HAL
open science

Travail de groupe : un levier d'action favorable aux apprentissages dans les classes hétérogènes

Jordan Raïess

To cite this version:

Jordan Raïess. Travail de groupe : un levier d'action favorable aux apprentissages dans les classes hétérogènes. Education. 2016. dumas-01367441

HAL Id: dumas-01367441

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01367441v1

Submitted on 16 Sep 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2015-2016

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Second degré

Parcours : Sciences Economiques et Sociales

Travail de groupe : un levier d'action favorable aux apprentissages dans les classes hétérogènes.

Présenté par Jordan Raïess

Première partie rédigée en collaboration avec Cyril Champion

Mémoire de M2 encadré par Laëtitia Blanc

Table des matières

Introduction **5**

1. Etat de l'art **7**

1.1/ Travail de groupe : définition de l'objet d'étude **7**

1.1.1/ Qu'entendons-nous par travail de groupe ? 7

1.1.2/ Quelle est l'efficacité du travail de groupe ? 9

1.1.3/ La constitution de groupe : une question à ne pas négliger 10

1.2/ Pourquoi le travail de groupe est-il efficace ? **10**

1.2.1/ Le rôle des conflits sociocognitifs 10

1.2.2/ A quelles conditions les conflits sont-ils efficaces ? 12

1.3/ Le rôle de la verbalisation dans la transmission des « stratégies gagnantes » **14**

1.3.1/ La métacognition : une prise de conscience des stratégies 15

1.3.2/ Les modalités de transmission des stratégies gagnantes 16

1.3.3/ Les gains d'apprentissages pour les élèves 17

Problématique : **18**

2. Expérimentation : méthode et résultats **19**

2.1/ Cadre de l'expérimentation **19**

2.2/ Description du dispositif mis en place **20**

2.2.1/ Première étape : L'évaluation diagnostique. 20

2.2.1.1/ Description de la tâche effectuée par les élèves 20

2.2.1.2/ L'attribution d'un niveau de maîtrise de la compétence à chaque élève 21

2.2.1.3/ La constitution des groupes 23

2.2.2/ La deuxième étape : l'introduction de la variable « travail en groupe » 25

2.2.2.1/ Les éléments communs aux deux groupes 25

2.2.2.2/ Les éléments qui diffèrent entre les deux groupes ? 26

2.2.3/ La troisième étape : l'évaluation sommative 26

2.3/ Résultats et analyse **27**

2.3.1/ Traitement des données et analyse des résultats 27

2.3.1.1/ L'impact du travail de groupe sur la progression des élèves 27

2.3.1.2/ L'impact du travail de groupe sur la progression des élèves selon leur niveau de départ. 30

2.3.2/ Conclusion de l'expérimentation 33

2.4/ Limites de cette recherche et perspectives professionnelles **33**

2.4.1/ Les limites de l'expérimentation 33

2.4.2/ L'apport de cette recherche pour la pratique de l'enseignant 35

Bibliographie **36**

Annexes **38**

Introduction

Le système éducatif français doit faire face à deux enjeux majeurs : lutter contre l'échec et les inégalités scolaires. L'hétérogénéité des niveaux des élèves est souvent présentée comme une entrave à l'atteinte de ce double objectif. Pourtant, à la lumière des travaux de recherche en sciences de l'éducation, le lien entre hétérogénéité des niveaux des élèves et efficacité de l'enseignement peut être envisagé autrement. Dans « La saveur des savoirs »[1], Jean-Pierre Astolfi affirme que l'hétérogénéité des classes est bénéfique aux bons élèves qui – grâce aux questions des élèves en difficultés – perçoivent mieux où résident les difficultés et consolident ainsi leurs apprentissages. Astolfi prend alors les contre-pieds des positions voyant l'hétérogénéité des classes comme une fatalité.

Dans le prolongement d'Astolfi, nous souhaitons étendre la relation entre hétérogénéité des classes et efficacité des apprentissages au sort des élèves en difficulté. Nous nous demandons alors si l'hétérogénéité des classes ne peut pas être mise au service des apprentissages. Et, le travail de groupe ne pourrait-il pas en être le levier dans la mesure où cette modalité d'apprentissage semble être le plus propice à la transmission des « stratégies gagnantes » ?

Nous formulons ici l'hypothèse que l'enseignant peut permettre la progression de tous les élèves en mettant en place des dispositifs pédagogiques de travail en groupe.

Dans une première partie, nous prenons appui sur les apports de la littérature en science de l'éducation pour préciser ce que nous entendons par « travail de groupe », pour faire état des évaluations qui en ont été faites et pour tenter d'expliquer son efficacité et de décrire les fondements sur lesquels celle-ci repose. Pour cela, la théorie de conflits sociocognitifs et les apports de la métacognition sont mobilisés.

Une deuxième partie est consacrée à un dispositif que nous avons mis en place dans des classes de lycée (deux classes de seconde et une classe de première) pour évaluer l'impact du travail de groupe sur les progressions des élèves. Nous décrivons précisément le dispositif, ainsi que le cadre dans lequel il s'inscrit. Nous présentons et analysons les résultats obtenus avant de les placer dans une perspective plus large.

[1] : Astolfi, J. P. (2008). *La saveur des savoirs : disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF

1. Etat de l'art

Dans cet état de l'art, nous mobilisons des travaux de recherches dans l'objectif de préciser notre objet d'étude et de le mettre en perspective.

Nous définissons dans un premier temps notre objet d'étude : le travail de groupe (1.1). Dans un deuxième temps, nous mobilisons la littérature en sciences de l'éducation pour expliquer son efficacité (1.2). Et dans un troisième temps, nous montrons l'intérêt de l'exercice de verbalisation pour faire émerger et favoriser la transmission des stratégies gagnantes (1.3).

1.1/ Travail de groupe : définition de l'objet d'étude

Nous rappelons ici ce que nous entendons par travail de groupe (1.1.1) et faisons le bilan de son efficacité en prenant appui sur les recherches existantes (1.1.2). Nous nous questionnons également sur les modalités de constitution des groupes qui nous semble être une question importante (1.1.3).

1.1.1/ Qu'entendons-nous par travail de groupe ?

Nous envisageons ici le travail en groupe à l'aune de son objectif qui est l'apprentissage coopératif. Il s'agit de favoriser une coopération entre les élèves afin qu'ils apprennent les uns des autres (Plante, 2012, 253). Il ne suffit pas alors, selon cette conception, de donner à un groupe d'élève une tâche à réaliser. Plusieurs conditions doivent être remplies pour que le travail de groupe favorise l'apprentissage de chacun des membres du groupe :

D'abord, les élèves doivent sentir qu'ils ont intérêt à réaliser la tâche collectivement. Chaque élève doit alors sentir que sa réussite ne dépend pas que de lui-même mais également de la réussite des autres membres du groupe (Plante, 2012, 255). Dans le cas contraire, il est probable que certains élèves prennent la tâche à leur compte et laissent de côté les autres membres du groupe, ces derniers se complaisant (cas du passager clandestin) ou non dans la place de spectateur qui leur est laissée. Il est donc nécessaire que la tâche soit suffisamment complexe et qu'elle ne se prête pas à une division du travail conduisant les élèves à réaliser chacun seul une part de la tâche. Il s'agit alors d'éviter les tâches additives et disjointes qui peuvent nuire à l'implication de certains membres du groupe et favoriser les tâches conjointes et combinatoires qui imposent aux élèves de dépendre des autres dans la réalisation de la tâche et qui les obligent à coordonner leurs efforts.

Pour renforcer l'interdépendance, l'enseignant peut également créer une interdépendance artificielle en fixant une règle d'évaluation faisant dépendre la réussite de chaque membre du groupe à celle des autres membres du groupe (voir interdépendance mise en œuvre dans le dispositif décrit *infra*). Selon Toczek (2005, 121), une récompense se faisant à partir du travail individuel de chacun des membres peut diminuer la cohésion du groupe, en revanche une récompense attribuée à un groupe sur la base d'une coopération entre tous ses membres peut avoir un effet intéressant sur la cohésion puisqu'elle incite chaque membre du groupe à s'intéresser à la réussite de l'ensemble des autres membres du groupe (Toczek, 2005, 135).

Ensuite, le travail de groupe doit favoriser les interactions entre les membres du groupe (Plante, 2012, 256). En effet, l'intérêt du travail de groupe perd la totalité de sa plus-value – où la quasi-totalité de sa raison d'être si on considère l'effet positif que peut avoir la « facilitation sociale » – vis-à-vis du travail individuel. Nous verrons *infra* pourquoi ces interactions peuvent favoriser les apprentissages. Ces interactions peuvent constituer un apport d'information par un membre du groupe, une remise en cause d'une affirmation d'un autre membre du groupe, ou encore une demande de reformulation ou de précision d'une idée. Elles ont également pour intérêt comme le souligne Isabelle Plante (2012, 257), d'accompagner le travail de groupe d'« une démarche visant à développer les valeurs qui sous-tendent la coopération, tel le partage, le respect et l'entraide » peut permettre d'accroître les bénéfices de cet apprentissage coopératif.

Quatrièmement, le travail de groupe peut prendre des formes variées. Il peut par exemple prendre la forme d'un jeu-concours plaçant des groupes d'élèves en compétition ou encore d'un travail sous forme de groupe d'experts ou chaque membre d'un groupe va se former sur un sujet dans un groupe d'expert (composé d'un membre de chacun des autres groupes) avant de rejoindre son groupe et réexpliqué à ses camarades ce qu'il a appris. Cependant, si le travail de groupe peut prendre des formes diverses, nous pouvons apporter une nuance entre le travail de groupe comme décrit précédemment et le travail en îlot que certains enseignants commencent à mettre en pratique dans leurs classes. En effet, si le travail de groupe peut regrouper l'ensemble des taches que les élèves vont pouvoir réaliser à plusieurs (avec plus ou moins d'interdépendance), le travail en îlot est davantage une nouvelle philosophie, ou peut-être juste une mode. Il a notamment été impulsé notamment par Marie Rivoire, professeur d'anglais dans un collège en zone sensible et fait déjà de nombreux adeptes mais aussi de nombreux détracteurs. Dans ce dernier, les élèves sont placés par groupe pour l'ensemble de l'année et

c'est l'ensemble des dispositifs pédagogiques qui doivent être modifiés. L'enseignant n'est plus au centre du cours mais ce sont les élèves qui, par petits groupes vont travailler de leur côté avec, comme personne ressource le professeur lorsqu'ils en ressentent le besoin. Dans le cas présent, les interactions élèves-élèves sont plus fréquentes que celles professeur-élèves et ces premières sont valorisées. Les apprentissages sont collaboratifs et les élèves actifs, pas seulement sur une activité de groupe mais sur l'ensemble de l'année scolaire. Ce type de pédagogie est notamment censé favoriser la différenciation et la responsabilisation des élèves (car de nombreuses productions finales sont par groupes). Donc si le travail en ilot est un travail de groupe, tous les travaux de groupe ne peuvent pas être caractérisés de « travail en ilot ».

