



HAL
open science

Apprendre avec l'autre

Anne-Claire Dechaux

► **To cite this version:**

Anne-Claire Dechaux. Apprendre avec l'autre. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03421638

HAL Id: dumas-03421638

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03421638>

Submitted on 9 Nov 2021

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.

INSPE ACADEMIE DE BORDEAUX – 160 AVENUE DE VERDUN – 33705 MERIGNAC

Master des métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

CAPET Biotechnologie Santé Environnement

Compétence 14 : s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

Apprendre avec l'autre

Mémoire présenté en vue de l'obtention du
grade de Master

DECHAUX Anne-Claire
2020-2021

Date de soutenance : 26 Mai 2021

Directeur de mémoire : Mr TANGUY Franck

*« Tout groupe humain prend sa richesse dans la communication, l'entraide et la solidarité
visant à un but commun : l'épanouissement de chacun dans le respect des différences »*
F. DOLTO

REMERCIEMENTS :

Mes remerciements à l'ensemble des équipes de l'établissement qui m'ont accueilli cette année dans le cadre de ma stagiairisation, pour votre bienveillance, votre soutien, votre aide et tout simplement votre présence. Une attention particulière à Xavier Courteix, un tuteur attentionné et passionné. Un remerciement spécial à Frédéric Marchand pour m'avoir présenté sa propre expérience du travail de groupe et de son évaluation, ainsi qu'à Eliane Geraci qui m'a permis de le rencontrer.

Merci aux enseignants de Master, présents depuis le début de cette aventure, de m'avoir permis d'accéder à un rêve de jeune femme devenue adulte, en m'apportant tout ce qui est nécessaire pour devenir une enseignante aguerrie. Vous êtes de merveilleux puits d'inspiration et vous inspirez la reconnaissance pour tous vos enseignements. Votre passion et votre intérêt à nos égards nous font pousser des ailes.

Merci à mes élèves de seconde, pour toute leur sympathie, leur joie de vivre et leur enthousiasme.

Merci à ma maman de toujours croire en moi, à mon papa qui de « là-haut » veille sur moi et à mes beaux-parents, pour toutes ces heures à s'occuper de leurs petits-enfants pour me laisser le temps d'accomplir ce travail.

Merci à mes amis, « *ces amis qui deviennent la famille* », pour leur optimisme et leur persuasion quant à ma réussite. À Louis, pas un jour ne passe sans que nous ne pensions à toi.

À Alexandre, Mickaël et Charly les hommes de toute une vie.

TABLE DES MATIERES

Introduction.....	1
Partie 1 : Apports théoriques	4
1. Qu'est-ce qu'enseigner ?	4
1.1 Le travail du didacticien	5
1.1.1 Progression et séquence d'enseignement.....	5
1.1.2 Séance d'enseignement.....	6
1.2 L'utilisation de supports riches et variés.....	8
1.2.1 Notion de support et d'outil pédagogique	8
1.2.2 Typologie fonctionnelle des outils didactiques.....	10
1.3 La pédagogie	11
1.3.1 Définitions et principes	11
1.3.2 Les 5 dimensions du métier d'enseignant	12
2. Qu'est-ce qu'apprendre ?.....	14
2.1 Eléments de postures de celui qui apprend	15
2.1.1 La motivation	15
2.1.2 L'attention	16
2.1.3 Les efforts et les stratégies	17
2.2 Les mécanismes d'apprentissages	18
2.2.1 Le modèle d'interaction connaissance-tâche.....	19
2.2.2 Processus d'apprentissage	20
2.3 Les postures	23
2.3.1 Les postures enseignantes	23
2.3.2 Les postures élèves	25
3. Le travail de groupe.....	26
3.1 Le concept de groupe	27
3.1.1 La dynamique de groupe	27
3.1.2 Catégories de groupe.....	29
3.1.3 Le rôle d'animateur	30
3.2 Résultantes du travail de groupe	32
3.2.1 Les intérêts du travail de groupe	32
3.2.2 Les écueils du travail de groupe.....	33

