

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2014-2015

**UE3 MEMOIRE
SEMESTRE 4
SESSION 1**

Intitulé :

Lien entre le travail de groupe et le sentiment d'efficacité personnelle à l'école primaire

Prénom et Nom de l'étudiant :

Manon Desmedt

Site de formation : *Villeneuve d'Ascq*

Section : **3**

Prénom et Nom du directeur de mémoire : *Jean Reutte*



SOMMAIRE

Remerciements	2
INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE.....	3
CADRE THÉORIQUE	5
□ Inscription du concept de sentiment d'efficacité personnelle dans le cadre de la théorie sociocognitive	6
□ Construction du sentiment d'efficacité personnelle	7
□ Intérêt d'étudier le sentiment d'efficacité personnelle chez des élèves d'école primaire	8
□ Le sentiment d'efficacité collective et le sentiment d'appartenance sociale	9
□ Le travail de groupe à l'école primaire	10
□ Ecrits qui apportent des éléments de réponse à la question de recherche.....	11
o <i>Les applications du sentiment d'efficacité personnelle dans le domaine de la réussite scolaire - Lecomte.....</i>	<i>11</i>
o <i>Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation - Galand & Vanlede</i>	<i>11</i>
□ Hypothèse de recherche.....	12
MÉTHODOLOGIE	13
□ Caractéristiques des participants et critères de sélection.....	14
□ Instrumentation.....	15
□ Passation.....	16
□ Analyse des données.....	18
□ Considérations éthiques.....	19
RÉSULTATS.....	20
□ Résultats concernant la corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève en situation de travail individuel (SepS) et en situation de travail de groupe (SepG).....	21
□ Résultats concernant la distinction entre le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève en situation de travail individuel (SepS) et en situation de travail de groupe (SepG).....	22
DISCUSSION	24

CONCLUSION	28
Bibliographie	30
Résumé.....	31
ANNEXES	32
Annexe 1 : Questionnaires.....	33
Annexe 2 : Lettre à l'école	38
Annexe 3 : Questionnaires des enseignants	39
Annexe 4 : Traitement des données - dictionnaire des variables	44
Annexe 5 : Traitement des données - résultats.....	47

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Jean Heutte pour avoir accepté de diriger ce travail. Les précisions qu'il m'a apportées sur la méthodologie à suivre ainsi que les conseils pour la rédaction m'ont permis de réaliser ce mémoire.

Merci aux formateurs de l'ESPE qui m'ont aidée à progresser dans mon travail sur le sujet, et plus particulièrement Eric Dernancourt (Directeur d'Ecole d'Application de l'école Louise Michelet à Lille) et Pierre Laloux qui m'ont accompagnée dans ma réflexion quant à ma pratique et ma posture professionnelle.

Je remercie aussi Clémentine Dubois, étudiante en Master 2, avec qui j'ai collaboré pour le recueil de données et tout au long de ce travail de recherche.

Pour terminer, je remercie mes collègues de l'école Lalo Clément de Lille - école dans laquelle j'ai été affectée pour ma première année d'enseignement - d'avoir accepté de participer à cette étude en accordant du temps pour la passation des questionnaires. Merci à chacun des élèves pour leurs réponses et merci aussi à Madame Luciani, IEN de ma circonscription, d'avoir autorisé la passation des questionnaires au sein de l'école.

INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

La motivation des élèves est une des préoccupations majeures actuelles. Parmi les facteurs impactant la motivation, on trouve le sentiment d'efficacité personnelle, encore appelé sentiment d'auto-efficacité. Les élèves ont généralement une certaine idée de leurs capacités dans une discipline particulière, face à un type d'exercice, à une situation ... Cette croyance qu'ils ont en leurs capacités n'est pas forcément la réalité. Par exemple, un élève peut se sentir incapable de résoudre un problème de mathématique sans pour autant être réellement dans une incapacité qui l'empêche de terminer un exercice dans cette discipline. Imaginer un moyen pour remédier à cette illusion d'incompétence permettrait de remotiver l'élève face aux exercices pour lesquels il se sent incompetent. L'idée ici est que donner la possibilité à cet élève de travailler avec d'autres lui permettrait d'augmenter positivement son sentiment d'efficacité personnelle quant aux travaux à réaliser dans la discipline pour laquelle il a un sentiment d'auto-efficacité négatif. Cette modalité de travail pourrait s'appliquer dans n'importe quelle discipline. La question se pose alors : le travail de groupe renforce-t-il le sentiment d'efficacité personnelle ?

Pour y répondre, il faut tout d'abord définir ce qu'est le sentiment d'efficacité personnelle, la théorie dans laquelle il s'inscrit ainsi que la manière dont il se construit. Le travail de groupe constitue quant à lui la variable qui entre en jeu dans cette étude. Il est intéressant d'en connaître aussi les intérêts déjà mis en évidence à l'école primaire. C'est ce qui sera défini dans la première partie de ce dossier. Puis, dans une deuxième partie, nous décrirons la méthodologie du recueil des données pour étudier le lien qui existe entre travail de groupe et sentiment d'efficacité personnel. Enfin, dans une troisième et dernière partie, nous étudierons et discuterons les résultats de l'étude.

CADRE THÉORIQUE

- **Inscription du concept de sentiment d'efficacité personnelle dans le cadre de la théorie sociocognitive**

Le concept de sentiment d'efficacité personnelle (SEP), encore appelé sentiment d'auto-efficacité, a été mis en évidence dans les années 70 par Bandura. Il s'inscrit dans le cadre de **la théorie sociocognitive** (TSC), un courant entre la psychologie sociale et la psychologie cognitive. La TSC repose sur un modèle, la réciprocité causale triadique : trois facteurs interagissent deux à deux en permanence. Ces trois facteurs sont :

- les facteurs internes à la personne (P) : la cognition, l'affectif, le vécu et les représentations comme les perceptions personnelles d'efficacité (ou de compétence),
- les déterminants du comportement (C), les actions menées en situation,
- les propriétés de l'environnement (E) social et organisationnel (contraintes, stimulations, réactions) dans lequel évolue l'individu.

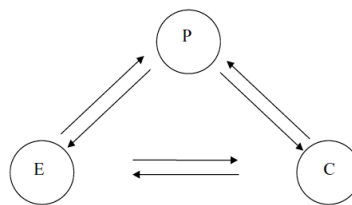


Figure 1 : la réciprocité causale triadique

Dans cette perspective basée sur l'interaction, l'individu joue un rôle dans son développement personnel en s'adaptant aux nouvelles situations qui se présentent à lui. On parle ici du concept d'**agentivité**, un processus d'autorégulation défini par Bandura comme « *la capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions* ». On pourrait transposer cela dans le cadre scolaire en énonçant que l'élève est acteur de ses apprentissages.

Le facteur « personne », interne à l'individu, est caractérisé par la capacité à traiter les informations. Il se construit tout au long de la vie de l'individu par les différentes expériences que celui-ci peut vivre et ressentir. Ainsi dans la théorie de Bandura, la personne constitue l'agent actif de sa propre motivation.

Le sentiment d'efficacité personnelle est alors défini comme cette « *capacité de jugement que possèdent les individus sur leur capacité à exercer un contrôle sur les événements qui affectent leurs vies* » (Bandura, 1989) ou encore comme « *la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités* » (Bandura, 2002).

- **Construction du sentiment d'efficacité personnelle**

Le SEP est bâti sur la perception que se fait l'individu de ses propres capacités et non sur un trait de personnalité ou une caractéristique psychologique. Il faut savoir aussi que le SEP n'est jamais général mais s'applique spécifiquement à une situation ou une tâche précise même s'il peut être transféré dans le cas où plusieurs activités demandent les mêmes compétences. Pour le dire plus simplement, on ne s'estime pas compétent ni pour tout, ni tout le temps.

Précisons néanmoins que le SEP s'élabore par rapport à un niveau de performance et non par rapport à une norme établie ; il s'agit de la capacité personnelle à réussir une tâche et non à faire mieux que les autres. À partir de ses expériences, l'individu détermine ce qu'il vise et quels moyens il possède pour y parvenir, et juge dans quelle mesure il sera capable de réussir. Dans le sens où le SEP impacte la motivation de l'individu, il constitue selon Bandura l'élément central affectant les actions. Un individu avec un faible sentiment d'efficacité personnelle sera davantage tenté d'abandonner face à une difficulté. A l'inverse, un individu qui ne doute pas de ses capacités renforcera ses efforts pour parvenir à son but. Dans le cadre scolaire, on peut transposer cela en imaginant que l'élève - en fonction de son SEP - pourrait influencer sur les conditions de ses apprentissages pour les mener le plus efficacement possible.