Le travail en groupe tel qu'il est souvent énoncé est donc en réalité un terme générique qui regroupe un ensemble de dispositifs et de mises en activités différentes, selon les types de tâches et les rôles qui sont attribués aux élèves, que l'on va maintenant tenter d'expliquer. Tous ces travaux ne sont alors peut-être pas tous aussi pertinents ni aussi efficaces.

1.1.2/ Quelle est l'efficacité du travail de groupe ?

De nombreux travaux ont cherché à évaluer l'efficacité du travail de groupe sur les apprentissages. Nous tâchons ici d'en exposer les principaux en veillant à faire ressortir les éléments favorisant les apprentissages.

Une méta-analyse des résultats de 99 études réalisées par Salvin (1995) auprès d'enseignants et élèves du primaire et du secondaire a montré que 78 % des études avaient procuré des effets positifs significatifs et qu'aucune n'avait montré d'effet négatif de l'apprentissage coopératif sur le rendement des élèves (Plante, 2012, 264).

Si le travail de groupe a également des effets positifs en termes d'attitudes scolaires, de motivation scolaire et d'estime de soi (Plante, 2012, 264-265), nous nous focaliseront seulement ici sur ses effets en terme de performance scolaire.

L'efficacité du travail de groupe semble alors validée par de nombreux travaux, cependant, des facteurs vont pouvoir entraver cette efficacité. La constitution des groupes est notamment une de ces raisons. Il semble alors judicieux de s'interroger sur la manière dont les groupes doivent être constitués lors d'un travail à plusieurs.

1.1.3/ La constitution de groupe : une question à ne pas négliger

Il existe évidemment une multitude de critères pour constituer des groupes d'élèves : le hasard, le libre choix des élèves ou le choix de l'enseignant pouvant être lui-même guidé par une multitude de variables (Barlow, 1993, 34). Bien sûr, l'objet de notre réflexion nous conduit à nous focaliser sur l'hétérogénéité comme variable déterminant la constitution des groupes.

Les groupes constitués par les élèves risquent de rassembler des élèves de niveau homogène ou des élèves pouvant générer des problèmes d'indiscipline (Plante, 2012, 258). Or, un certain niveau d'hétérogénéité est nécessaire pour favoriser l'efficacité des apprentissages. Pour comprendre les raisons de ce gain d'efficacité généré par l'hétérogénéité des niveaux des élèves, il est nécessaire de faire un détour par la psychologie cognitive. En s'intéressant aux processus cognitifs sur lesquels reposent les apprentissages, ce champ de la psychologie nous permet de comprendre pourquoi le travail de groupe peut favoriser les apprentissages.

En ce qui concerne la taille des groupes, « *les tenants de l'approche coopérative recommandent de former des équipes peu nombreuses, allant de 2 à 5 élèves par équipe* » (Plante, 2012, 258). Un trop grand nombre d'élèves ne permet pas à tous les élèves d'intervenir dans la réalisation de la tâche et favorise les comportements de cavalier seul.

Après avoir défini ce que nous entendons par « travail de groupe » et avoir fait état des travaux montrant son efficacité en termes d'apprentissage des élèves, nous essayons maintenant de comprendre les raisons de cette plus-value du travail de groupe comparativement à des situations d'enseignement plus « traditionnelles ».

1.2/ Pourquoi le travail de groupe est-il efficace ?

Pour montrer pourquoi le travail de groupe a un effet positif sur les apprentissages, nous reprenons et expliquons le concept de conflit sociocognitif (1.2.1) avant de voir dans quelles conditions l'efficacité de ces conflits est renforcée (1.2.2).

1.2.1/ Le rôle des conflits sociocognitifs

Pour comprendre pourquoi le travail de groupe peut permettre d'accroitre l'efficacité des apprentissages, il est nécessaire de faire un détour par la psychologie cognitive. En effet, cette discipline met au jour plusieurs vertus de l'apprentissage coopératif.

Premièrement, l'apprentissage coopératif conduit les élèves à devoir résumer oralement des informations. Cela constitue un moyen efficace d'organiser, d'élaborer les informations et donc de les retenir plus facilement. (Buchs, Filisetti, Butera & Quiamzade, 2004, 177).

Deuxièmement, l'apprentissage coopératif conduit les élèves à expliquer et à enseigner leurs connaissances aux autres membres du groupe. Il s'agit là d'un moyen efficace pour améliorer la compréhension de ces informations (Buchs, 2004, 177). Cela concerne principalement les bons élèves.

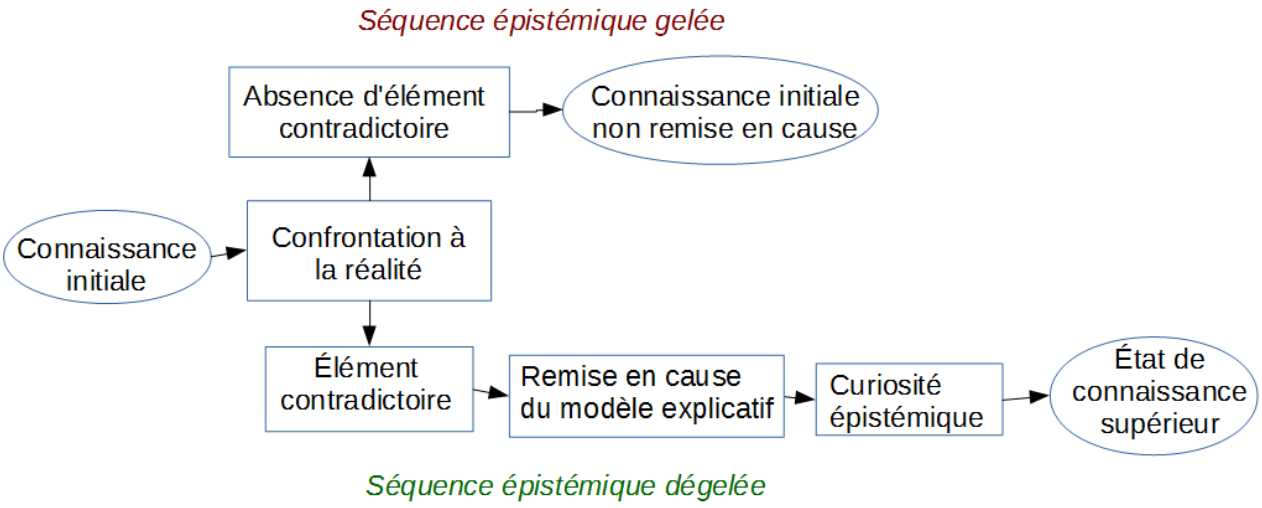
Troisièmement, le travail de groupe – par la contrainte de co-construction qu'il impose - engendre une double efficacité en termes d'apprentissage. D'une part, il oblige à plus de rigueur et de clarté que la pensée intérieure puisqu'il faut être compris des autres membres. Et d'autre part, il suppose une verbalisation qui - associée à une participation active des autres membres du groupe - conduit à des progrès cognitifs (Buchs & al, 2004, 177).

Enfin, les interactions entre élèves favorisent les déséquilibres dans leurs structures cognitives et participent à leur progression. Pour comprendre ce point, un détour par la théorie des conflits sociocognitifs est nécessaire. Cette théorie repose sur l'idée selon laquelle « la pensée se construit par la confrontation à des données contradictoires, et la spécificité de l'échange avec autrui est que cet échange est propice à l'émergence de telles confrontations » (Darnon, Butera & Mugny, 2008, 28). Le concept de séquence épistémique de Kruglanski semble le plus à même de décrire ce processus par lequel la confrontation construit et fait évoluer la pensée. Une séquence épistémique suit plusieurs étapes. Dans un premier temps, l'individu avance des hypothèses pour appréhender un phénomène et met ces hypothèses à l'épreuve de la réalité. Tant qu'aucune preuve suffisamment contradictoire ne vient remettre en cause sa connaissance initiale de l'individu, celui-ci ne la remet pas en cause. La séquence épistémique est dite gelée. Cependant, lorsqu'un élément contradictoire vient impacter la confiance que l'individu portait à sa connaissance initiale, la séquence est dégelée. Une curiosité épistémique conduit l'individu à rechercher l'information supplémentaire pour combler l'écart créé entre sa connaissance et l'élément contradictoire. Autrement dit, l'individu va chercher à modifier son modèle explicatif initial pour le rendre capable d'incorporer (d'expliquer) l'élément contradictoire.

Cet élément contradictoire occupe une place centrale dans les apprentissages. Il permet, en rendant nécessaire la poursuite de la séquence épistémique, d'atteindre un niveau supérieur de connaissance.

Si le travail de groupe est propice à l'émergence de conflits sociocognitifs, il permet également d'empêcher que le conflit cognitif soit évité. Comme le souligne Miller (1987)[22], les situations d'interactions sociales sont plus pertinentes qu'un conflit affronté isolément dans la mesure où elles conduisent à discuter du conflit et limite la probabilité qu'il soit évité. Ou dit autrement, le fait que le conflit sociocognitif s'inscrive dans une interaction renforce aux yeux des élèves la nécessité de le résoudre.

Figure 1 - Schéma explicatif d'une séquence épistémique



Source : Réalisé par les auteurs à partir de Darnon & al (2008)

1.2.2/ A quelles conditions les conflits sont-ils efficaces ?

Plusieurs conditions doivent être respectées pour que les effets des conflits soient les plus bénéfiques possibles.

Premièrement, il est nécessaire qu'il y ait une quantité optimale de conflits (Darnon & al, 2008, 49). Si les conflits sont trop importants ou trop peu présents, ils ne semblent pas être bénéfiques (Darnon & al, 2008, 51).

