/	/	/	1	/	/	/	/	/
Internet est interactif et permet d'apprendre par soi-même.		/	/	/	/	1	/	/	/	/	/	/	/	/
Internet suppose des compétences techniques (« Ca ne marche jamais »)		/	/	0	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
<b>Quels sont les outils de recherche que vous préférez ?</b>														
Outils classiques (papier)		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Nouveaux outils numériques (informatique, BCDI, audiovisuel)		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Autres approches de recherches (hors lycée : sondages, interviewes, enquêtes, archives)		/	/	/	/	/	1	/	/	/	/	/	/	1
<b>Dans vos productions autonomes vous avez été conduits de modifier votre projet initial ?</b>														
Non, les cadres du sujet étaient initialement satisfaisants (temps, espace, thème, problématique et corpus documentaire)		/	/	0	/	/	/	/	/	/	1	/	/	/
Non, le sujet a été validé (élèves, professeur)		0	/	/	/	1	/	/	1	/	/	/	/	/
Oui, incitation du professeur		0	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	1	/
Oui, documentation insuffisante		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Oui, problèmes techniques (matériels, financiers, déroulement)		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
<b>Aimez-vous travailler en groupe ?</b>														
Le travail de groupe est efficace (rapidité, partage des tâches, production de plus grande qualité)		/	/	0	1	/	/	0	/	/	1	1	/	/
Le travail de groupe est enrichissant (mutualisation des connaissances, des savoir-faire et de la réflexion)		/	/	/	/	/	1	1	/	/	/	/	/	1
Le travail dans le groupe est inégal, injuste		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Les supports de l'individualisation du travail. Annexe I

Le travail de groupe permet l'expression individuelle, l'échange, le débat d'idées	/	0	1	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Le travail de groupe crée des tensions entre individus	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	1
Le travail de groupe favorise l'entraide et la solidarité	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	/	/	/	/
C'est motivant, convivial, agréable de travailler en groupe (ambiance de travail)	/	/	/	1	/	/	/	/	1	/	/	/	1	/
C'est motivant car c'est nouveau	/	/	/	/	/	/	/	1	/	/	/	/	/	/
<b>Aimez-vous exposer oralement votre travail ?</b>														
Oui, car il permet de partager le fruit de son travail avec les autres élèves	0	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	1
Oui, car il permet d'apprendre à exposer oralement (baccalauréat, vie professionnelle)	0	/	/	1	1	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Oui, car il donne la possibilité de se justifier (différence avec l'écrit)	/	/	1	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Oui, l'oral permet de donner mon avis, de m'impliquer	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Oui, car l'enseignant est plus indulgent	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	/
Non, car manque de confiance en soi (timidité, gestion du stress, etc.)	/	1	0	1	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1
Non, car c'est au professeur seul de nous évaluer	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Non, car il est impossible de prévoir les réactions des élèves qui assistent à l'exposé (manque d'attention, regard de l'autre, etc.)	/	0	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	1
<b>Aimez-vous faire des exposés oraux ?</b>	0	/	1	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0
<b>Aimez-vous participer à des débats ?</b>	1	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
<b>Aimez-vous défendre un projet dans un groupe de travail ?</b>	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
<b>Pensez-vous être préparé à faire un exposé oral ?</b>	/	/	1	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0
<b>Aimez-vous exposer oralement en groupe?</b>														
Oui, car possibilités d'échanger des idées, de partager différents points de vue	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	1	/	/
Oui, car le groupe permet de prendre de l'assurance	/	/	/	/	/	1	/	/	/	/	1	/	/	/
Oui, car la répartition des tâches permet un travail plus efficace	/	/	/	1	/	/	/	1	/	/	/	/	/	1
Non, car la répartition des tâches est parfois inégale et provoque des tensions ou des dysfonctionnements au sein du groupe	0	/	/	/	/	/	/	/	/	1	1	1	/	/
Non, car on ne partage pas toujours les mêmes idées	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
<b>Aimez-vous être évalué à l'oral?</b>														
L'évaluation à l'oral est moins sévère	/	1	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	/
L'évaluation à l'oral est une bonne préparation à la capacité de communication	/	0	/	1	1	/	/	1	/	/	/	/	/	/
J'ignore les critères d'évaluation à l'oral	/	/	0	/	/	/	/	/	/	1	/	/	/	/
Lors de l'exposé oral, je suis intimidé, mal à l'aise	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	1	/
Je n'aime pas être noté à l'oral	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Non, j'ai l'impression que l'on évalue mes opinions, mes idées, etc	/	/	/	/	/	/	/	/	1	/	/	/	1	/
<b>Représentation de la discipline</b>														
1 L'histoire c'est des dates, des documents, des personnages, des monuments à connaître	/	/	/	/	/	/	/	0	0	/	/	/	/	/
2 L'histoire c'est l'Antiquité, le Moyen-Age, les Temps modernes, la période révolutionnaire, le XIXe siècle, le XXe siècle	/	/	/	/	/	/	/	0	/	/	/	/	/	/
3 L'histoire c'est c'est connaître le passé	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0	/
4 L'histoire c'est c'est réfléchir sur le passé	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
5 La géographie, c'est des cartes, des noms de lieux	/	/	/	/	/	/	/	/	0	/	/	/	/	0
6 La géographie, c'est des chiffres, des statistiques	/	/	/	/	/	/	/	0	/	/	/	/	/	/
7 La géographie, c'est connaître le monde	/	/	/	0	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
8 La géographie, c'est s'interroger sur le monde	/	/	/	/	/	0	/	/	/	/	/	/	/	/
9 Le cours d'histoire-géographie, c'est le professeur qui parle, les élèves qui écoutent.	/	/	1	/	/	0	/	/	/	/	/	/	/	/
10 Le cours d'histoire-géographie, c'est le professeur qui engage le dialogue et pose des questions à la classe.	/	0	/	/	0	/	/	/	/	/	/	/	/	/

Les supports de l'individualisation du travail. Annexe I

11 Le cours d'histoire-géographie, ce sont les élèves qui prennent la parole spontanément.		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
12 Le cours d'histoire-géographie, c'est la leçon faite en classe.		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	0
13 Le cours d'histoire-géographie, c'est faire des recherches.		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
14 Le cours d'histoire-géographie, c'est faire un travail personnel de recherche complémentaire.		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
15 Pour une même leçon d'histoire géographique, tous les professeurs font le même cours.		1	/	/	/	/	/	/	1	/	/	/	/	/	/
16 L'histoire géographique, c'est apprendre et restituer des connaissances		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
17 L'histoire géographique, c'est lire et comprendre des documents		/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

## **ANNEXE V**