D'après Bandura, quatre sources majeures participent à la construction du sentiment d'efficacité personnelle d'un individu :

- **La maîtrise personnelle** : les expériences qui se soldent par un succès renforcent le SEP, contrairement à celles qui aboutissent à un échec. Comme l'explique Bandura (2007) : « *les expériences actives de maîtrise constituent la source la plus influente d'information sur l'efficacité parce que ce sont elles qui démontrent le plus clairement que la personne peut rassembler ce qui est nécessaire pour réussir* ». Néanmoins, il faut préciser que l'échec chez un individu qui a connu plusieurs succès faciles, aura plus d'impact que si l'individu a appris de par ses échecs passés que le succès exige des efforts. Ainsi, les difficultés peuvent parfois favoriser le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle lorsque l'individu arrive à les surmonter. Ajoutons que le SEP d'un individu ne se construit pas à partir de ses performances mais à partir de l'interprétation qu'il en fait. Ainsi, deux élèves avec un même niveau de performance peuvent avoir un SEP complètement différent en fonction de leur perception et de leur jugement quant à leur(s) réussite(s).

- **L'apprentissage social** : les expériences vicariantes (capacité à apprendre à partir de l'observation de ses pairs), très présentes en contexte scolaire, permettent à l'individu d'évaluer son niveau de compétence en se comparant aux autres. La comparaison sociale impacte de façon évidente le SEP et donc la manière dont les individus agissent : *« le fait de recevoir une information (même erronée) selon laquelle on se situe au-dessus du niveau général va avoir tendance à augmenter notre sentiment d'efficacité personnelle. Dans une classe cela fonctionne à peu près de la même façon. Lorsqu'un élève surpasse ses camarades, cela renforce son sentiment d'efficacité »* (Masson, 2011). Les élèves ont généralement tendance à s'évaluer dans une discipline par rapport aux autres élèves qu'ils jugent d'un niveau équivalent. La réussite d'un pair de niveau similaire stimule le désir de faire et de réussir : c'est en quelque sorte de l'auto persuasion.

- **La persuasion verbale** permet à l'individu de renforcer son SEP. *« Un individu confronté à des difficultés sera en effet plus enclin à maintenir ses efforts s'il y est encouragé, et si une personne qu'il considère comme référant lui montre qu'elle-même est confiante en ses capacités à réussir »* (Masson, 2011). Néanmoins, il faut alors appuyer son discours persuasif sur les capacités que possède l'individu plutôt que sur ses efforts, car cela pourrait mettre en évidence son manque de capacités.

- **L'état physiologique et émotionnel** de l'individu influence aussi le SEP. Etre stressé ou anxieux peut très vite affaiblir le SEP d'un individu et le décourager.

- **Intérêt d'étudier le sentiment d'efficacité personnelle chez des élèves d'école primaire**

Dans sa thèse « Buts d'accomplissement, sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ? », Masson a montré l'intérêt des travaux sur le SEP dans le domaine de l'école et des apprentissages scolaires. En effet, les croyances des élèves en leurs compétences impactent leur comportement quant au travail à accomplir. *« Ainsi à l'école, les élèves ont tôt fait de s'estimer 'forts' dans tel domaine et 'nuls' dans un autre. Ils s'engageront donc naturellement dans les tâches qu'ils jugent à leur portée et éviteront celles qu'ils jugent trop difficiles même s'ils sont capables intrinsèquement de les mener à leur terme ».*

Permettre aux élèves d'adopter une posture positive face à leurs échecs, en considérant ces derniers comme constructifs et utiles, c'est leur permettre de réguler leurs apprentissages et surtout d'éviter de se braquer à la moindre difficulté rencontrée au cours d'un exercice dans une discipline particulière. Le SEP de l'élève tient alors une place importante quant à sa réussite scolaire et, à plus long terme, dans sa vie future. D'où l'intérêt d'agir afin de l'accroître positivement dès le début de son cursus scolaire.

- **Le sentiment d'efficacité collective et le sentiment d'appartenance sociale**

La problématique du dossier axée sur le travail de groupe soulève aussi la question du sentiment d'efficacité collective ainsi que du sentiment d'appartenance sociale.

Bandura (2003) définit le **sentiment d'efficacité collective** (SEC) comme « *une croyance partagée par un groupe en ses capacités conjointes d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour produire un niveau donné de réalisations* ». Le SEC influencerait ensuite le niveau d'engagement et de persévérance des membres du groupe.

Il existe de plus un lien entre SEP des individus constituant le groupe et SEC du groupe : « *un ensemble de personnes doutant fortement d'elles-mêmes ne se transforment pas facilement en force collective efficace* » (Bandura, 2003).

Les travaux de Piaget montrent que chez un enfant âgé de 7-8 ans, on observe le stade de coopération naissante : il commence à établir des liens avec d'autres et apprend peu à peu à respecter ses pairs. Vers 9-10 ans, la collaboration et les responsabilités émergent chez l'enfant. Le groupe de pairs prend plus d'importance et devient un lieu d'actualisation. L'enfant se découvre à ce stade comme un être en situation d'appartenance. « *Ainsi, la solidarité entre partenaires (du même groupe) devient quasi sacrée* »¹. À partir de ces stades, les enfants connaissent le **sentiment d'appartenance sociale**.

¹ Brochure : *L'appartenance à un groupe : les six-onze ans et leur rapport aux valeurs*

- **Le travail de groupe à l'école primaire**

Tout d'abord, il est important de distinguer travail en groupe et travail de groupe. En effet, le travail en groupe ne consiste qu'en une organisation spatiale des élèves : ils sont tous devant une même tâche mais chacun doit la réaliser pour lui-même. Contrairement au travail de groupe qui sous-entend une production commune reposant sur un travail en coopération.

On retrouve l'idée d'un apprentissage par les expériences vicariantes dans l'article de Galand et Vanlede : « *Observer la réussite d'autres personnes dans une tâche peut jouer sur le sentiment d'efficacité personnelle d'un individu par rapport à cette tâche, surtout si ces personnes partagent avec lui un certain degré de similitude qui facilite le processus d'identification ; comme par exemple l'âge* » (Schunk et Hanson, 1989).

A la théorie sociale cognitive, s'ajoutent d'autres études en lien avec le travail de groupe comme le concept de Zone Proximale de Développement (ZPD) de Vygotsky, définie comme « *la distance qui sépare ce dont l'enfant est capable quand il travaille seul, de ce qu'il est en mesure de réussir en collaboration avec un adulte ou des pairs* ». Dans son livre « *Pensée et langage* », Vygotsky (1983) déclare que « *ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain* ». L'idée ici est bien de permettre à l'élève de progresser grâce à la collaboration avec ses pairs ; cette collaboration peut par exemple donner lieu à un encouragement (persuasion verbale).

Pour terminer sur le travail de groupe, on peut aussi citer le concept d'étayage défini par Bruner (1983). Cette relation entre deux individus, ici deux élèves, permet de résoudre différentes tâches par un guidage de l'autre. De plus, de par son statut d'élève, le tuteur aura une manière de décrire la tâche ou d'expliquer les procédés, qui sera peut-être plus accessible à l'élève aidé. Cette collaboration permet aussi de dédramatiser l'erreur et de se motiver mutuellement au sein du groupe. Ajoutons aussi que ce travail de groupe permet aussi bien à l'élève moins confiant en ses capacités qu'à l'élève tuteur de progresser (on parle d'effet-tuteur).

- **Ecrits qui apportent des éléments de réponse à la question de recherche**

- *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle dans le domaine de la réussite scolaire - Lecomte*

A l'école, le SEP influe sur le développement des compétences cognitives par trois moyens :

- les croyances des élèves en leur efficacité à maîtriser différentes matières scolaires,
- les croyances des enseignants en leur efficacité personnelle à motiver et à favoriser l'apprentissage chez leurs élèves,
- le sentiment collectif d'efficacité du corps enseignant selon lequel leur école peut progresser significativement.

Pour permettre à l'élève de développer son SEP et de rester motivé dans ses apprentissages, il est intéressant d'établir des sous-objectifs accessibles dans les activités afin de le guider et de maintenir ses efforts. Ces sous-objectifs lui permettent d'avoir un retour immédiat de son investissement, en les atteignant il accroît progressivement son SEP (Bandura & Schunk, 1981). Donner la possibilité aux élèves de verbaliser leurs progrès contribue aussi à cela.

Le SEP de l'élève se construit aussi à travers les relations pédagogiques, notamment par les retours de l'enseignant qui peuvent être explicites (notes, classement, commentaires) ou implicites (attention différente portée selon les élèves, critères fixés aux uns et aux autres, mode de regroupement, niveau de difficulté des tâches). Mettre en évidence la qualité du travail de l'élève, son aptitude à progresser plutôt que se focaliser uniquement sur la production finale favorise le développement du SEP (Schunk, 1983).

- *Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation - Galand & Vanlede*

Comme précisé dans la définition du SEP, celui-ci se construit à partir de quatre sources dont la persuasion verbale. Le SEP de l'élève peut en effet être influencé par les messages qui lui sont adressés par son enseignant mais aussi par ses parents et par ses pairs. La propre évaluation de l'élève reflète en partie ces perceptions (Cole, Maxwell & Martin, 1997 ; Philipps, 1987).