[2] : cité dans Darnon & al (2008, 45)

Deuxièmement, il est nécessaire que tous les membres du groupe puissent s'exprimer et qu'il y ait une réelle réciprocité dans les échanges. Pour cela, le niveau des élèves doit être différent mais légèrement différent. En effet, dans la mesure où les élèves ne sont pas tous au même niveau de maîtrise d'une connaissance, le travail de groupe conduit à remettre en cause les connaissances initiales des membres du groupe situé à un niveau inférieur sur la connaissance étudiée. Cependant, lorsque le niveau des élèves est trop différent, il est possible qu'aucun conflit sociocognitif n'émerge. En effet, tous les membres du groupe n'ont pas la même influence sociale sur les autres membres (Darnon & al, 2008, 70). De nombreuses études (Carugati et al, 1980-81 ; Mugny et al, 1978-79 ; Mugny et Doise, 1978 ; Schwartz et al, 2000)[3] montrent que lorsqu'un conflit émerge entre deux individus de niveau très différents, la diffusion d'une information par l'expert le plus compétant peut conduire à ce que le novice ne s'engage pas dans une remise en cause de cette information (Darnon & al, 2008, 73). Cela expliquerait également pourquoi la confrontation entre élèves semble être plus efficace qu'une confrontation entre élève et enseignant. En effet, selon Piaget (1928), les relations entre pairs favoriseraient la coopération quand la relation avec un adulte (marquée par l'autorité et l'asymétrie) conduirait les élèves à se soumettre au point de vue de l'enseignant sans se l'approprier (Darnon & al, 2008, 52). Les contradictions formulées par les élèves auraient donc un impact plus positif qu'une situation problème introduite par l'enseignant. L'hétérogénéité doit donc être présente mais limitée. Troisièmement, la régulation des conflits est plus efficace lorsque le travail de groupe vise la réalisation d'une tâche suffisamment complexe pour laquelle les élèves sont dans une situation d'interdépendance. En effet, la tâche à réaliser doit être assez complexe pour qu'il vaille la peine de coopérer. Dans le cas on la tâche serait trop simple, la compétition interpersonnelle serait plus bénéfique (Buchs & al (2004). Or, Dalzon (1991) montre que lorsque les élèves sont interdépendants dans la réalisation de la tâche, ce conflit nécessite une régulation entraînant de réels progrès (Darnon & al, 2008, 50). Le niveau de complexité de la tâche proposée doit donc être suffisamment étudié pour qu'une interdépendance favorable aux apprentissages émerge. Quatrièmement, il faut éviter que le conflit débouche sur une dynamique de compétition. En effet, selon le courant de recherche des buts d'accomplissement (Dweck, 1986)[4], les individus sont orientés par deux types de buts : les buts de maîtrise qui correspondent au désir de comprendre ou d'augmenter la maîtrise de la tâche, et des buts de performance qui correspondent au désir de faire preuve de compétence

[3] : citées dans Darnon & al. (2008, 74)
[4] : cité dans Darnon & al (2008)

comparativement à autrui. La poursuite des buts de maîtrise conduit à une régulation épistémique du conflit ayant un effet positif sur l'apprentissage. Cependant, la poursuite de buts de performance conduit à une régulation relationnelle du conflit qui peut rendre le conflit néfaste à l'apprentissage. Si la compétition entre groupe peut être bénéfique, il faut donc éviter la compétition au sein des groupes.

Cinquièmement, pour que le conflit sociocognitif permette d'atteindre une étape supplémentaire dans la maitrise d'une connaissance ou d'une compétence, la tâche qu'effectue l'élève doit se situer dans sa zone proximale (Gilly, Trognon, 1999). Cette dernière représente la différence entre le niveau de résolution de tâche avec un tuteur et le niveau de résolution de tâche seul. La tâche de l'enseignant doit donc se limiter à positionner les élèves dans des situations dans lesquelles les interactions leur permettent de développer leurs savoirs. L'objectif est alors de constituer des situations, des pratiques, des dispositifs dans lesquels les élèves vont pouvoir être dans des conditions permettant dépasser leur zone proximale de développement. Le travail de groupe reste alors une mise en activité privilégiée pour permettre l'émergence de conflits sociocognitifs et la progression des élèves.

Les conflits sociocognitifs – qui sont le fruit de la mise en commun du travail de groupe et qui permettent donc de rendre utile et plus efficace ce dernier qu'un travail d'un élève seul – sont le résultat d'interaction entre les membres du groupe. Ces interactions sont possibles grâce à la verbalisation de chacun d'entre eux et c'est dans cette verbalisation que se trouvent les clés des conflits sociocognitifs.

1.3/ Le rôle de la verbalisation dans la transmission des « stratégies gagnantes »

La verbalisation pourrait être définie comme le passage à la parole. Plus précisément, la verbalisation désigne le passage de ce que l'on appelle l'intra-individuel à ce que l'interindividuel. Cette transition suppose une capacité à mettre des concepts sur la pensée qui passe par un exercice métacognitif. Nous revenons ici sur l'intérêt de la métacognition pour mettre au jour les stratégies gagnantes (1.3.1) avant d'étudier les modalités de transmission de ces stratégies (1.3.2) et enfin voir ce que les élèves ont réellement à y gagner (1.3.3).

1.3.1/ La métacognition : une prise de conscience des stratégies

La métacognition : définition

Si la métacognition désigne au sens large une réflexion sur ses propres processus mentaux et stratégies d'apprentissages, il est possible d'en donner une définition plus précise lorsqu'elle s'applique au champ de la pédagogie. Dans ce cadre, elle peut être définie comme « les connaissances introspectives et conscientes que l'élève a de ses propres manières d'apprendre et, d'autre part, sa capacité à les réguler délibérément » (Romainville, 2000, 109). L'élève exerce sa métacognition lorsqu'il fait état de connaissances explicites de son fonctionnement cognitif, autrement dit lorsqu'il verbalise sa démarche intellectuelle (composante déclarative), et lorsqu'il adapte intentionnellement son fonctionnement cognitif en vue d'atteindre un objectif d'apprentissage (composante procédurale) (Romainville, 2000, 109). L'objectif étant d'aboutir à des stratégies efficaces que nous nommerons ici « stratégies gagnantes ».

L'auto-explication : un exercice métacognitif efficace

Outre la possibilité de pouvoir transmettre les « stratégies gagnantes », cette étape est déjà bénéfique pour les élèves puisque des études montrent que les élèves qui ont expliqué leurs étapes pendant la résolution de problèmes ont de meilleurs résultats, notamment sur des tâches de transfert (Aleven & Koedinger, 2002 ; Renkl, 1997)[5]. Ces mêmes travaux montrent également qu'en s'engageant dans l'explication, les élèves acquièrent une connaissance déclarative mieux intégrée et acquièrent moins de connaissances procédurales superficielles. En effet, des interventions métacognitives peuvent aider les élèves à prendre conscience des succès et des impasses de leurs stratégies de résolution de problèmes (Kail & Fayol, 2003)[6].

Le travail de groupe : favorable à l'exercice métacognitif

Le travail de groupe peut d'une part être favorable à l'exercice métacognitif et constitue d'autre part un support en vue de la transmission des stratégies gagnantes.

[5] : cité dans Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012).
[6] : cité dans Romainville (2007, 112).

D'une part, le travail en groupe est un moyen de passer des caps pour les moins bons élèves qui passent par la verbalisation des stratégies gagnantes possibles grâce à la métacognition (transition entre revue sur travail en groupe & métacognition).

Et comme les élèves n'ont pas toujours conscience de leurs difficultés et ont tendance à ne pas solliciter l'aide de l'enseignant, proposer un « exercice » de métacognition peut les aider à prendre conscience de leurs difficultés et le contexte de travail de groupe peut inciter les élèves en difficulté à solliciter l'aide de leurs camarades et à discuter de leurs stratégies.

D'autre part, le travail de groupe peut permettre d'envisager une transmission des stratégies gagnantes. Nous allons donc nous intéresser aux modalités de cette transmission.

1.3.2/ Les modalités de transmission des stratégies gagnantes

L'objectif envisagé ici est que les élèves ayant acquis la compétence doivent, grâce à la verbalisation, transmettre à ceux qui ne maitrisent pas encore la manière dont ils doivent procéder pour l'acquérir. Le passage de l'intra-individuel à l'interindividuel par la parole va permettre l'émergence d'un conflit (décrit *infra*) et la transmission de stratégies gagnantes qui a pour conséquence l'intériorisation de nouveaux savoirs intra-individuels.

Il existe différents contextes dans lesquels des transmissions de connaissances peuvent avoir lieu. Nous distinguons ici les échanges qui ont lieu dans une relation asymétrique (tuteur-novice) et ceux qui ont lieu dans une relation symétrique (novice-novice ou tuteur-tuteur).

Les échanges les plus fréquents prennent la forme d'une communication tuteur-novice, c'est ce que l'on appelle une relation asymétrique. Dans ce cas, la verbalisation prend la forme de la transmission d'un savoir qu'un individu possède et qu'il va partager avec un second. Ceci est alors le cas lorsqu'un enseignant et un élève ont une conversation, l'enseignant tente alors de transmettre les stratégies gagnantes à l'élève, c'est à dire celles qui lui permettront de résoudre la tache demandée.

Le cadre initial est donc le suivant : un premier individu a acquis une compétence et veut la transmettre à un second et la verbalisation va être le moyen d'y parvenir. L'objectif final est donc que le second (qui ne maitrise pas encore la compétence), puisse, à la suite de la phase de verbalisation (qui crée donc un conflit sociocognitif) intérioriser cette compétence afin d'être capable de la reproduire de manière autonome. Dans cet esprit, on prend donc conscience que le travail de groupe reste un dispositif privilégié pour que les élèves puissent échanger leurs stratégies.

On constate alors parfaitement que la verbalisation est bénéfique pour le novice. En effet, après cette phase de verbalisation ce dernier aura acquis des stratégies qui lui permettront de résoudre des tâches intégrant de nouveaux savoirs. Cependant, l'individu tuteur gagne aussi à cette verbalisation car celle-ci va lui faire acquérir des compétences de savoir dire, savoir expliquer. Le tuteur doit être capable de résoudre la tache mais aussi être conscient des moyens qu'il faut pour la résoudre ce qui va consolider ses connaissances procédurales (comme nous l'avons vu *supra*). La relation tuteur-novice permet donc au tuteur de se positionner et ainsi d'acquérir ces compétences.

Cependant, la verbalisation ne se limite pas à des relations tuteur-novice. Elle est aussi présente lors d'une conversation tuteur-tuteur ou novice-novice. Dans ce cas, les deux individus possèdent des compétences similaires et les rôles leurs sont attribués de manière équitable. La tâche doit être élaborée à plusieurs mais la dimension de déséquilibre disparaît, c'est donc les savoir-être tels que le contrôle de soi, l'écoute d'autrui et de justification de leur pensée qui vont aussi être valorisés. Cette dernière va alors aussi favoriser des notions d'entraide, d'autonomie et de responsabilisation des élèves mais la volonté n'est pas la même que dans la précédente configuration. Ici, les relations sont plus équilibrées, les contributions de chacun aussi, mais les efforts d'argumentation pour arriver à une résolution ou une production commune sont tout de même présents.

1.3.3/ Les gains d'apprentissages pour les élèves

La verbalisation va avoir un effet bénéfique pour les deux parties : le novice et le tuteur. Si l'effet bénéfique pour le novice semble facilement identifiable, celle pour le tuteur n'en est pas moins présente.

D'une part, dans un contexte dit asymétrique, le tuteur est donc un élément qui doit servir de support au novice. Avec l'aide de ce dernier, le travail en groupe et la verbalisation vont permettre au novice de se rapprocher de sa zone proximale de développement (expliquée *infra*). Ainsi, le travail de groupe aboutira à l'acquisition par le novice de la compétence visée. En effet, l'objectif premier de tout travail de groupe avec des relations dites asymétriques reste l'acquisition par l'élève novice d'une compétence ou de savoirs nouveaux. Il doit donc être capable de remobiliser cette compétence dans d'autres contextes et sans le tuteur grâce à la transmission des stratégies gagnantes que ce dernier lui a transmis. Ceci, comme dit précédemment, est le passage de l'interindividuel à l'intra-individuel (intériorisation des

méthodes et des compétences). Une condition reste essentielle à cela : que le tuteur joue son rôle de tuteur et n'effectue pas seul la tâche qui leur a été demandé d'exécuter.

D'autre part, la verbalisation et le travail en groupe n'est pas uniquement bénéfique au novice. En effet, le tuteur a aussi à gagner à cette coopération. Ce dernier, avec son rôle d'appui va pouvoir développer des compétences de savoir, savoir-faire et savoir-être. Afin de mener la tâche qui leur a été donné à bien, le tuteur va devoir faire un effort d'explicitation, de pédagogie pour non seulement résoudre la tâche mais aussi expliquer la manière dont la tache se résout ; c'est l'apprentissage par la reformulation (Gartner, 1973). Le tuteur est en effet face à une triple difficulté : les exigences de la tâche, la manière dont on résout la tâche et à la manière dont l'élève novice peut résoudre la tâche. L'enjeu est ici que le novice puisse tirer profit de la coopération, donc qu'il puisse intérioriser de quelle manière il devra s'y prendre dans le futur pour résoudre cette tache (Gilly, 1997). Le tuteur doit alors faire un effort d'explicitation, d'appropriation et d'organisation qui reste une compétence peu souvent travaillée. Mais le tuteur est aussi valorisé, ce qui permet davantage de confiance en soi. L'ensemble de ces bénéfices que tire cet élève est appelé « l'effet tuteur ».

Problématique :

Ce mémoire vise à tester l'efficacité du travail de groupe sur les apprentissages des élèves. Puisque la disposition des élèves en groupe permet l'émergence de conflits sociocognitifs, nous pensons que cette modalité de travail est davantage propice à la progression des élèves sur une compétence visée. Nous pensons également qu'un exercice de verbalisation peut permettre de faciliter la transmission de « stratégies gagnantes » entre les élèves se situant à des niveaux différents de maitrise d'une compétence. Un focal particulier sera porté à la progression des élèves partant d'un niveau de maitrise faible de la compétence visée.

2. Expérimentation : méthode et résultats

L'expérimentation mise en œuvre vise à tester l'impact du travail de groupe sur les apprentissages des élèves les plus en difficultés. Nous décrivons infra le cadre dans lequel s'insère l'expérimentation (établissements, niveaux des élèves, situation dans la progression…) (2.1), nous décrivons ensuite le dispositif mis en place (2.2) avant de présenter une analyse des résultats obtenus (2.3) et d'ouvrir une discussion permettant de s'interroger sur les résultats obtenus et de replacer cette expérimentation dans le cadre plus large de notre métier d'enseignant (2.4).

2.1/ Cadre de l'expérimentation

Avant même de décrire le dispositif mis en œuvre pour tester notre hypothèse, il convient de situer le cadre dans lequel ce dispositif s'inscrit.

Premièrement, le dispositif a été mis en œuvre par deux enseignants de SES dans deux établissements de l'académie de Grenoble : le lycée Pierre du Terrail à Pontcharra sur Breda (résultats au bac au-dessus de la moyenne académique) et le lycée général et technologique Camille Corot de Morestel. Il a concerné une classe de première ES dans le cadre du cours de SES (au lycée Pierre du Terrail) et deux classes de seconde dans le cadre de l'enseignement d'exploration de SES (au lycée Camille Corot). La classe de 1ère ES est une classe agréable. Elle est constituée de 31 élèves qui n'ont pas de mal à s'engager dans les activités proposées. Les élèves s'entendent bien et se font confiance. Ils ont déjà travaillé en groupe quelques fois depuis le début de l'année. Les deux classes de secondes sont des regroupements de classe. Cela signifie que les élèves constituent un groupe formé de trois voire quatre classes différentes du fait des options qu'ils ont choisi. La première des deux classes de seconde du lycée Camille Corot est composée de 26 élèves (venant de quatre classes). Ce regroupement est très hétérogène puisqu'il comprend un groupe d'une petite dizaine d'élèves studieux et réactif alors que le reste de la classe connait des difficultés tant de concentration que dans l'acquisition des méthodes. La seconde classe composée de 23 élèves (venant de trois classes différentes) est plus homogène. L'ensemble de la classe est calme, attentif et studieux. Les résultats y sont beaucoup plus réguliers, même si la moyenne de classe reste dans une tendance similaire à la première. Les deux classes ont l'habitude de travailler en groupe puisqu'elles fonctionnent de cette manière (ilots de quatre personnes) depuis le début de l'année et rendent régulièrement des travaux à plusieurs.

2.2/ Description du dispositif mis en place

Le dispositif mis en place a pour objectif de tester l'impact du travail de groupe sur les progressions des élèves, avec une attention particulière portée aux élèves qui partent d'un niveau de maîtrise faible de la compétence visée. Les progressions mesurées portent la compétence « réaliser un schéma d'implication ». Les élèves vont alors avoir un texte qui leur sera distribué sur un mécanisme du programme qu'ils devront « traduire » sous la forme d'un schéma dans lequel, chaque case sera induite de la précédente.

Pour atteindre cet objectif, le dispositif est constitué de trois étapes :

- Un diagnostic du niveau de chaque élève sur la compétence visée ;
- Une mise en activité sur une tâche en lien avec la compétence visée et effectuée en groupe pour certains élèves et de manière individuelle pour d'autres ;
- Une évaluation finale sur une tâche similaire afin d'évaluer la progression depuis le diagnostic et de comparer les progressions des élèves ayant effectué la deuxième tâche en groupe de celles des élèves ayant effectué la tâche de manière individuelle.

Chaque étape a eu lieu lors d'une séance différente pour la classe de 1ère ES. La première étape a eu lieu le 31 mars, la deuxième a eu lieu le 1er avril, et la troisième le 4 avril. Pour les classes de seconde, les étapes ont eu lieu pour la première le 31 mars et la deuxième et troisième ont eu lieu lors de la même séance le 7 avril.

2.2.1/ Première étape : L'évaluation diagnostique.

Cette première étape a pour fonction de situer les élèves dans un niveau de maîtrise de la compétence afin de pouvoir appréhender leur progression mais également d'aider l'enseignant à constituer des groupes d'élèves hétérogènes.

2.2.1.1/ Description de la tâche effectuée par les élèves

Lors de cette première étape, les élèves doivent réaliser de manière individuelle un schéma d'implication à partir d'un processus décrit dans un texte. La consigne donnée aux élèves est la suivante : *Vous devez réaliser un schéma d'implication (schéma reliant différents éléments par des liens de causalité) à partir du texte fourni. Vous devez veiller à ce que le schéma permette de comprendre l'information contenue dans le texte. Il est possible d'ajouter de brèves explications en dessous des cases du schéma si vous jugez que cela est nécessaire.*

En parallèle, les élèves doivent répondre à un questionnaire concernant la démarche entreprise. Ils doivent à la fois lister chaque réflexion et action mises en œuvre pour répondre à la tâche et évaluer la démarche qu'ils mettent en place et évaluer la qualité de la tâche effectuée (voir questionnaire en annexe). Ce questionnaire a pour but de forcer les élèves à verbaliser leur démarche afin d'être plus à même d'expliquer leur démarche lors du travail de groupe (deuxième étape du dispositif).

Les élèves de première disposent d'un temps de 45 minutes pour réaliser le schéma et remplir le questionnaire. Pour les secondes, le temps est de 30 minutes car le texte est moins long et le schéma sont moins élaboré. Il était conseillé aux élèves de remplir la fiche « verbalisation » pendant la réalisation de la tâche.

2.2.1.2/ L'attribution d'un niveau de maîtrise de la compétence à chaque élève

Cette étape a pour but d'évaluer le niveau de maîtrise de chaque élève concernant la compétence visée. Elle permettra de mesurer la progression des élèves en comparant les résultats obtenus à cette étape et ceux obtenus à lors de la troisième étape (décrite *infra*). Cette étape a aussi pour but de constituer des groupes d'élèves de niveaux hétérogènes.

Pour cela, il a été nécessaire de s'interroger sur les critères de réussite de la tâche afin de construire une grille d'évaluation (figure 2) permettant de discriminer les différents niveaux de maîtrise.

Lors de l'élaboration de la grille, nous avons distingué trois indicateurs : les éléments clés du mécanisme sont présents ; les liens de causalité sont corrects ; le schéma répond précisément à la tâche, autrement dit il décrit l'ensemble du processus et rien de plus. Chaque indicateur est mesuré par des critères permettant d'établir quatre niveaux de réussite.

Figure 2 – Grille d'évaluation utilisée lors de chaque étape du dispositif :

Compétences	OUI	Plutôt oui	Plutôt non	NON	Points
Repérage des étapes clés:	Tous les éléments sont des éléments clés et ils sont tous présents. Et Les éléments ne sont pas des phrases contenant un lien de causalité. (Autrement dit, les seuls liens de causalité sont matérialisés par les flèches).	Tous les éléments ne sont pas des éléments clés mais tous les éléments clés sont présents. Ou Tous les éléments sont des éléments clés mais il en manque un ou deux.	La majorité des éléments clés ne sont pas présents. Ou La majorité des éléments ne sont pas des éléments clés.	La majorité des éléments clés ne sont pas présents. Et La majorité des éléments ne sont pas des éléments clés.	6 points sont attribués à cette compétence. Oui : 6 Plutôt oui : 4 ou 5 Plutôt non : 2 ou 3 Non : 1 ou 0
Logique des enchaînements On évalue ici seulement la cohérence des liens.	Les éléments sont positionnés dans le bon ordre. Et Tous les liens sont bien des liens de causalité (même si le schéma ne répond pas au sujet) Et Il n'y a pas de contresens.	Les éléments sont presque tous positionnés dans le bon ordre. Et La grande majorité des liens sont bien des liens de causalité.	Beaucoup d'éléments sont placés dans le désordre (au moins 3 éléments mal placés) Ou La majorité des liens ne sont pas des liens de causalité.	Beaucoup d'éléments sont placés dans le désordre (au moins 3 éléments mal placés) Et La majorité des liens ne sont pas des liens de causalité. Il y a trop de contresens	7 points sont attribués à cette compétence. Oui : 7 ou 6 Plutôt oui : 5 ou 4 Plutôt non : 2 ou 3 Non : 1 ou 0
La production répond à la tâche	Le schéma répond parfaitement au sujet : Il décrit l'ensemble du processus présenté dans le texte et rien de plus.	Le schéma explique l'ensemble du processus mais ajoute des éléments superflus.	Le schéma n'explique qu'une partie du processus ou Plus de la moitié du schéma ne sert pas à expliquer le processus décrit.	Le schéma n'explique qu'une faible partie du mécanisme et Plus de la moitié du schéma n'explique pas le processus décrit.	7 points sont attribués à cette compétence. Oui : 7 ou 6 Plutôt oui : 5 ou 4 Plutôt non : 2 ou 3 Non : 1 ou 0