Cependant, le niveau de compétence perçu d'un élève reflète aussi partiellement son niveau de performance par rapport aux autres membres de sa classe ou de son groupe de comparaison (Rogers, Smith & Colemans, 1978 ; Marger & Eikeland, 1997). Les élèves en fin de liste de la distribution des notes scolaires risquent de développer un SEP plus faible entraînant une diminution de performances (Nicholls, Cheung, Lauer & Patashnick, 1989).

Il faudrait pouvoir empêcher les élèves de se comparer les uns aux autres lorsque cette comparaison leur est défavorable. La manière dont la tâche est structurée peut aussi influencer le SEP des élèves : donner de l'importance à la compréhension et au développement de compétence plutôt que mettre avant des résultats des uns et des autres semble bénéfique aux élèves qui se perçoivent moins compétents.

« *L'apprentissage coopératif s'est également révélé être une manière de structurer l'enseignement de façon à renforcer le sentiment de compétence de tous les apprenants, y compris les plus faibles au départ, et à tendre vers l'égalité des acquis* » (Crahay, 2000 ; Thousand, Villa & Nevin, 1996).

- **Hypothèse de recherche**

Nous avons vu précédemment que le SEP se construit à partir des succès rencontrés mais aussi à partir d'expériences vicariantes et à partir de la persuasion verbale. L'état physiologique et émotionnel de l'individu entre aussi en compte dans son SEP. Au sein d'un groupe de travail, les élèves ont l'occasion de s'observer et de s'encourager mutuellement. De plus, une entraide, un étayage pour utiliser le concept de Bruner (1983), peut s'installer au sein du groupe. Un travail de groupe attend une production commune. L'élève n'est pas seulement jugée par rapport à ses capacités, aussi se sentira-t-il plus à l'aise, plus confiant quant au travail à réaliser sachant justement cela. Il sera peut-être moins touché par un échec du groupe car cet échec ne reposera pas entièrement sur lui, néanmoins il est quasiment certain qu'un succès de la part du groupe l'atteindra d'autant plus et renforcera son SEP.

A la suite de ces apports théorique, l'hypothèse que l'on peut formuler est la suivante :

« *le travail de groupe renforcerait le sentiment d'efficacité personnel des élèves au cycle 3* ».

MÉTHODOLOGIE

- **Caractéristiques des participants et critères de sélection**

Cette étude a été menée auprès d'enfants scolarisés à l'école élémentaire, plus particulièrement auprès d'élèves de cycle 3. En effet, les élèves de cycle 3 sont autonomes quant à la lecture d'un questionnaire contrairement à des élèves de cycle 1 ou 2, avec lesquels il faudrait insister davantage sur les explications, au risque d'influencer leurs réponses.

Le choix des classes s'est arrêté sur des CM1 et CM2 car les élèves des classes de cours moyens sont plus à même de mener une réflexion sur leurs propres pratiques grâce à leur âge plus avancé.

Pour des raisons pratiques, j'ai fait le choix de réaliser cette étude à l'école Lalo Clément de Lille, école dans laquelle je suis affectée cette année en tant que fonctionnaire stagiaire. J'enseigne moi-même à des élèves de CM1 et je suis quotidiennement en contact avec mes collègues de cycle 3. Je leur ai proposé de faire participer leurs élèves à cette enquête ; tous ont accepté.

Après avoir obtenu l'autorisation de mon inspectrice pour faire passer les questionnaires, j'ai pu programmer la passation.

L'école Lalo Clément de Lille est située au 3 rue des Déportés. Elle compte 2 classes de CM1 à 28 élèves et 2 classes de CM2 à 27 élèves. La passation des questionnaires aurait dû permettre l'obtention d'une centaine de réponses aux questions des différentes échelles cependant, certains parents ont refusé que leurs enfants participent à cette étude ou n'ont pas rendu les autorisations permettant aux élèves de répondre au questionnaire.

Au final, l'échantillon réalisé comprend 70 élèves (42 filles et 28 garçons) de cycle 3 (41 CM1 et 29 CM2) de 4 classes différentes, âgés de 9 à 11 ans (moyenne d'âge : 9,7 ans).

2 questionnaires incomplets n'ont pas été utilisés pour l'analyse des données. Ils ne font pas partis des 70 questionnaires recensés.

- **Instrumentation**

Pour mesurer le sentiment d'efficacité personnelle, il est courant de demander aux participants dans quelle mesure ils se sentent capables d'effectuer telle ou telle tâche. L'outil le plus adapté pour cela est le questionnaire. Dans le cas présent, les questionnaires ont été construits à partir d'échelles déjà utilisées et validées par des chercheurs. Ils permettent de comparer le SEP d'élèves en situation de travail individuel ou en situation de travail de groupe afin d'évaluer si l'hypothèse de départ est validée ou non. J'ai en effet utilisé un outil de mesure du sentiment d'efficacité scolaire créé par Masson et Fenouillet (2014) qui sont adaptées à un public de cycle 3.

Cet outil est constitué de trois sous-échelles de 5 à 6 items. La première échelle évalue le SEP au niveau général. Les deux autres évaluent le SEP en français ainsi que le SEP en mathématiques, qui se présente à chaque fois sous la forme d'échelles de Likert contenant des affirmations pour lesquelles les élèves doivent exprimer dans quelle mesure ils sont d'accord en choisissant de cocher une case entre 1 (« pas du tout vrai ») et 6 (« totalement vrai »).

En ce qui concerne la sous échelle de SEP scolaire, les items ont été créés en veillant à ce qu'ils se réfèrent à la conviction de chacun à pouvoir organiser et mener à bien une série d'actions dans le but de réussir une tâche. Pour une tâche donnée, l'individu jugera dans quelle mesure il se considère compétent et évaluera également sa capacité à mettre en œuvre des stratégies pour le devenir. Il est demandé aux élèves d'émettre un jugement sur leurs capacités. Les items reflètent à la fois que l'élève s'estime intrinsèquement compétent à réaliser une tâche scolaire et qu'il peut agir sur sa réussite.

Pour ce qui est de la sous échelle de SEP en mathématiques, Masson et Fenouillet se sont appuyés sur une échelle existante (Usher, 2009) conçue initialement pour un public d'étudiants universitaires américains, qu'ils ont traduite et adaptée à la compréhension d'élèves d'école primaire. Elle se présente également sous forme d'une échelle de Likert harmonisée avec la précédente.

Pour la sous échelle de SEP en français, ils se sont inspirés de l'échelle précédente en reformulant les items.

Afin de répondre à la problématique de ce dossier, les questions de ces trois sous-échelles seront déclinées en deux temps :

- dans un premier temps, on cherche à évaluer le SEP de l'individu lors d'une activité scolaire qu'il réalise seul,
- dans un second temps, on cherche à évaluer le SEP de l'individu lors d'une activité du même domaine mais réalisée en groupe.

Ainsi les items des questionnaires sont précédés par une phrase d'introduction qui vise à préciser la modalité de l'exercice à savoir « *quand je travaille tout seul* » et « *quand je travaille en groupe* ».

Pour des raisons pratiques visant à faciliter et optimiser le recueil de données de Clémentine Dubois, une étudiante inscrite dans le même séminaire de psychologie que moi, et avec qui j'ai collaboré tout au long de ce travail, d'autres échelles de mesure ont été ajoutées aux questionnaires (*annexe 1*). Il s'agit d'une adaptation de l'échelle EduFlow (Heutte, Fenouillet, Boniwell, Martin Krumm & Csikszentmihalyi, 2014) pour des élèves de l'école primaire ainsi que de l'échelle EQRI (Senécal & Vallerand, 1992) qui mesure la qualité des relations interpersonnelles. Les réponses aux questions concernant ces échelles ont été exploitées par ma collègue dans le cadre de son mémoire.

- **Passation**

Etant l'enseignante d'une des classes de CM1 participant à cette étude et étant aussi connue au sein du reste de l'école, je n'ai pas moi-même fait passer les questionnaires : les réponses auraient pu en effet être biaisées par rapport au contrat didactique et à ses effets sur le comportement des élèves. C'est donc ma collègue Clémentine Dubois qui s'est chargée de faire passer les questionnaires.

La passation a eu lieu lundi 9 février 2015 après autorisation de mon inspectrice (*annexe 2*). Elle s'est déroulée sur l'après-midi. Mes collègues étaient au courant de la venue de Clémentine Dubois. Nous avons organisé son passage dans les classes selon nos horaires et disponibilités, en fonction des heures de chorale attribuées aux élèves des classes CHAM². Clémentine Dubois s'est présentée aux élèves comme une étudiante stagiaire venant faire une étude sur le bien-être des élèves à l'école. Elle leur a exprimé l'importance de leur

² Classe Horaires Aménagés Musique

participation pour ce travail avant de leur expliquer le fonctionnement du questionnaire avec les réponses à entourer, en précisant la signification des différents codages, puis a procédé à la passation.