Source : Réalisé par les auteurs

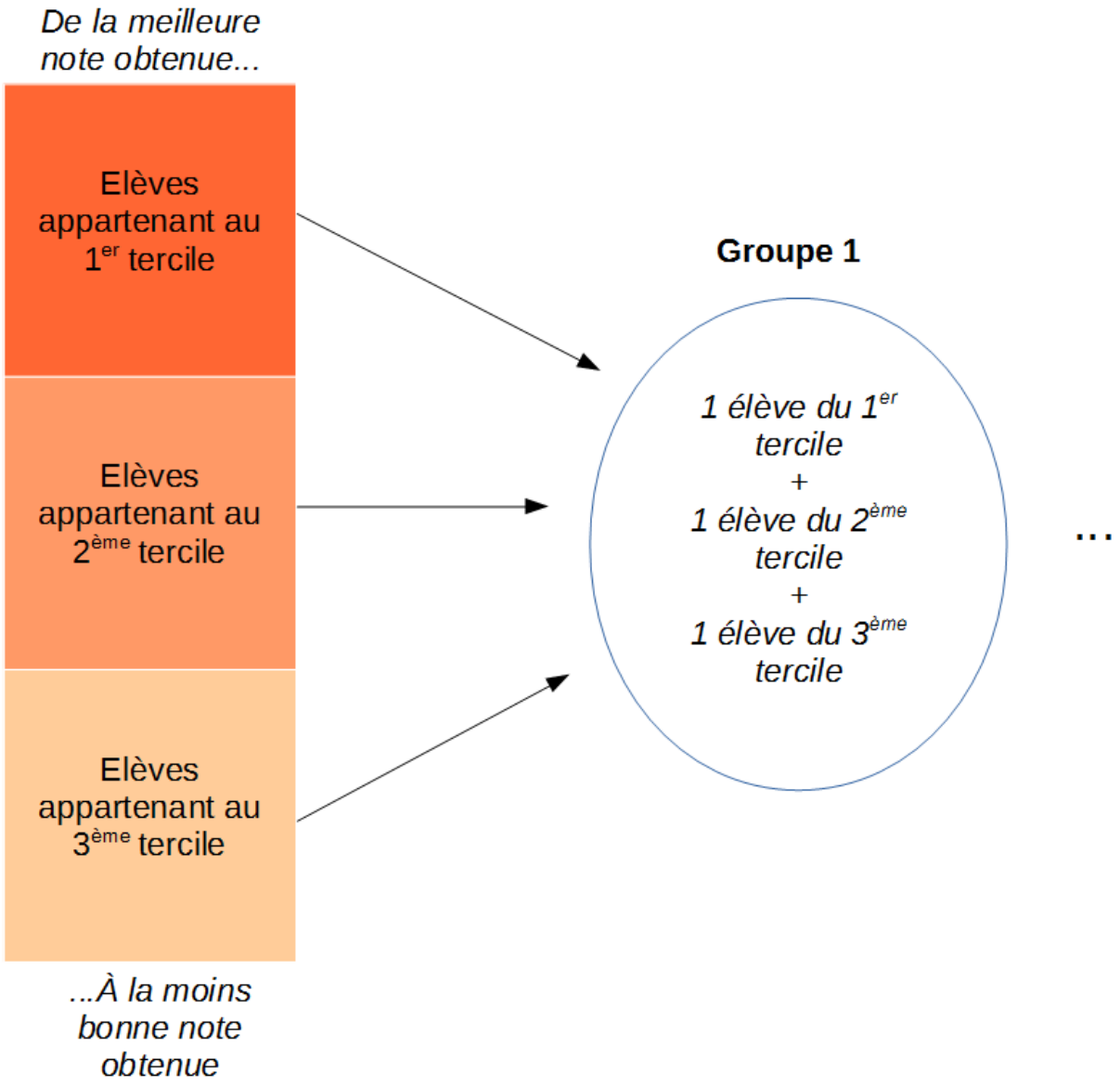
2.2.1.3/ La constitution des groupes

Les groupes ont été constitués en regroupant des élèves de niveau hétérogène sur la compétence visée. Nous aurions pu envisager de regrouper les élèves en fonction de leurs résultats observés depuis le début de l'année. Cette démarche nous a pourtant semblée peu pertinente dans la mesure où elle suppose que les élèves de niveau faible (relativement à leurs camarades) se situent à un stade inférieur sur la compétence visée et non sur l'ensemble de l'année. L'évaluation de la première étape a confirmé ce choix en montrant que des élèves habitués à avoir de bons résultats ont eu des résultats très inférieurs à des élèves habitués à avoir des résultats inférieurs.

En classe de première, nous avons constitué des groupes de deux (cas exceptionnel du fait des contraintes de nombre d'élèves) et de trois (cas majoritaire) de niveau hétérogène. En classes de seconde, les groupes étaient composés de quatre élèves majoritairement ou de trois. Pour constituer les groupes, nous avons classé les élèves en ordre décroissant de la performance obtenue à l'évaluation diagnostic pour placer dans chaque groupe un élève du 1er tercile, un élève du 2ème tercile et un élève du 3ème tercile.

Bien que le critère du niveau de compétence initial a été prioritaire et toujours rempli (sauf cas des deux groupes de deux, où deux élèves de niveau 1 et 2 travaillaient ensemble), d'autres critères ont été pris en compte : la mixité (citer une étude qui montre l'impact positif de la mixité), la séparation des élèves susceptibles – de par l'expérience – de ne pas parvenir à se mettre au travail ensemble.

Figure 3 - Modalité de constitution des groupes



Source : Réalisé par les auteurs

2.2.2/ La deuxième étape : l'introduction de la variable « travail en groupe »

Elle constitue le cœur de notre dispositif dans le sens où il s'agit de la variable testée. En effet, à ce stade, la classe est divisée en deux parties pour la classe de première et chacune des classes de seconde a un rôle (une classe « témoin » et une classe « dispositif ») : dans l'une, les élèves réalisent la tâche en groupe (groupe dit « dispositif »), dans l'autre, ils la réalisent individuellement (groupe dit « témoin »). Pour les classes de seconde, la classe choisie pour être la classe « dispositif » a été la classe la plus homogène alors que les disparités de l'autre classe l'on rendue *de facto* classe « témoin ». En effet, lorsque les différences entre les membres d'un groupe sont trop importantes, les bénéfices de cette mise en activité sont moindres car les écarts deviennent un obstacle au bon fonctionnement du travail de groupe (expliquée *supra*)

2.2.2.1/ Les éléments communs aux deux groupes

La tâche que les élèves doivent réaliser est identique. Elle est identique à la tâche réalisée lors de la première étape mais porte sur un texte différent.

Une fiche verbalisation est proposée aux groupes « témoin » comme aux groupes « dispositif » pour éliminer le gain d'apprentissage pouvant être lié à l'activité de verbalisation et conserver une seule variable (le travail en groupe). Cette fiche de verbalisation est quasiment identique : elle vise dans les deux cas à faire verbaliser les stratégies mises en œuvre et à évaluer leur réussite, notamment en comparaison avec le travail effectué lors de la première étape. Cependant, la fiche prend en compte la situation dans laquelle les élèves réalisent la tâche : la verbalisation de la démarche est réalisée collectivement, et l'auto-évaluation porte sur la stratégie mise en œuvre par le groupe. Le fait de leur demander de rédiger collectivement les étapes effectuées pour répondre à la tâche a pour objectif de forcer les élèves à se mettre d'accord sur la façon dont ils ont procédé et surtout à expliciter et possiblement transmettre les stratégies. Cette étape a été source de vifs débats.

Que ce soit dans le groupe témoin ou dans le groupe dispositif, les élèves ne réalisent pas tous la deuxième étape sur le même sujet. Dans le groupe témoin, la moitié des élèves travaillent sur un sujet A, les autres travaillant sur un sujet B. Dans le groupe dispositif, la moitié des groupes travaillent sur le sujet A, l'autre moitié sur le sujet B. Lors de la troisième étape, chaque élève réalise la tâche sur le sujet qu'il n'a pas encore traité. Cela permet d'éviter que les résultats soient biaisés par le fait qu'un sujet soit plus difficile que l'autre.

2.2.2.2/ Les éléments qui diffèrent entre les deux groupes ?

La consigne donnée aux élèves qui réalisent le travail en groupe est quelque peu différente. Bien sûr, il leur est demandé d'effectuer la tâche collectivement mais il leur est également précisé que leur note finale dépendra à la fois du travail réalisé en groupe et de la moyenne des notes individuelles des membres du groupe et qu'ils ont donc intérêt à ce que chaque membre de leur groupe réussisse lors de la troisième étape. Cette interdépendance a pour but de favoriser la transmission des « stratégies gagnantes ». Puisque nous voulons tester l'impact du travail de groupe avec interdépendance stratégique sur la progression des élèves, il s'agit de la seule variable qui change entre le groupe « dispositif » et le groupe « témoin ».

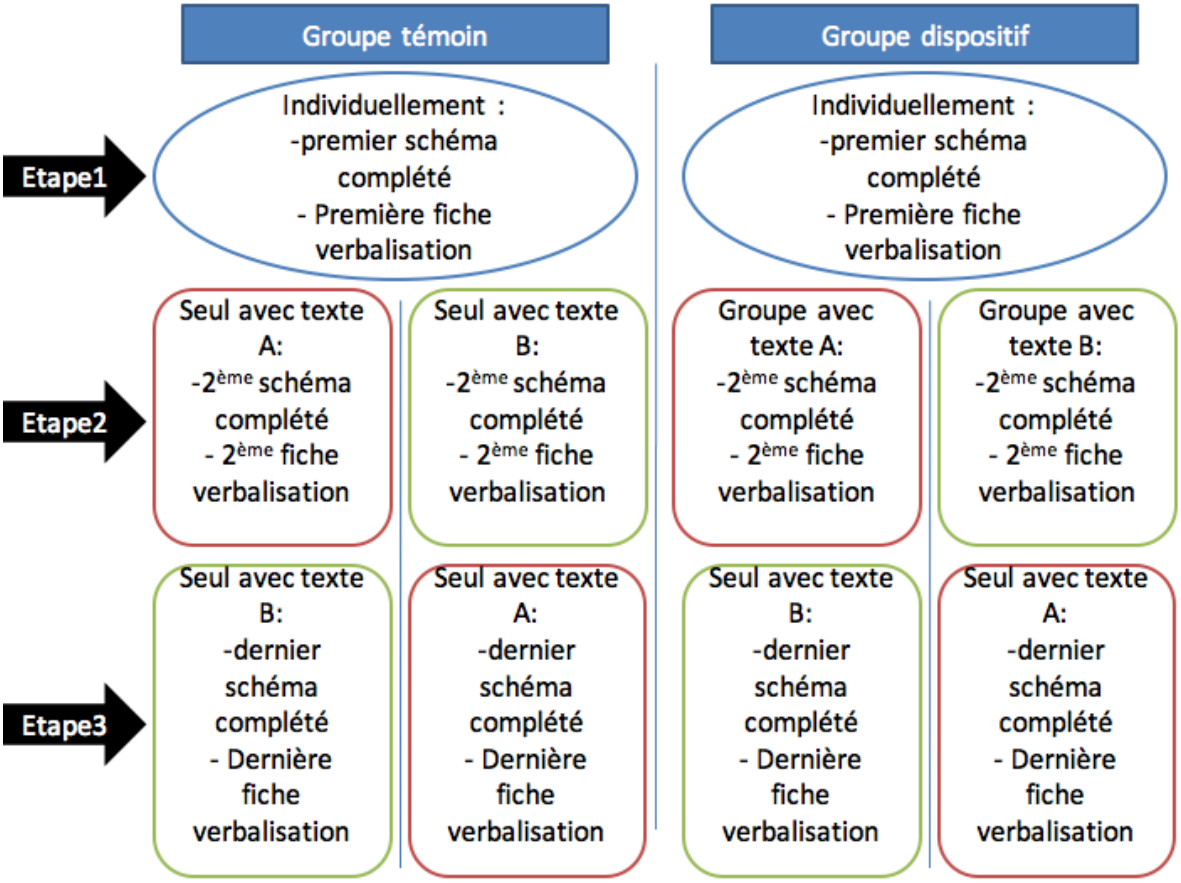
2.2.3/ La troisième étape : l'évaluation sommative

L'objectif de cette troisième étape de pouvoir évaluer l'impact de la deuxième étape sur la progression des élèves. Nous pourrons voir si la classe qui a effectué le travail en groupe dispositif a, ou non des résultats différents que le groupe témoin. Et si c'est le cas, est-ce le groupe dispositif qui, comme nous avons fait l'hypothèse, a eu une meilleure progression. Il est également possible, grâce au questionnaire proposé aux élèves de voir si les changements de stratégies au cours des différentes étapes peuvent expliquer les progressions des élèves.