Pour introduire le questionnaire et le codage des réponses, Clémentine Dubois a utilisé un exemple très simple afin de permettre aux élèves de comprendre les échelles : « *j'aime les pommes* ». Les réponses 1 et 2 devaient être entourées s'ils n'étaient pas du tout d'accord ou pas d'accord avec l'affirmation, les réponses 6 ou 7, s'ils étaient d'accord ou totalement d'accord avec l'affirmation et les chiffres du milieu représentaient les valeurs intermédiaires, c'est-à-dire s'ils aimaient un peu ou moyennement les pommes, pour cet exemple.

Clémentine Dubois a ensuite pris soin de lire lentement chaque item avec les élèves et de les reformuler si besoin. Elle a attendu que chacun ait écrit sa réponse avant de passer à l'item suivant, et ainsi de suite. Le temps estimé pour répondre à la totalité des questions (SEP, EQRI, Flow) était d'environ 15-20 minutes ; la durée de la passation fut en réalité de 25-30 minutes dans chaque classe, soit un peu plus que le temps estimé au départ, cela en raison des informations à apporter quant à l'identité de Clémentine Dubois et à l'objectif du questionnaire mais aussi en raison du nombre d'item à renseigner.

Pendant que les élèves complétaient le questionnaire, les enseignants avaient eux aussi une fiche (*annexe 3*) avec quelques questions ouvertes sur le travail de groupe à renseigner des informations quant à la mise en place effective de travaux de groupe au sein de la classe étudiée.

Les élèves ont fait preuve de beaucoup de patience et de concentration pour répondre à l'ensemble du questionnaire, malgré quelques difficultés de compréhension du vocabulaire. En effet, nous avons pris soin de soumettre le questionnaire à un élève de cycle 3 afin d'appréhender les éventuels problèmes de compréhension et d'évaluer le temps de passation avant de passer les questionnaires dans les classes. Nous avons donc pu anticiper quelques obstacles quant au vocabulaire de certains items, notamment ceux concernant l'échelle EQRI ainsi que celle du Flow. Lors des passations, les items concernant le flow ont posé plus de problème ; Clémentine Dubois a décidé de les lire dans les premières minutes de la passation afin d'avoir toute l'attention des élèves. Les élèves ont eu des difficultés à comprendre

certaines termes tels que « *valorisantes* » ou « *satisfaisantes* », Clémentine Dubois leur a donc proposé des synonymes.

Enfin, les questions sur le flow, comme lors du test avec l'élève de cycle 3, leurs ont paru redondantes. La subtilité des termes n'étaient pas comprise, notamment la différence entre « *absorbé* » et « *concentré* » dans les questions 6 et 11 : « *je suis totalement absorbé par ce que je fais* » et « *je suis complètement concentré sur ce que je fais.* ».

Pour conclure sur la passation, et les remarques concernant les items, il s'est avéré que dans la partie du questionnaire dédiée aux relations interpersonnelles (EQRI), l'item concernant les relations avec l'enseignant a parfois posé problème. En effet dans une des deux classes de CM1 et dans une des deux classes de CM2, les élèves ont deux enseignantes (mi-temps), il leur fallait donc se positionner par rapport aux deux enseignants or l'item n'en suggérait qu'un seul. Mis à part ces quelques remarques concernant certains items, la passation s'est dans l'ensemble très bien déroulée.

- **Analyse des données**

Afin d'analyser les données, j'ai construit avec Clémentine Dubois une feuille de calcul dans laquelle nous avons entré toutes les données recueillies au sein des questionnaires. Pour chaque classe, nous avons renseigné les prénoms des élèves, leur sexe, date de naissance ainsi que le niveau et la classe à laquelle ils appartenaient puis nous avons saisi les réponses de chaque item. Nous avons pour cela préalablement codé tous les items du questionnaire. Par exemple, le premier item du SEP était intitulé « SEPGen1s ». Le dictionnaire des variables ainsi que le plan de codage sont disponibles en annexe (*annexe 4*).

Après ces saisies, le traitement statistique des données a été réalisé à l'aide du logiciel Hector2 (Dubus, 2011). De très nombreux résultats se sont avérés significatifs (au sens statistique du terme). Je présenterai ces résultats dans la partie suivante et tenterai d'en faire l'analyse.

- **Considérations éthiques**

Il a été précisé aux élèves que les questionnaires étaient anonymes et qu'ils servaient exclusivement à l'étude. Les élèves ont été mis au courant que ces questionnaires ne visaient pas à être notés et que leur enseignant ne serait pas informé des réponses individuelles qu'ils ont fournies.

Les élèves n'ayant pas eu l'autorisation de participer à l'étude n'ont pas rempli de questionnaires.

RÉSULTATS

- **Résultats concernant la corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève en situation de travail individuel (SepS) et en situation de travail de groupe (SepG)**

Les relations étudiées entre le SEP lors d'un travail individuel et le SEP lors d'un travail de groupe, que ce soit en français, en mathématiques et en général à l'école, **sont toutes significatives** (cf. Tableau 1).

Tableau 1. Matrice des coefficients de corrélation r (Bravais-Pearson)

	1	2	3	4	5
1-SepGenS					
2-SepGenG	0.734 ***				
3-SepFraS	0.596 ***	0.585 ***			
4-SepFraG	0.608 ***	0.590 ***	0.715 ***		
5-SepMathS	0.449 ***	0.486 ***	0.557 ***	0.615 ***	
6-SepMathG r	0.478 ***	0.545 ***	0.569 ***	0.718 ***	0.857 ***

Note : *** = $p < .001$

Les résultats (cf. Tableau 1) mettent en évidence que le SEP général en situation de travail individuel (SepGenS) et le SEP général en situation de travail de groupe (SepGenG) entretiennent des liens significatifs importants³ ($r = .73***$). Il en va de même pour ce qui concerne les situations de travail individuel (SepFraS) et en groupe (SepFraG) en français ($r=.72***$), ainsi que pour les situations de travail individuel (SepMathS) et en groupe (SepMathG) en mathématiques ($r=.86***$).

³ Selon Corroyer et Rouanet (1994), l'importance des effets peut être interprété de la manière suivante :

- autour de .10 : "effet faible",
- partir de .24 : "effet moyen",
- à partir de .45 : "effet important"

- **Résultats concernant la distinction entre le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève en situation de travail individuel (SepS) et en situation de travail de groupe (SepG)**

Les résultats mettent en évidence qu'entre les scores moyens de SEP général en situation de travail individuel (SepGenS) et de SEP général en situation de travail de groupe (SepGenG) qu'il n'y a **pas de différence significative** ($|t|$ (Student) = 0,520 *n.s.*). Il en va de même pour ce qui concerne la différence des scores moyens du SEP en situations de travail individuel (SepFraS) et en groupe (SepFraG) en français ($|t|$ (Student) = 1,536 *n.s.*), ainsi que pour la différence des scores moyens du SEP en situations de travail individuel (SepMathS) et en groupe (SepMathG) en mathématiques ($|t|$ (Student) = 1,217 *n.s.*).

Ainsi, **l'expérience ne permet pas de valider l'hypothèse de départ** qui était que le SEP des élèves serait renforcé dans une situation de travail de groupe. Il s'avère en fait que, d'après les résultats portant sur la distinction des deux variables, le SEP des élèves ne semble pas différer selon que le travail demandé se déroule individuellement ou en groupe.

- **Limites et apports de cette recherche**

- ***Limites***

L'une des premières limites que l'on peut évoquer est liée à la durée de la passation. En effet, le nombre important d'items à remplir couplé avec la non-variété des réponses possibles (un chiffre entre 1 et 7) a très vite lassé les élèves, en particulier ceux de CM1. Les CM2 étaient plus investis dans les réponses à apporter et aussi plus autonomes, les CM1 nettement moins.

Indirectement, c'est l'outil utilisé qui a peut être posé problème dans cette étude. Il n'est pas toujours simple de répondre à une échelle de Likbert, même pour nous en tant qu'adulte. On remarque que les élèves ont très souvent entouré les extrêmes. Une étude à plus grande échelle aurait peut-être permis une significativité des résultats.

Une troisième et dernière piste à envisager peut être rattachée à la réalité des situations de travail de groupe proposées aux élèves interrogés. En effet, dans l'étude, on leur propose de se situer dans des travaux de groupe en français et en mathématiques, mais d'après les

questionnaires complétés par les enseignants, et aussi d'après les paroles des élèves, ils n'ont pas forcément eu l'occasion de travailler dans des situations de travaux de groupe dans ces disciplines. Il apparaît donc difficilement concevable de leur demander de comparer leurs sentiments dans ces deux situations s'ils n'ont pas eu l'occasion de les expérimenter.

- *Apports*

Les résultats de mon étude n'ont pas permis de valider ou invalider l'hypothèse de départ. Cependant, on pourrait envisager, pour des recherches futures, de proposer les mêmes de questionnaire mais cette fois-ci, à la suite de situations pédagogiques de travaux individuels et/ou de travaux de groupe. Ainsi, les élèves réussiraient peut-être mieux à évaluer leur ressenti quant à ces deux modalités de travail et il apparaîtrait probablement des distinctions cette fois-ci significatives quant à l'hypothèse de départ.

DISCUSSION

La liberté pédagogique permet au professeur des écoles de choisir différentes modalités pour le déroulement de ses séances dans les disciplines qu'il enseigne. Il peut choisir de travailler à l'écrit, à l'oral, en individuel ou en collectif, mais aussi en groupe. Le choix de cette modalité se fait avant tout en fonction de l'objectif de la séance/séquence. Il est aussi à mettre en lien avec le climat de travail dans lequel l'enseignant souhaite placer ses élèves. Dans ce mémoire, c'est la question de la motivation qui nous intéresse et c'est de cet angle que le travail de groupe est envisagé.

Quand on parle de travail de groupe à l'école primaire, trois questions surviennent généralement : pourquoi, comment et dans quel but ? Il faut en effet se demander quelle valeur ajoutée cette modalité de travail va apporter aux élèves quant aux apprentissages.

Ensuite vient la question du déroulement de la tâche en terme de temps et d'espace : comment vont être disposées les tables, quelle part cette tâche représente-t-elle sur la séance ? Sur quoi la tâche va-t-elle porter ? Les élèves auront-ils tous le même support ? Feront-ils tous le même travail ? Autant de questions qui amènent l'enseignant à se questionner lorsqu'il envisage cette modalité de travail. Chez les professeurs des écoles interrogés ici (*annexe 3*), il ressort que le travail de groupe peut être appliqué dans les différentes disciplines. De manière générale, les groupes hétérogènes sont privilégiés, en particulier dans la perspective d'aider les élèves en difficultés. Le point négatif du travail de groupe reste le bruit mais également le fait que certains élèves sont passifs et attendent la réponse du reste du groupe (cela s'explique aussi par la sociologie et la place des différentes personnalités au sein d'un groupe).

Néanmoins, il est essentiel que cette activité débouche sur une mise en commun, voir une trace écrite qui mette en évidence le travail de chacun pour l'ensemble de la classe. Ainsi, le travail de groupe ne peut être envisagé sans une confrontation ou une mise en commun effective des différents travaux. L'objectif de la tâche reste le même pour tous, mais il peut par exemple être envisagé avec des supports différents. En ce sens, le travail de groupe peut permettre de différencier le travail.

Il me paraît important de préciser qu'on ne fait pas travailler en groupe « juste pour travailler en groupe ». Il doit y avoir un réel intérêt pédagogique derrière. Il est possible d'envisager une année scolaire sans travaux de groupe – pour diverses raisons – et à l'inverse, il est

possible de passer toute une année à s'entêter à faire des travaux de groupes, sans que cela n'aboutisse jamais à de réels acquis de la part des élèves.

En tant que fonctionnaire stagiaire depuis le mois de septembre, j'ai pu moi-même expérimenter le travail de groupe au sein de ma classe de CM1. Les premières semaines voire les premiers mois, il m'était difficile de leur proposer cette modalité de travail car – comme beaucoup de débutants - j'avais des problèmes de gestion de classe et je redoutais le déroulement de ces moments en groupe.

En période 1, c'est en sciences que j'ai essayé de faire travailler mes élèves à plusieurs. Ils devaient réfléchir à deux choses : « par où passent les aliments ? » et « que deviennent les liquides / les solides ? ». Les réponses du groupe étaient notées sur une ardoise. La mise en place s'est avérée un peu chaotique (28 élèves et un espace classe petit, mal adapté, et des élèves pas du tout habitués à travailler ainsi) mais les productions de chaque groupe ont été très intéressantes. Les élèves semblaient ravis d'avoir pu travailler en groupe.

J'ai renouvelé plusieurs fois le travail de groupe dans cette discipline lors des semaines qui ont suivi (pour manipuler en électricité par exemple) mais aussi en E.P.S. dans le cadre de mon unité d'apprentissage en acrosport. Les productions finales des élèves (un enchaînement de 5 figures sur un support sonore) ont été au-delà de mes attentes, la plupart des groupes se sont vraiment investis dans la tâche. Néanmoins, sur 6 groupes, 1 groupe n'a pas été capable de collaborer et d'être autonome quant au travail attendu.

Cette année, il m'est aussi arrivé de gérer des groupes mixtes composés de mes élèves et de ceux d'une autre classe de CM1 dans le cadre d'un « Défi Maths », mais aussi en E.P.S. pour des séances d'athlétisme.

Je rencontre plus de difficultés à faire travailler mes élèves à plusieurs en français. Ils sont parfois en binôme, mais jamais plus. Je pense que le travail de groupe relève d'un véritable apprentissage en termes de compétences. Ces compétences s'acquièrent progressivement au fil des mois mais aussi au fil des années.

Je rejoindrai mes collègues quant à « l'aspect négatif » du travail de groupe lié à l'organisation spatiale quand on a une petite salle et surtout au bruit quand on a des gros effectifs. Une trentaine d'élèves en collaboration dégagent un volume sonore qui peut occasionner une gêne pour les classes mitoyennes, c'est souvent ce qui me freine à lancer ce

genre d'activité. Néanmoins, si les règles de conduite, le déroulement de l'activité ainsi que les objectifs sont clairement énoncés, je pense que le travail de groupe peut permettre d'avancer efficacement dans les apprentissages en permettant aux élèves de confronter leurs idées, de s'entraider, de se motiver les uns les autres.

Ainsi, l'étude n'a pas permis de montrer une distinction entre travail individuel et travail de groupe quant au sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Toutefois, le travail de groupe est lié à la question du vivre ensemble, pilier fondateur de l'école primaire. En ce sens, l'enseignant se doit de travailler autour de cet axe. « Le groupe » pouvant être constitué de deux ou trois élèves, d'une classe entière voire de l'école dans sa globalité.

CONCLUSION

Grâce à la réalisation de ce mémoire, j'ai pu découvrir et pratiquer la démarche scientifique dans le cadre d'une étude en psychologie. Ce travail m'a amenée à définir les concepts majeurs présents dans la problématique afin de poser le cadre théorique de l'étude. Cette définition a permis la formulation d'une hypothèse de recherche quant au lien qui pourrait exister entre le travail de groupe et le sentiment d'efficacité personnelle à l'école primaire. La partie méthodologique m'a conduit à détailler un protocole à suivre afin de recueillir les données pour valider ou invalider l'hypothèse. Une fois les données recueillies sur le terrain, le traitement a pu en être fait afin d'obtenir des résultats qui, ici, se sont avérés non-significatifs par rapport à l'hypothèse de départ. En effet, les réponses aux questionnaires n'ont pas permis de montrer une différence au niveau du SEP des élèves par rapport à des situations de travail de groupe ou de travail individuel en français, en mathématiques ou de manière générale, à l'école.

Néanmoins, ces résultats amènent à envisager d'autres pistes pour des recherches futures, toujours sur le même sujet mais avec une méthodologie différente, peut-être plus pratique, avec par exemple la réalisation sur le terrain de différents travaux en mathématiques, en français, voire dans d'autres disciplines, alternant travail individuel et travail de groupe pour permettre aux élèves d'avoir un réel vécu de ces modalités de travail pour pouvoir évaluer plus précisément leur SEP dans ces différentes situations.

En tant que stagiaire cette année et pour mes prochaines années d'enseignement, j'envisage de persévérer dans la mise en place des travaux de groupe avec les élèves. C'est une façon de travailler qui relève d'un véritable apprentissage, notamment en termes de compétences. Il m'apparaît essentiel d'entraîner les élèves à travailler à plusieurs, à la fois pour le reste de leur cursus scolaire et pour leur vie future.

Bibliographie

- **BANDURA Albert**, « *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* », 2003
- **BANDURA Albert**, « *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* ». 2ème édition, 2007
- **BOIMARE Serge**, « *La peur d'enseigner.* », (Dunod), Paris, 2012
- **BRUNER Jérôme**, « *Savoir-faire, savoir dire* ». (PUF), 1983
- **GALAND Benoît & VANLEDE Marie**, « *Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?* », *Savoirs*, mai 2004, Hors-série, p. 91-91
- **LECOMTE Jacques**, « *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle* », *Savoirs*, 2004/5 Hors-série, p. 59-90
- **MASSON Julien**, « *Buts d'accomplissement, Sentiment d'efficacité personnelle et intérêt : Quels impacts sur les résultats scolaires des élèves d'école primaire ?* », 2011
- **MASSON Julien & FENOUILLET Fabien**, « *Construction et validation d'une échelle de sentiment d'efficacité personnelle : relation entre Sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire.* », revue *Enfance*, janvier 2014
- **PERRENOUD Philippe**, « *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude.* », (ESF), 1999
- **PRAIRAT Eirick & RETORNAZ Annick**, « *La polyvalence des maîtres en France : une question en débat.* », (2002)

- **SINCLAIR Francine & NAUD Jacques**, « *Émergence du sentiment d'efficacité individuelle et collective du personnel éducateur des centres de la petite enfance : la contribution du programme ÉcoCPE* », Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, Vol. 1, no 1, article 4, avril 2007
 - Bloc- notes de **Jean HEUTTE**. Consulté le 2/04/2015 : <http://jean.heutte.free.fr>
-

Mots-clés : auto-efficacité, sentiment d'efficacité personnelle, sentiment d'efficacité collective, sentiment d'appartenance sociale, travail de groupe

Résumé

Cette étude vient clôturer mon master dédié aux "Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation". Ce travail visait avant tout à pratiquer une démarche scientifique dans le cadre de la recherche.