Lors de cette étape, les élèves doivent effectuer une troisième fois la même tâche de manière individuelle. La consigne donnée aux élèves est la même que lors de la première étape du dispositif. Seule la fiche « verbalisation » change à la marge puisque les élèves doivent lors de cette troisième étape comparer : pour la classe témoin si la méthode qu'ils ont utilisé entre l'étape 2 et l'étape 3 a évolué et donc verbaliser ce qui a évolué. En revanche, pour la classe dispositif, l'enjeu était de savoir si l'élève a repris des éléments de l'étape 2, c'est-à-dire des stratégies ayant émergées lors de la réflexion de groupe afin de se les approprier et donc de les remobiliser lorsqu'il est seul.

Conformément à ce qui a été annoncé *supra*, les sujets sont alternés. Autrement dit, les élèves ayant réalisés la tâche sur le sujet A lors de la deuxième étape travaillent à partir du sujet B et inversement. Il est important de préciser que les élèves n'avaient pas connaissance de cette inversion de sujet et n'ont donc en aucun cas tirer un quelconque avantage.

Figure 4 - Schéma récapitulatif de l'organisation du dispositif :



Source : Réalisé par les auteurs

2.3/ Résultats et analyse

2.3.1/ Traitement des données et analyse des résultats

2.3.1.1/ L'impact du travail de groupe sur la progression des élèves

Avant même d'entrer dans une analyse détaillée des résultats, il est pertinent de mesurer l'impact du travail de groupe sur la progression des élèves (tableau 1).

Tableau 1 - Progression moyenne[7] entre la 1ère et la 3ème évaluation de l'ensemble des élèves selon qu'ils ont réalisé ou non le travail de groupe :

Groupe	Progression moyenne entre la 1ère et la 3ème étape
Témoin	2,26
Dispositif	1,87
Total général	**2,06**

Si l'on prend l'échantillon total, on s'aperçoit que la progression moyenne entre la première et la troisième étape est de 2.26 points pour le groupe « témoin » et de 1.86 point pour le « groupe dispositif ». Le fait d'avoir fait de ne pas avoir fait le travail en groupe lors de la deuxième étape permet donc une meilleure progression.

Cependant, dans la mesure où les sujets proposés aux élèves ont été différents entre la classe de 1ère ES et les classes de 2nde et que les élèves de 2nde ont davantage l'habitude de travailler en groupe, il semble pertinent de mesurer ce même impact en prenant les deux échantillons séparément.

Tableau 2 - Progression moyenne entre la 1ère et la 3ème évaluation de l'ensemble des élèves selon qu'ils ont réalisé ou non le travail de groupe et selon la classe :

Groupe	Progression moyenne entre la 1ère et la 3ème étape
Groupe témoin	2,26
Classe de 1ère ES	1,47
Classe de 2nde	2,75
Groupe dispositif	1,87
Classe de 1ère ES	-0,87
Classe de 2nde	3,86
Total général	**2,06**

[7] : Les notes sont sur 20 points et la progression est calculée par différence de la note obtenue à la troisième évaluation et celle obtenue à la première évaluation. Les données ont été arrondies au centième.

Lorsqu'on étudie les progressions moyennes des élèves entre la première et la troisième étape en prenant en compte le critère de la classe et le critère « travail en groupe » (tableau 2), on s'aperçoit que les élèves de seconde du groupe dispositif ont connu une progression plus importante que ceux du groupe témoin (+3.86 points pour les premiers contre + 2.75 points pour les seconds).

Le constat est totalement différent pour la classe de première. En effet, dans cette classe, seuls les élèves du groupe témoin ont connu une progression. Leurs notes ont progressé en moyenne de 1.47 point entre la première et la troisième étape alors que dans le même temps, les notes moyennes des élèves du groupe dispositif ont diminuées de 0.87 point.

Tableau 3 - Note moyenne obtenue à la 1ère évaluation de l'ensemble des élèves selon qu'ils ont réalisé ou non le travail de groupe et selon la classe :

Groupe	Note moyenne obtenue à la 1ère évaluation
Témoin	10,15
Classe de 1ère ES	11,73
Classe de 2nde	9,2
Dispositif	11,43
Classe de 1ère ES	13,44
Classe de 2nde	9,74
Total général	**10,75**

Ce différentiel peut s'expliquer en partie par le fait que les élèves du groupe témoin avaient obtenues de moins bonnes notes lors de l'évaluation diagnostic (tableau 3). En effet, la moyenne des notes des élèves du groupe (qui allait être le groupe) témoin de 1ère ES était d'environ 11.73/20 alors que celle des élèves du groupe (qui allait être le groupe) dispositif était de 13.44/20, soit un écart non négligeable de 1.71 point.

En partant d'un niveau inférieur, il a peut-être été plus facile aux élèves du groupe témoin de progresser.

Si l'on regarde les résultats obtenus lors de la troisième évaluation (tableau 4), on s'aperçoit que les résultats de deux groupes de 1ère ES sont assez proches (13.2/20 contre 13.4/20). Le

différentiel de progression s'explique donc davantage par une plus faible réussite lors de la première évaluation que par une plus grande réussite lors de la troisième évaluation.

Tableau 4 - Note moyenne obtenue à la 3ème évaluation de l'ensemble des élèves selon qu'ils ont réalisé ou non le travail de groupe et selon la classe :

Groupe	Note moyenne obtenue lors de la 3ème évaluation
Témoin	12,44
Classe de 1ère ES	13,2
Classe de 2nde	11,96
Dispositif	12,73
Classe de 1ère ES	13,4
Classe de 2nde	12,27
Total général	**12,58**

Cependant, pour les classes de seconde, les premières évaluations reflètent des niveaux similaires (tableau 3) : 9,2/20 pour le futur groupe témoin contre 9,7/20 pour le futur groupe dispositif. Avec des résultats initiaux similaires et une habitude au travail de groupe, il est possible que la verbalisation lors de la seconde étape ait permis une meilleure progression du groupe dispositif entre le diagnostic et l'évaluation finale.

L'impact plus positif du travail de groupe dans les classes de seconde (tableau 2) peut également s'expliquer par le fait que dans ces classes, chaque élève du groupe devait réaliser le schéma sur une feuille individuel et que l'enseignant ramassait une feuille du groupe de manière aléatoire. Dans la classe de 1ère ES au contraire, la consigne donnée était de réaliser le schéma sur une feuille commune au groupe. Il est possible que la façon de procéder en classe de seconde a pu obliger tous les élèves à s'intéresser à la tâche alors que dans la classe de 1ère ES, il était plus facile pour certains élèves d'adopter un comportement de passager clandestin.

2.3.1.2/ L'impact du travail de groupe sur la progression des élèves selon leur niveau de départ.

Les meilleurs élèves (1er tercile) obtiennent en moyenne de moins bonnes notes à la troisième évaluation qu'à la première qu'ils aient ou non réalisé la tâche en groupe lors de la deuxième étape. Nous ne pouvons cependant pas interpréter ces moins bonnes notes comme une

« régression » des élèves. En effet, rien ne nous permet de comparer le niveau de difficulté du sujet de la première évaluation à ceux de la troisième évaluation (sujets A et B).

Nous pouvons toutefois comparer les différentiels de progression selon le profil des élèves (1er 2ème ou 3ème tercile). Nous remarquons alors que les élèves du 1er tercile qui n'ont pas réalisé le travail de groupe ont moins régressé que ceux qui l'ont réalisés (-0.82 point contre -2.36 points).

Tableau 5 - Progression des élèves entre la 1ère et la 3ème évaluation selon leur groupe et leur tercile lors de la 1ère évaluation :

Groupe (et tercile au sein de chaque groupe)	Progression moyenne entre la 1ère et la 3ème évaluation
Groupe témoin	2,26
1er tercile	-0,82
2ème tercile	1,77
3ème tercile	4,93
Groupe dispositif	1,06
1er tercile	-2,36
2ème tercile	1,08
3ème tercile	4,45
Total général	**1,69**

Les élèves du troisième tercile sont ceux qui ont le plus progressé en termes de notation. Cela s'explique certainement par le fait qu'ils partent de plus bas dans la maitrise de la compétence et que certains avaient pu réaliser une contre-performance lors de l'évaluation diagnostic. Parmi les élèves du troisième tercile lors de la première évaluation, ceux qui ont réalisé la tâche en groupe lors de la deuxième étape ont légèrement moins progressé (+4.45 points contre +4.93 points pour ceux qui étaient dans le groupe témoin).

Les élèves du deuxième tercile ont également plus progressé lorsqu'ils ont été placés dans le groupe témoin lors de la deuxième étape (+1.77 point contre + 1.08 point).

S'il n'est pas possible d'évaluer la progression des élèves entre la première et la troisième évaluation, nous avons pu conclure que les élèves ayant fait le travail de groupe lors de la deuxième étape ont moins progressé que les élèves du groupe dispositif.

Tableau 6 – Note moyenne obtenue lors de la deuxième évaluation selon que les élèves ont ou non réalisé le travail en groupe :

Groupe	Note moyenne obtenu lors de la 2ème évaluation
Classe de 1ère ES	14,62
Témoin	13,38
Dispositif	15,62
Classe de 2nde	10,17
Témoin	10,25
Dispositif	10,09
Total général	**11,89**

Si pour les classes de seconde, le fait de faire le travail en groupe à lors de la deuxième étape ne fait pas fortement varier la réussite de la tâche à cette étape. Le groupe témoin réussi légèrement mieux avec une moyenne de 10.25/20 contre 10.1/20 pour le groupe dispositif.

Le constat est différents pour les élèves de 1ère ES. Dans cette classe, les élèves du groupe dispositif ont mieux réussi la tâche que les élèves du groupe témoin en obtenant une note moyenne de 15.62/20 contre 13.38/20 pour les seconds.

Cela peut s'expliquer par le fait que la tâche des 1ères ES était plus complexe (et nécessitait des conflits sociocognitifs) et donc plus facile à réaliser en groupe. Il est également possible que le travail de groupe ait permis aux élèves en difficulté sur la compétence d'obtenir une bonne note grâce à leurs camarades de groupe. Alors que les élèves en difficultés du groupe témoin en étant seul pour réaliser la tâche ont obtenu de moins bonnes notes.