A partir de questionnaires passés au sein de mon école d'affectation chez des élèves de CM1 et CM2, j'ai cherché à étudier une corrélation entre sentiment d'efficacité personnelle des élèves et travail de groupe. J'ai pour cela utilisé les échelles du SEP construites par Masson et Fenouillet.

Les résultats de cette étude n'ont pas permis de valider ou d'invalider l'hypothèse de départ mais ils amènent à envisager d'autres moyens d'étudier le lien entre cette modalité de travail et le sentiment d'auto-efficacité des élèves.

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaires

Annexe 2 : Lettre à l'école

Annexe 3 : Questionnaires des enseignants

Annexe 4 : Traitement des données - dictionnaire des variables

Annexe 5 : Traitement des données - résultats

Annexe 1 : Questionnaires

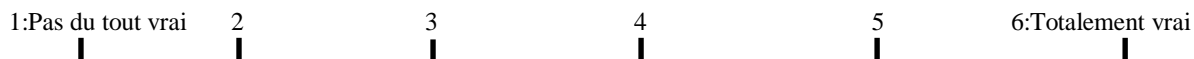
Prénom :

École :

Classe :

Date :

Consigne : Lis chaque affirmation attentivement. Réponds le plus honnêtement possible en entourant à chaque fois le numéro qui correspond le mieux à ce que tu penses.



Réponses

1	Lorsque j'ai un problème dans un exercice, je me débrouille toujours pour trouver la solution.	1 2 3 4 5 6
2	Même si c'est très difficile, j'essaie plusieurs fois d'y arriver.	1 2 3 4 5 6
3	Si l'exercice est très difficile, je cherche un moyen pour réussir quand même à trouver la solution	1 2 3 4 5 6

Quand je travaille tout seul

Réponses

1	J'ai des bonnes notes à l'école.	1 2 3 4 5 6
2	Le travail à l'école n'est pas très difficile.	1 2 3 4 5 6
3	Comme je suis bon(ne) à l'école, je peux résoudre tous les exercices que l'on me pose.	1 2 3 4 5 6
4	Lorsque j'ai un problème dans un exercice, je me débrouille toujours pour trouver la solution.	1 2 3 4 5 6
5	Même si c'est très difficile, j'essaie plusieurs fois d'y arriver.	1 2 3 4 5 6
6	Si l'exercice est très difficile, je cherche un moyen pour réussir quand même à trouver la solution.	1 2 3 4 5 6

Quand je travaille en groupe

		Réponses
1	J'ai des bonnes notes à l'école.	1 2 3 4 5 6
2	Le travail à l'école n'est pas très difficile.	1 2 3 4 5 6
3	Comme je suis bon(ne) à l'école, je peux résoudre tous les exercices que l'on me pose.	1 2 3 4 5 6
4	Lorsque j'ai un problème dans un exercice, je me débrouille toujours pour trouver la solution.	1 2 3 4 5 6
5	Même si c'est très difficile, j'essaie plusieurs fois d'y arriver.	1 2 3 4 5 6
6	Si l'exercice est très difficile, je cherche un moyen pour réussir quand même à trouver la solution.	1 2 3 4 5 6

Dans les affirmations, « français » veut dire : lecture, orthographe, grammaire, conjugaison.

Quand je travaille tout seul

		Réponses
1	J'arrive toujours à finir mes exercices de français.	1 2 3 4 5 6
2	J'arrive à me concentrer sur mes exercices de français à l'école.	1 2 3 4 5 6
3	Je comprends les exercices de français.	1 2 3 4 5 6
4	J'arrive à me motiver pour faire mes exercices de français.	1 2 3 4 5 6
5	Je suis capable de m'organiser pour faire mes exercices de français en classe.	1 2 3 4 5 6
6	Je suis capable d'écrire mes leçons de français tout seul.	1 2 3 4 5 6

Quand je travaille en groupe

		Réponses
1	J'arrive toujours à finir mes exercices de français.	1 2 3 4 5 6
2	J'arrive à me concentrer sur mes exercices de français à l'école.	1 2 3 4 5 6
3	Je comprends les exercices de français.	1 2 3 4 5 6
4	J'arrive à me motiver pour faire mes exercices de français.	1 2 3 4 5 6
5	Je suis capable de m'organiser pour faire mes exercices de français en classe.	1 2 3 4 5 6
6	Je suis capable d'écrire mes leçons de français tout seul.	1 2 3 4 5 6

Quand je travaille tout seul

		Réponses
1	J'arrive toujours à finir mes exercices de maths.	1 2 3 4 5 6
2	J'arrive à me concentrer sur mes exercices de maths à l'école.	1 2 3 4 5 6
3	Je comprends les exercices de maths.	1 2 3 4 5 6
4	J'arrive à me motiver pour faire mes exercices de maths.	1 2 3 4 5 6
5	Je suis capable de m'organiser pour faire mes exercices de maths en classe.	1 2 3 4 5 6

Quand je travaille en groupe

		Réponses
1	J'arrive toujours à finir mes exercices de maths.	1 2 3 4 5 6
2	J'arrive à me concentrer sur mes exercices de maths à l'école.	1 2 3 4 5 6
3	Je comprends les exercices de maths.	1 2 3 4 5 6
4	J'arrive à me motiver pour faire mes exercices de maths.	1 2 3 4 5 6
5	Je suis capable de m'organiser pour faire mes exercices de maths en classe.	1 2 3 4 5 6

MES RELATIONS INTERPERSONNELLES

Veillez indiquer la qualité de chacune des relations que vous avez actuellement avec les personnes de votre entourage.

Actuellement mes relations avec ma famille . . .

1	... sont harmonieuses/ agréables.	1 2 3 4 5
2	... sont valorisantes.	1 2 3 4 5
3	... sont satisfaisantes.	1 2 3 4 5
4	... m'amènent à leur faire confiance.	1 2 3 4 5

Actuellement mes relations avec mes camarades de classe . . .

1	... sont harmonieuses/ agréables.	1 2 3 4 5
2	... sont valorisantes.	1 2 3 4 5
3	... sont satisfaisantes.	1 2 3 4 5
4	... m'amènent à leur faire confiance.	1 2 3 4 5

Actuellement mes relations avec mon enseignant(e)

1	... sont harmonieuses/ agréables.	1 2 3 4 5
2	... sont valorisantes.	1 2 3 4 5
3	... sont satisfaisantes.	1 2 3 4 5
4	... m'amènent à lui faire confiance.	1 2 3 4 5

Lisez attentivement chaque phrase et répondez, sur l'échelle située en face, en entourant un nombre correspondant le mieux à ce que vous pensez 1 = pas du tout d'accord à 7 = tout à fait d'accord.

pas du tout d'accord	très peu d'accord	un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Fortement d'accord	tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6	7

En général, dans mes activités scolaires (travail en classe ou devoirs à la maison...)

1	Je me sens capable de faire face aux exigences élevées de la situation.	1 2 3 4 5 6 7
2	Je suis totalement absorbé par ce que je fais.	1 2 3 4 5 6 7
3	Je ne vois pas le temps passer.	1 2 3 4 5 6 7
4	Je ne suis pas préoccupé par ce que les autres pourraient penser de moi.	1 2 3 4 5 6 7
5	J'ai le sentiment de vivre un moment enthousiasmant.	1 2 3 4 5 6 7
6	Je suis profondément concentré sur ce que je fais.	1 2 3 4 5 6 7
7	Je sens que je contrôle parfaitement mes actions.	1 2 3 4 5 6 7
8	J'ai l'impression que le temps passe rapidement.	1 2 3 4 5 6 7
9	Je ne suis pas préoccupé par le jugement des autres.	1 2 3 4 5 6 7
10	Cette activité me procure beaucoup de bien-être.	1 2 3 4 5 6 7
11	Je suis complètement concentré sur ce que je fais.	1 2 3 4 5 6 7
12	A chaque étape, je sais ce que je dois faire.	1 2 3 4 5 6 7
13	Le temps semble s'écouler de façon différente que d'habitude.	1 2 3 4 5 6 7
14	Je ne suis pas inquiet de ce que les autres peuvent penser de moi.	1 2 3 4 5 6 7
15	Je suis entièrement concentré sur ce que je fais.	1 2 3 4 5 6 7
16	Quand j'évoque cette activité, je ressens une émotion que j'ai envie de partager.	1 2 3 4 5 6 7

Annexe 2 : Lettre à l'école

Lettre à l'école

Madame, Monsieur,

Je suis actuellement professeure des écoles stagiaire à mi-temps à l'école Lalo (dans la classe de CM1, en complément de Mme Beaumont) et étudiante sur le site de formation de Villeneuve d'Ascq de l'ESPE Lille Nord de France.