2.3.2/ Conclusion de l'expérimentation

Les résultats de notre expérimentation montrent donc que si la tâche réalisée en groupe est de meilleure qualité que les tâches réalisées seuls, ils montrent surtout que le fait d'avoir réalisé la tâche en groupe au cours de la formation ne favorise pas la progression des élèves.

Nous percevons cependant les limites de notre expérimentation et nous n'entendons pas remettre en cause les apports de la recherche jusqu'ici. Nous essayons plutôt d'identifier les limites de l'expérimentation et notamment celles qui peuvent expliquer ces résultats s'éloignant du consensus des recherches passées.

2.4/ Limites de cette recherche et perspectives professionnelles

2.4.1/ Les limites de l'expérimentation

Nous avons pu constater grâce à notre dispositif un certain nombre de biais dont il faut tenir compte afin de relativiser certains résultats :

Premièrement, le chapitre sur lequel l'expérimentation portait en classe de seconde n'est pas le chapitre sur lequel les élèves étaient en train de travailler. Plus précisément, l'expérimentation portait sur le marché alors que le chapitre en cours portait sur la consommation.

Deuxièmement, certains élèves de seconde étaient en voyage scolaire lorsque la modélisation des courbes du marché a été vue. Ceci a pu compliquer la compréhension des textes de certains élèves.

Troisièmement, pour les classes de seconde toujours, le mécanisme était quasiment le même pour les trois évaluations (car il existe peu de mécanismes en seconde et qu'il ne fallait pas mobiliser trop de compétences à la fois). Il est possible qu'en plus de l'effet du travail de groupe, se trouve un effet apprentissage lié au fait que les élèves ont compris le mécanisme au bout de la deuxième ou troisième étape.

Quatrièmement, en ce qui concerne la classe de 1ère ES, le fait que les élèves des deux groupes aient eu des notes assez différentes lors de la première évaluation ne nous permet pas de mesurer précisément la part de la progression liée au dispositif et la part de la progression s'expliquant par l'éventuelle contre-performance des élèves du groupe témoin lors de la première évaluation.

Cinquièmement, le fait que les textes des sujets de 1ère ES comportaient quelques notions mal connues des élèves a pu constituer un biais supplémentaire. En effet, si lors du dispositif

l'enseignant définissait ces notions au tableau, il est possible que certaines notions aient tout de même posé des difficultés à certains élèves. La tâche proposée ne discriminerait peut-être pas seulement la maitrise de la compétence mais également le fait d'avoir connaissance ou non de certaines notions.

Hormis les différents biais pouvant limiter la précision de nos résultats, des éléments plus généraux peuvent expliquer l'absence d'effet bénéfique du travail de groupe sur la progression des élèves.

D'abord, tous les élèves n'avaient pas l'habitude de travailler en groupe. En classe de 1ère ES, le travail de groupe reste assez ponctuel (les élèves n'ont pas dû être placés dans une situation de travail de groupe plus d'une dizaine de fois). Le travail de groupe nécessitant certaines habilités sociales, il est possible que le manque d'habitude limite l'impact positif du travail de groupe.

De plus, même si certains élèves du dispositif avaient davantage l'habitude de travailler en groupe, la totalité d'entre eux n'ont tout de même pas l'habitude de verbaliser leurs stratégies. Ainsi, pour l'ensemble des élèves, c'était la première fois qu'on leur demandait de décrire explicitement le cheminement depuis leur pensée, jusqu'au rendu de la tâche. Il faudrait répéter davantage ce dispositif afin que les élèves puissent progresser et que son impact soit ainsi meilleur.

Ensuite, nous pouvons penser que l'intérêt du travail de groupe est de fournir des feed-back plus nombreux et plus pertinents aux élèves. En effet, il est plus facile de fournir des feed-back à six groupes plutôt qu'à seize individuellement. D'autre part, nous pouvons penser que les élèves vont davantage oser solliciter l'enseignant lorsqu'ils sont en groupe et que les interrogations seront ciblées sur des enjeux particulièrement problématiques dans la mesure où les questionnements simples auront été réglés par les échanges au sein du groupe.

Nous pouvons également rappeler que le dispositif de travail de groupe s'est inscrit dans une durée limitée à 45 minutes. On peut penser qu'il est nécessaire d'allonger la durée du dispositif pour que l'impact du travail de groupe puisse être visible.

Enfin, de manière plus générale, la taille de notre échantillon reste une limite importante de notre expérimentation. Il n'était pas possible, compte tenu de notre service d'enseignement d'intégrer davantage d'élèves à l'expérimentation. Or, il est possible que la taille de l'échantillon n'ait pas suffit pas à atténuer l'impact des « accidents » et la différence de niveau entre les groupes.

2.4.2/ L'apport de cette recherche pour la pratique de l'enseignant

Ce travail de recherche nous a permis de prendre conscience de l'intérêt de proposer aux élèves des exercices de métacognition. En effet, ce travail permet aux élèves de s'apercevoir de l'existence d'une pluralité de stratégies plus ou moins pertinentes et de pouvoir ainsi adapter leur démarche. Nous pensons donc intégrer cette dimension à notre enseignement.

Nous nous sommes également rendu compte de l'importance du rôle de l'enseignant. En effet, ce dernier doit fournir des feed-back réguliers aux élèves et s'assurer de la bonne régulation des conflits.

Suite à cette expérimentation, il nous reste toute de même la conviction que le travail de groupe est un mode de fonctionnement qui doit être développé et évaluer dans la perspective de l'adapter pour le rendre efficace.

Enfin, même si l'impact du travail de groupe restait neutre en termes d'apprentissages, il resterait pertinent dans la mesure où il permet de développer des prédispositions à la coopération, la capacité à verbaliser et donc à renforcer ses connaissances mais également d'accroitre la motivation des élèves et leur estime d'eux-mêmes (Plante, 2012, 263)

Un temps de réflexion plus important et une prise en compte de ces remarques dans notre pratique permettra sans nul doute de nous questionner sur d'autres enjeux du travail de groupe.

Bibliographie

Barlow, M. (2002). *Le travail en groupe des élèves*. Bordas/VUEF.

Buchs, C., Filisetti, L., Butera, F., & Quiamzade, A. (2004). Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe?.

CNCRE - QUESTIONS D'ÉDUCATION - Rapport de l'équipe IUFM d'Aix-Marseille / LAMES – Octobre 2000

Darnon, C., Butera, F., & Mugny, G. (2008). Des conflits pour apprendre.

Musial, M. Pradère, F. & Tricot, A. (2012). Comment concevoir un enseignement ? Repéré à http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/standard/public/p8841_033b03b3dd2cd935d59a94ea49bf785dMetacognition_et_apprentissages.pdf

Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement?*. De Boeck.

Musial, M., Pradère, F., & Tricot, A. (2012). Comment concevoir un enseignement ? Bruxelles : De Boeck.

Pantanella, R (2013). Travailler en ilots. Repéré à http://www.cahiers-pedagogiques.com/Travailler-en-ilots

Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif: des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education*, *35*(4), 252-283.

Rivoire, M (2015), Travailler en ilot bonifiés pour la réussite de tous, Paris Edition : Génération 5

Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage: le cas des compétences méthodologiques. *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*, 108-130.

Romainville, M. (2007). Conscience, métacognition, apprentissage: le cas des compétences méthodologiques. *La conscience chez l'enfant et chez l'élève*, 108-130.

Roux, JP (2003). Analyse interlocutoire, dynamiques interactives et étude des mécanismes des progrès cognitifs en situation asymétrique de résolution de problèmes p475 à 501 Repéré à https://osp.revues.org/3343

Roux, JP, (). Le travail en groupe à l'école. Repéré à http://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/Roux-2.pdf

Toczek, M. C. (2005). Optimiser le travail en groupe: le groupe classe, le groupe d'apprentissage. *Le défi éducatif. Des situations pour réussir*, 117-143.

Trognon, A (2003). La logique interlocutoire. Un programme pour l'étude empirique des jeux de dialogue p 411 à 425. Repéré à https://questionsdecommunication.revues.org/5828

Annexes

Table des annexes

Annexes 38

Texte 1 (classes de seconde) : 39

Texte 2 (classes de seconde) : 39

Texte 3 (classes de seconde) : 40

Texte 1 (classe de 1ère ES) : 41

Texte 2 (classe de 1ère ES) : 42

Texte 3 (classe de 1ère ES) : 43

Fiches de verbalisation numéro 1 (commune à tous) : 44

Fiche de verbalisation numéro 2 du groupe témoin : 44

Fiche de verbalisation numéro 2 du groupe dispositif : 44

Fiche de verbalisation numéro 3 du groupe témoin : 45

Fiche verbalisation numéro 3 du groupe dispositif : 45

Résumé et mots clés 47

Texte 1 (classes de seconde) :

Lorsqu'un marché se retrouve en situation de déséquilibre, les actions des offreurs et des demandeurs doivent guider naturellement le marché vers l'équilibre. Si le marché est trop élevé, c'est-à-dire s'il est supérieur au prix qui permet l'équilibre, le marché connaît une satiation d'excédent : la quantité offerte est plus importante que la quantité demandée. Autrement dit, les vendeurs ne peuvent pas écouler tout ce qu'ils désirent à ce prix. Face à cette difficulté à vendre, ils réagissent en baissant les prix. Puisque le prix est plus bas, les acheteurs sont désormais plus nombreux à vouloir acquérir le bien et la quantité offerte par les producteurs sera plus faible (à ce prix, produire plus ne serait pas rentable) (…). Ainsi, par leurs actions, offreurs et demandeurs guident le marché vers l'équilibre.

Extrait Elise Decosne, Bordas, 2015

Texte 2 (classes de seconde) :

Lorsqu'un marché se retrouve en situation de déséquilibre, les actions des offreurs et des demandeurs doivent guider naturellement le marché vers l'équilibre (…). Si le prix est fixé à un niveau trop faible (inférieur au prix d'équilibre), alors la quantité demandée est bien plus grande que la quantité offerte. Les demandeurs ne pourront pas acheter tout ce qu'ils souhaitent à ce prix : le marché est en situation de pénurie. Dans ce cas, les acheteurs vont devoir faire la queue pour espérer acheter le bien. Les vendeurs réagissent en augmentant le prix. Cette hausse va dissuader certains consommateurs d'acheter et encourager les vendeurs à produire plus. Ainsi, par leurs actions, offreurs et demandeurs guident le marché vers l'équilibre.

Extrait Elise Decosne, Bordas, 2015

Texte 3 (classes de seconde) :

Pour comprendre la tendance des marchés à s'équilibrer, supposons que le prix soit initialement au-dessus du prix d'équilibre (à P1). Les producteurs vont tenter de produire et de vendre des quantités plus importantes que celles que les consommateurs sont disposés à acheter. Il en résultera un excès d'offre ou excédent –situation dans laquelle la quantité offerte est supérieure à la quantité demandée. Afin de vendre ce surplus-ou, au moins, d'empêcher qu'il n'augmente-, les producteurs commenceront à baisser les prix. Par la suite, la quantité demandée augmente à mesure que les prix baissent, et la quantité offerte diminue jusqu'à ce que le prix d'équilibre (P0) soit atteint. Nous aurions la situation inverse si le prix initial était inférieur à P0, P2 par exemple. Une pénurie –situation dans laquelle la quantité demandée est supérieure à la quantité offerte- apparaitrait et les consommateurs ne pourraient pas acheter les quantités souhaitées.

Robert Pindyck, Daniel Rubinfeld, Microéconomie, Pearson, 8ème édition, 2012

Texte 1 (classe de 1ère ES) :

Le processus de sélection adverse sur le marché du crédit

Les études de G. Akerlof (1970) sont parmi les premières à mettre en évidence ce phénomène de sélection adverse (information cachée), suite à son célèbre exemple du marché des voitures d'occasion, selon lequel l'incertitude sur la vraie qualité de produit cite la possibilité de fraudes. L'on note dans ce cas l'incapacité à obtenir une information correcte et exacte sur les caractéristiques des biens.

En ce qui concerne le secteur bancaire, l'anti sélection ou la sélection adverse est liée à l'impossibilité pour le principal (à savoir dans notre cas la banque) de distinguer les bons projets des projets risques parmi ceux proposés par les agents (dans notre cas les clients). La sélection adverse apparaît lorsque certaines informations pertinentes sur la situation du client ne sont pas connues par la banque. Ce type d'asymétrie d'information conduit à une allocation inefficace du crédit, notamment à un phénomène de « surprime de risque ».

La banque se trouvant face à des demandeurs de crédit de qualité douteuse, elle peut être tenté d'appliquer des taux d'intérêts élevés. Attitude qui pénalisera les clients dont les projets sont moins risques. Selon Stiglitz et Weiss (1981), un taux d'intérêt élevé peut pousser les établissements de crédit à entreprendre les projets dont la probabilité de succès est faible et inciter les clients les moins risques à quitter le marché du crédit. Par contre, un taux inférieur les attirera.

Source : http://www.memoireonline.com/01/12/5157/m_La-gestion-du-risque-de-credit-par-la-methode-RAROC--application--Eco-Bank-Cameroun12.html

Texte 2 (classe de 1ère ES) :

De la formation à l'éclatement d'une bulle spéculative

Une bulle spéculative, en bourse, est donc tout simplement l'envolée excessive du prix de certains actifs, de manière totalement non corrélée à la valeur réelle des fondamentaux. Aussi appelée bulle boursière, ce type d'événement est dû au fait que la plupart des investisseurs estiment que le prix de vente sera encore plus élevé dans le futur, créant de ce fait un effet de masse, gonflant ainsi artificiellement les prix du marché. La bulle est donc un gonflement des prix déconnecté de l'économie réelle, d'où son nom. Une bulle peut se former durant plusieurs semaines mais plus généralement mois ou années. Dans tous les cas, une bulle a pour conséquence finale un éclatement, c'est-à-dire un effondrement brutal des prix pouvant être à l'origine d'une crise. Le phénomène des bulles est très lié avec celui des crises financières. Minsky et Kindleberger en ont décrit au XXe siècle le schéma, qu'il est instructif de rappeler :

– Etape 1 : Un fait économique nouveau ou ignoré qui possède des perspectives de profits importants devient le sujet de l'attention des marchés et des milieux financiers. Cela a pour effet de rendre les marchés euphoriques. Récemment, on peut citer le développement de la nouvelle économie, ou encore l'avènement des crédits *subprimes* permettant d'emprunter à taux faible pour acquérir des biens immobiliers à la valeur supposée croître rapidement.

– Etape 2 : Après être tout d'abord en possession de quelques initiés qui en tirent parti, la grande masse des investisseurs se montre attirée par le phénomène nouveau et ses perspectives de gain rapide.

– Etape 3 : En raison d'un sur-achat, c'est-à-dire d'un courant acheteur bien plus fort que les vendeurs et perturbant l'équilibre des cours, les prix de l'immobilier augmentent très rapidement et de manière soutenue, se déconnectant bientôt de la valeur réelle. Les initiés et les meilleurs professionnels s'en aperçoivent généralement à ce moment-là et vendent leurs biens immobiliers afin d'empocher leur plus-value.

– Etape 4 : L'euphorie est bientôt remplacée par la peur face aux prises de bénéfices de plus en plus grandes, jusqu'au moment charnière ou la bulle marque l'arrêt lorsque les forces acheteuses et vendeuses s'équilibrent, avant de s'effondrer brutalement à la faveur d'un mouvement de panique de masse. Ce moment, certes prévisible, reste extrêmement difficile à dater même pour ceux qui, lucides, se rendent compte de l'existence de la bulle.

A partir de : http://www.morning-meeting.com/les-bulles-speculatives/

Texte 3 (classe de 1ère ES) :

De la crise des *subprimes* à la crise économique

La crise financière se transmet à la sphère réelle par différents canaux […] Trois canaux de transmission principaux interviennent : le financement, l'effet de richesse et la confiance.

Le canal du financement concerne à la fois le financement sur les marchés financiers et le crédit bancaire. Dans les deux cas, la crise financière implique un rationnement des financements ainsi qu'une augmentation du coût du financement. D'une part, la chute des cours des actions est synonyme de raréfaction des capitaux que les entreprises peuvent lever sur les marchés financiers via des émissions d'actions. D'autre part, la réévaluation du risque de la part des banques amène à un phénomène de rationnement du crédit (*crédit crunch*).

Par ailleurs, la chute des cours boursiers ainsi que la baisse des prix de l'immobilier diminue la valeur du patrimoine des ménages détenant des actifs immobiliers ou financiers (effet de richesse négatif). […] La chute du prix des actifs, lorsqu'elle est perçue comme affectant durablement la richesse, implique alors une baisse de la consommation. Tous les pays où se produit un retournement marqué des prix de l'immobilier sont amenés à rencontrer de tels effets de richesse qui pèsent négativement sur la consommation des ménages. […]

Enfin, les évolutions de la sphère financière peuvent être perçues comme un signal des retournements de l'activité économique […]. L'éclatement d'une bulle engendre une vague de pessimisme touchant les entreprises (climat des affaires) ainsi que les ménages. Ce pessimisme conduit les entrepreneurs à retarder leurs investissements, les ménages à constituer une épargne de précaution. […]

La combinaison du *crédit crunch*, des effets de richesse et de la défiance implique un retournement de l'investissement et de la consommation dont l'ampleur et l'étalement dans le temps sont largement indéterminés.

A partir de : Jérôme Villion, « Les subprimes : crise économique et solutions », Ecoflash n° 233, décembre 2008.

Fiches de verbalisation numéro 1 (commune à tous) :

>Comment vous y êtes-vous pour effectuer votre schéma d'implication ? (Vous devez lister les étapes suivies)
>Est-ce que vous pensez que la stratégie mise en place est pertinente ?
Très pertinente
Moyennement pertinente
Peu pertinente
Inadaptée
>Pensez-vous avoir réussi la tache ?
Oui
Non
>Pourquoi ?
>Pensez-vous qu'il existe une meilleure stratégie ?

Fiche de verbalisation numéro 2 du groupe témoin :

>Comment vous y êtes-vous pris pour effectuer votre schéma d'implication ?
>Est-ce que vous pensez que la stratégie mis en place est pertinente ?
Très pertinente
Moyennement pertinente
Peu pertinente
Inadaptée
>Pensez-vous avoir réussi la tache ?
Oui
Non
>En comparant à la première évaluation, vous pensez avoir :
Mieux réussi
Aussi bien réussi
Moins bien réussi
>Avez-vous changé de stratégies entre la première et celle-ci ?
Oui
Non
>En quoi votre stratégie a-t-elle changée ?

Fiche de verbalisation numéro 2 du groupe dispositif :

>Décrivez la stratégie mise en œuvre collectivement (s'il y a eu des propositions différentes pour effectuer la tâche, écrivez-les et précisez quelle proposition a été retenue et pourquoi)
>Est-ce que le travail de groupe a été bénéfique selon vous ?
Très bénéfique
Bénéfique
Peu bénéfique
Pas bénéfique du tout

>Est-ce que vous auriez fait mieux seul ?
Oui
Non
>Est-ce que la stratégie du groupe est différente de la mienne ?
Très différente
Différente
Peu différente
Identique
>Allez-vous adopter des éléments de la stratégie mise en œuvre en groupe ? Si oui, lesquels ?
Tous
La plupart
Quelques-uns
Aucuns

Fiche de verbalisation numéro 3 du groupe témoin :

>Décrivez la stratégie mise en œuvre (décrivez les étapes de votre démarche et expliciter l'objectif de chaque étape)
>Pensez-vous avoir mieux réussi ce schéma que le précédent ?
Oui, beaucoup mieux
Un peu mieux
Un peu moins bien
Beaucoup moins bien
>Avez-vous changé de méthode entre les deux évaluations ?
Oui, radicalement
Oui, un peu
Pas du tout
>Si oui, qu'avez-vous fait différemment ?

Fiche verbalisation numéro 3 du groupe dispositif :

>Décrivez la stratégie mise en œuvre (décrivez les étapes de votre démarche et expliciter l'objectif de chaque étape)
>Pensez-vous avoir mieux réussi ce schéma que le précédent ?
Oui, beaucoup mieux
Un peu mieux
Un peu moins bien
Beaucoup moins bien
>Avez-vous repris des stratégies apprises lors du travail de groupe ?
Toutes
Quelques-unes
Aucunes
>Si oui, lesquelles ?

Année universitaire 2015-2016

Master 2 *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Second degré
Parcours : M2A PLC

Titre du mémoire : Travail de groupe : un levier d'action favorable aux apprentissages dans les classes hétérogènes.
Auteur : Jordan Raïess

Résumé : Ce mémoire a pour objet l'impact du travail de groupe sur les apprentissages des élèves. En prenant appui sur la littérature en sciences de l'éducation (sciences cognitives et psychologie sociale notamment), ce travail de recherche vise à tester l'impact du travail en groupe sur la progression des élèves sur une compétence ciblée grâce à la verbalisation des stratégies gagnantes de chacun des membres du groupe. Une expérimentation effectuée avec des élèves de classe de seconde et de première montre que la tâche proposée est mieux réalisée lorsqu'elle est effectuée en groupe mais que cet apprentissage coopératif n'a pas d'effet sur les résultats des élèves lorsqu'ils doivent à nouveau réaliser la tâche individuellement.
Mots clés : travail de groupe, SES, verbalisation des stratégies gagnantes, progression des élèves.

Summary: This research paper aims at studying the impact of groupwork on the learning abilities of the pupils. With the help of the research in teaching studies (specially cognitive science and social psychology). This research work tries to test the impact of groupwork on the progress of the pupils as regards to a target ability thanks to the verbalisation of the successful strategies of each member of the group. An experiment conducted with form 5 and lower 6th pupils proves that the requested task shows a higher achievement when done in a group. But it appears that the cooperative learning has no impact on the outcome of the same task done on their own again.
Key words: groupwork, economics and sociology, verbalisation of the successful strategies, progres of the pupils