Dans le cadre de mon Master2 MEEF, je réalise un mémoire dans le champ de la psychologie de l'éducation. Je m'intéresse aux liens éventuels entre le travail de groupe et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Ce travail est encadré par M. Jean HEUTTE, enseignant à l'ESPE et chercheur au laboratoire CIREL de l'Université Lille1.

Le recueil de données pour mon mémoire se fait à partir de questionnaires. Pour des raisons méthodologiques, il est préférable que je ne fasse pas moi-même renseigner les questionnaires aux élèves de l'école. C'est la raison pour laquelle cette passation sera effectuée par ma collègue Mme Clémentine DUBOIS, inscrite dans le même séminaire de recherche que moi.

La passation des questionnaires durera une vingtaine de minutes. Les élèves recevront un feuillet comportant 4 pages avec différents items et devront entourer les réponses. Ma collègue Mme DUBOIS se présentera à la classe comme une étudiante venant faire une étude et précisera que ces questionnaires serviront exclusivement à l'étude.

Cordialement,

Manon DESMEDT

Annexe 3 : Questionnaires des enseignants

CM1 - A

Questionnaire professeur des écoles

Niveau de la classe : CM 1.

Au cours de la journée, mettez-vous en place des situations qui amènent les élèves à travailler à plusieurs ?

OUI

NON

⇒ Si non, pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

⇒ Si oui, dans quelle(s) discipline(s) mettez-vous en place ces situations de groupe ?

..... en maths, histoire ou géographie
.....
.....

En général, de combien d'élèves sont composés les groupes ?

..... des groupes de 3/4 élèves
.....

S'agit-il de groupes homogènes ou hétérogènes ?

..... des groupes hétérogènes
.....

Quel(s) type(s) de production finale attendez-vous de ces situations ?

..... mise en commun au TNI
.....
.....

D'après vous, quels sont les intérêts, les avantages du travail de groupe à l'école ?

..... confrontation des points de vue
..... justification et choix d'une production
..... par groupe
.....

D'après vous, quels sont les inconvénients du travail de groupe à l'école ?

..... le non investissement d'élève dans
..... un groupe par timidité
.....

Nous vous remercions pour votre participation.

Questionnaire professeur des écoles

Niveau de la classe : CM1..Beaumont..

Au cours de la journée, mettez-vous en place des situations qui amènent les élèves à travailler à plusieurs ?

OUI

NON

⇒ Si non, pourquoi ?

Quelquefois seulement, la classe est bruyante, les élèves peu concentrés en groupe.

⇒ Si oui, dans quelle(s) discipline(s) mettez-vous en place ces situations de groupe ?

en éveil, en math (répartition des documents, des lectures ce qui soulage les lecteurs moyens...)

En général, de combien d'élèves sont composés les groupes ?

3 à 4 élèves maximum

S'agit-il de groupes homogènes ou hétérogènes ?

Groupes hétérogènes

Quel(s) type(s) de production finale attendez-vous de ces situations ?

Résumé des recherches, des lectures
prise de parole, débats

D'après vous, quels sont les intérêts, les avantages du travail de groupe à l'école ?

Faire participer tous les élèves, aider certains enfants

D'après vous, quels sont les inconvénients du travail de groupe à l'école ?

Nous vous remercions pour votre participation.

Questionnaire professeur des écoles

Niveau de la classe : CM

Au cours de la journée, mettez-vous en place des situations qui amènent les élèves à travailler à plusieurs ?

OUI

NON

⇒ Si non, pourquoi ?

.....

⇒ Si oui, dans quelle(s) discipline(s) mettez-vous en place ces situations de groupe ?

.....
 Mathématiques - Arts plastiques - Sciences

En général, de combien d'élèves sont composés les groupes ?

.....
 2 à 4

S'agit-il de groupes homogènes ou hétérogènes ?

.....
 hétérogènes

Quel(s) type(s) de production finale attendez-vous de ces situations ?

.....
 Supports pour analyses

 panneaux d'expositions

 exposés

D'après vous, quels sont les intérêts, les avantages du travail de groupe à l'école ?

.....
 Echanges et mutualisation des compétences, mise
 en place et développements de stratégies, écoute
 argumentations, confrontation d'idées, partage

D'après vous, quels sont les inconvénients du travail de groupe à l'école ?

.....
 Au début beaucoup de bruit, usque que certains
 enfants se reposent sur les autres → être
 attentifs sur ces points

.....
 Beaucoup de bénéfices au fur et à mesure. Il faut
 aussi du collectif et de l'individuel c'est une
 question de dosage

Nous vous remercions pour votre participation.

Questionnaire professeur des écoles

Niveau de la classe : CM 2.

Au cours de la journée, mettez-vous en place des situations qui amènent les élèves à travailler à plusieurs ?

OUI

NON

⇒ Si non, pourquoi ?

.....

⇒ Si oui, dans quelle(s) discipline(s) mettez-vous en place ces situations de groupe ?

Histoire : doc + fiche
 lecture avec documents et fiches
 Ecriture de chansons

En général, de combien d'élèves sont composés les groupes ?

2 ou 3

S'agit-il de groupes homogènes ou hétérogènes ?

les deux

Quel(s) type(s) de production finale attendez-vous de ces situations ?

Doc. journal
 affichage à montrer aux autres

D'après vous, quels sont les intérêts, les avantages du travail de groupe à l'école ?

→ Travail (... à 2)
 → Aide
 Bien aller et limiter, sinon peut se transformer en perte de temps

D'après vous, quels sont les inconvénients du travail de groupe à l'école ?

→ Perte de temps si systématique... Certains enfants attendent dans la réponse.
 Gêne occasionnée à cause du bruit, manque de place (classe) ou de leur (ds l'école).

Nous vous remercions pour votre participation.

Questionnaire professeur des écoles

Niveau de la classe : CM 2

Au cours de la journée, mettez-vous en place des situations qui amènent les élèves à travailler à plusieurs ?

OUI

NON

⇒ Si non, pourquoi ?

.....
.....
.....

⇒ Si oui, dans quelle(s) discipline(s) mettez-vous en place ces situations de groupe ?

.....
- Histoire / Geo / Sciences
.....
- Mathématiques
.....

En général, de combien d'élèves sont composés les groupes ?

.....
2/3
.....

S'agit-il de groupes homogènes ou hétérogènes ?

.....
hétérogènes
.....

Quel(s) type(s) de production finale attendez-vous de ces situations ?

.....
- Synthèse écrite qui sera présentée oralement au reste de la classe
.....
- Toutes en commun une solution qui satisfait tout le monde.
.....

D'après vous, quels sont les intérêts, les avantages du travail de groupe à l'école ?

.....
- Fonctionner le travail puis réaliser une synthèse collective
.....
- Aider les élèves en difficultés
.....
- Confronter différents points de vue, différentes solutions.
.....

D'après vous, quels sont les inconvénients du travail de groupe à l'école ?

.....
- Certains élèves se reposent parfois sur les autres
.....
.....

Nous vous remercions pour votre participation.

Annexe 4 : Traitement des données - dictionnaire des variables

Identifiant	prénom de l'élève
Sex	sexe
DDN	Date de naissance exprimée en jour-mois-année
Classe	Niveau de classe

Échelle d'auto-efficacité « stratégie scolaire »

codes	items
StratSco20	Lorsque j'ai un problème dans un exercice, je me débrouille toujours pour trouver la solution.
StratSco24	Même si c'est très difficile, j'essaie plusieurs fois d'y arriver.
StratSco26	Si l'exercice est très difficile, je cherche un moyen pour réussir quand même à trouver la solution

Échelle du sentiment d'efficacité personnelle général

« *Quand je travaille tout seul* »

codes	items
SEPGen1s	J'ai des bonnes notes à l'école.
SEPGen2s	Le travail à l'école n'est pas très difficile.
SEPGen3s	Comme je suis bon(ne) à l'école, je peux résoudre tous les exercices que l'on me pose.
SEPGen4s	Lorsque j'ai un problème dans un exercice, je me débrouille toujours pour trouver la solution.
SEPGen5s	Même si c'est très difficile, j'essaie plusieurs fois d'y arriver.
SEPGen6s	Si l'exercice est très difficile, je cherche un moyen pour réussir quand même à trouver la solution.

« *Quand je travaille en groupe* »

codes	items
SEPGen1g	J'ai des bonnes notes à l'école.
SEPGen2g	Le travail à l'école n'est pas très difficile.
SEPGen3g	Comme je suis bon(ne) à l'école, je peux résoudre tous les exercices que l'on me pose.
SEPGen4g	Lorsque j'ai un problème dans un exercice, je me débrouille toujours pour trouver la solution.
SEPGen5g	Même si c'est très difficile, j'essaie plusieurs fois d'y arriver.
SEPGen6g	Si l'exercice est très difficile, je cherche un moyen pour réussir quand même à trouver la solution.

Échelle du sentiment d'efficacité personnelle en français

« *Quand je travaille tout seul* »

codes	items
SEPfr1s	J'arrive toujours à finir mes exercices de français .
SEPfr2s	J'arrive à me concentrer sur mes exercices de français à l'école.
SEPfr3s	Je comprends les exercices de français .
SEPfr4s	J'arrive à me motiver pour faire mes exercices de français .
SEPfr5s	Je suis capable de m'organiser pour faire mes exercices de français en classe.
SEPfr6s	Je suis capable d'écrire mes leçons de français tout seul.

« *Quand je travaille en groupe* »

codes	items
SEPfr1g	J'arrive toujours à finir mes exercices de français .
SEPfr2g	J'arrive à me concentrer sur mes exercices de français à l'école.
SEPfr3g	Je comprends les exercices de français .
SEPfr4g	J'arrive à me motiver pour faire mes exercices de français .
SEPfr5g	Je suis capable de m'organiser pour faire mes exercices de français en classe.
SEPfr6g	Je suis capable d'écrire mes leçons de français tout seul.

Échelle du sentiment d'efficacité personnelle en mathématiques

« *Quand je travaille tout seul* »

codes	items
SEPmaths1s	J'arrive toujours à finir mes exercices de maths .
SEPmaths2s	J'arrive à me concentrer sur mes exercices de maths à l'école.
SEPmaths3s	Je comprends les exercices de maths .
SEPmaths4s	J'arrive à me motiver pour faire mes exercices de maths .
SEPmaths5s	Je suis capable de m'organiser pour faire mes exercices de maths en classe.

« *Quand je travaille en groupe* »

codes	items
SEPmaths1g	J'arrive toujours à finir mes exercices de maths .
SEPmaths2g	J'arrive à me concentrer sur mes exercices de maths à l'école.
SEPmaths3g	Je comprends les exercices de maths .
SEPmaths4g	J'arrive à me motiver pour faire mes exercices de maths .
SEPmaths5g	Je suis capable de m'organiser pour faire mes exercices de maths en classe.

Échelle de la qualité des relations interpersonnelles (EQRI)

codes	items
EQRI1a	Actuellement mes relations avec ma famille sont harmonieuses/ agréables.
EQRI1b	Actuellement mes relations avec ma famille sont valorisantes.
EQRI1c	Actuellement mes relations avec ma famille sont satisfaisantes.
EQRI1d	Actuellement mes relations avec ma famille m'amènent à leur faire confiance.
EQRI3a	Actuellement mes relations avec mes camarades de classe sont harmonieuses/ agréables.
EQRI3b	Actuellement mes relations avec mes camarades de classe sont valorisantes.
EQRI3c	Actuellement mes relations avec mes camarades de classe sont satisfaisantes.
EQRI3d	Actuellement mes relations avec mes camarades de classe m'amènent à leur faire confiance.
EQRI4a	Actuellement mes relations avec mon enseignant(e) sont harmonieuses/ agréables.
EQRI4b	Actuellement mes relations avec mon enseignant(e) sont valorisantes.
EQRI4c	Actuellement mes relations avec mon enseignant(e) sont satisfaisantes.
EQRI4d	Actuellement mes relations avec mon enseignant(e) m'amènent à leur faire confiance.

Échelle Eduflow

codes	items
FlowD1a	Je me sens capable de faire face aux exigences élevées de la situation
FlowIMa	Je suis totalement absorbé par ce que je fais
FlowD2c	Je ne vois pas le temps passer
FlowD3a	Je ne suis pas préoccupé par ce que les autres pourraient penser de moi
FlowD4a	J'ai le sentiment de vivre un moment enthousiasmant
FlowIMb	Je suis profondément concentré sur ce que je fais
FlowD1b	Je sens que je contrôle parfaitement mes actions
FlowD2b	J'ai l'impression que le temps passe rapidement
FlowD3b	Je ne suis pas préoccupé par le jugement des autres
FlowD4b	Cette activité me procure beaucoup de bien-être
FlowIMc	Je suis complètement concentré sur ce que je fais.
FlowD1c	A chaque étape, je sais ce que je dois faire
FlowD2a	Le temps semble s'écouler de façon différente que d'habitude
FlowD3c	Je ne suis pas inquiet de ce que les autres peuvent penser de moi
FlowIMd	Je suis entièrement concentré sur ce que je fais.
FlowD4c	Quand j'évoque cette activité, je ressens une émotion que j'ai envie de partager

Annexe 5 : Traitement des données - résultats

Matrice des coefficients de corrélation R (Bravais-Pearson)

	Strat	SepGenS	SepGenG	SepFraS	SepFraG	SepMathS	SepMathG	EQRlparent	EQRlcamara	EQRlprof	Flowd1	Flowd2	Flowd3	Flowd4
01-Stratégie		0.676 ***	0.552 ***	0.594 ***	0.586 ***	0.390 ***	0.381 ***	0.370 ***	0.256 **	0.362 ***	0.416 ***	0.255 **	0.390 ***	0.348 ***
02-SepGénéral (s)	0.676 ***		0.734 ***	0.596 ***	0.608 ***	0.449 ***	0.478 ***	0.261 **	0.367 ***	0.352 ***	0.563 ***	0.207 *	0.504 ***	0.423 ***
03-SepGénéral (g)	0.552 ***	0.734 ***		0.585 ***	0.590 ***	0.486 ***	0.545 ***	0.162	0.285 **	0.210 *	0.541 ***	0.225 *	0.459 ***	0.252 **
04-SepFra (s)	0.594 ***	0.596 ***	0.585 ***		0.715 ***	0.557 ***	0.569 ***	0.255 **	0.279 **	0.383 ***	0.611 ***	0.424 ***	0.441 ***	0.411 ***
05-SepFra (g)	0.586 ***	0.608 ***	0.590 ***	0.715 ***		0.615 ***	0.718 ***	0.280 **	0.293 **	0.410 ***	0.523 ***	0.379 ***	0.417 ***	0.365 ***
06-SepMath (s)	0.390 ***	0.449 ***	0.486 ***	0.557 ***	0.615 ***		0.857 ***	0.342 ***	0.284 **	0.347 ***	0.396 ***	0.273 **	0.366 ***	0.225 *
07-SepMath (g)	0.381 ***	0.478 ***	0.545 ***	0.569 ***	0.718 ***	0.857 ***		0.307 ***	0.271 **	0.441 ***	0.403 ***	0.290 **	0.334 ***	0.209 *
08-EQRI parents	0.370 ***	0.261 **	0.162	0.255 **	0.280 **	0.342 ***	0.307 ***		0.085	0.386 ***	0.267 **	0.129	0.242 **	0.270 **
09-EQRI camarades de classe	0.256 **	0.367 ***	0.285 **	0.279 **	0.293 **	0.284 **	0.271 **	0.085		0.471 ***	0.494 ***	0.266 **	0.281 **	0.413 ***
10-EQRI prof	0.362 ***	0.352 ***	0.210 *	0.383 ***	0.410 ***	0.347 ***	0.441 ***	0.386 ***	0.471 ***		0.455 ***	0.405 ***	0.161	0.562 ***
11-FlowD1	0.416 ***	0.563 ***	0.541 ***	0.611 ***	0.523 ***	0.396 ***	0.403 ***	0.267 **	0.494 ***	0.455 ***		0.486 ***	0.502 ***	0.604 ***
12-FlowD2	0.255 **	0.207 *	0.225 *	0.424 ***	0.379 ***	0.273 **	0.290 **	0.129	0.266 **	0.405 ***	0.486 ***		0.305 **	0.547 ***
13-FlowD3	0.390 ***	0.504 ***	0.459 ***	0.441 ***	0.417 ***	0.366 ***	0.334 ***	0.242 **	0.281 **	0.161	0.502 ***	0.305 **		0.331 ***
14-FlowD4	0.348 ***	0.423 ***	0.252 **	0.411 ***	0.365 ***	0.225 *	0.209 *	0.270 **	0.413 ***	0.562 ***	0.604 ***	0.547 ***	0.331 ***	

Distinction entre deux variables - Interprétation du rapport F de Snedecor-Fisher

(SepGenS) x (SepGenG)	dm = 0,04 ± 0,69 ; t (Student) = 0,520 n.s.
(SepFraS) x (SepFraG)	dm = 0,13 ± 0,70 ; t (Student) = 1,536 n.s.
(SepMathS) x (SepMathG)	dm = 0,07 ± 0,49 ; t (Student) = 1,217 n.s.
(Strat) x (SepGenS)	dm = -0,14 ± 0,79 ; t (Student) = 1,522 n.s.