Problématique.....	33
Partie 2 : Méthode	34
1. Méthodologie	34
1.1 Participants.....	34
1.2 Déroulement	35
1.2.1 Le questionnaire	35
1.2.2 Le travail proposé en groupe.....	35
1.3 Mesures.....	36
1.3.1 La mesure de la mise en place du travail de groupe par les enseignants.....	36
1.3.2 La mesure de l'intérêt du travail de groupe pour les apprenants	36
1.3.3 La mesure des apports du travail en groupe	36
2. Résultats	37
2.1 Mise en place du travail de groupe par les enseignants.....	37
2.1.1 Âges et mixité de l'échantillon (réponses aux questions 1 et 2).....	37
2.1.2 Classes interrogées (réponses à la question 3).....	37
2.1.3 Fréquence des travaux de groupes (réponses à la question 4)	38
2.1.4 Croisement des données entre classes interrogées et fréquence des travaux de groupe	38
2.2 Intérêt des apprenants pour le travail de groupe	39
2.2.1 Appréciation (réponses à la question 5)	40
2.2.2 Facilitation (réponses à la question 7).....	40
2.2.3 Investissement (réponses à la question 9)	40
2.2.4 Croisement des données de l'appréciation selon la fréquence.....	41
2.2.5 Croisement des données de la facilitation et de l'investissement selon l'appréciation.....	42
2.3 Les apports en lien avec les travaux de groupe	42
2.3.1 Compréhension et types d'aide (réponses aux questions 11 et 12).....	42
2.3.2 Amélioration du rapport aux autres (réponses à la question 14).....	43
2.3.3 Participation et expression (réponses à la question 15)	44
2.3.4 Amélioration des résultats (notes).....	44
2.3.5 Croisement des résultats de l'appréciation, l'investissement, la compréhension et les résultats obtenus	45

Partie 3 : Réflexion	46
1. Analyse des résultats	46
1.1 Les enseignants diversifient les situations de mise en activité	46
1.2 Le travail de groupe suscite de l'intérêt chez les apprenants	48
1.3 Le travail de groupe est bénéfique en termes de compréhension, de participation, de résultats et de relations avec les autres	51
2. Discussion	53
2.1 Effets du travail de groupe sur la mise en activité des apprenants	53
2.2 Effets du travail de groupe sur les différents apports pour les apprenants	55
Conclusion	58
Annexe 1 : Questionnaire	59
Annexe 2 : Croisement des résultats de l'appréciation, l'investissement, la compréhension et les notes obtenues	60
Annexe 3 : Recueil de données des questionnaires	61
Annexe 4 : Questionnaire relatif à l'auto-évaluation individuelle des élèves après un travail de groupe	70
Bibliographie	71

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Déroulement de séance	6
Figure 2 : Fonctions d'un outil pédagogique pour apprendre (Duplessis, 2016)	10
Figure 3 : Les 5 dimensions du métier d'enseignant, Tanguy, F. (2018)	13
Figure 4 : Théorie du filtre de l'attention, Broadbent (1958).....	17
Figure 5 : Le couple tâche - connaissance, unité de base de tout apprentissage	19
Figure 6 : Formats de connaissance et couple, Tricot, A. (2020)	20
Figure 7 : Matrice des formats et des processus d'apprentissage en milieu naturel, Tricot, A. (2020)	21
Figure 8 : Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves, Bucheton, D. (2009)	25
Figure 9 : Le modèle de développement des groupes de discussion,	29
Figure 10 : Classification des groupes humains, Anzieu, D. (1971)	30
Figure 11 : Les attitudes d'influence de l'animateur, (Vannereau, 2020).....	31
Figure 12 : Âges des élèves interrogés	37
Figure 13 : Mixité de l'échantillon	37
Figure 14 : Classes interrogées.....	38
Figure 15 : Fréquence des travaux de groupe	38
Figure 16 : Croisement entre fréquence et classes interrogées	39
Figure 17 : Appréciation du travail en groupe	40
Figure 18 : Facilitation de la mise en activité	40
Figure 19 : Investissement lors d'un travail de groupe	41
Figure 20 : Appréciation selon la fréquence.....	41
Figure 21 : Investissement et facilitation selon l'appréciation des travaux de groupe	42
Figure 22 : Compréhension et types d'aide.....	43
Figure 23 : Amélioration du rapport aux autres	43
Figure 24 : Participation et expression	44
Figure 25 : Amélioration des résultats lors des travaux de groupe	44
Figure 26 : Amélioration des notes en travail de groupe selon l'appréciation, l'investissement et la compréhension	45
Figure 27 : Diversité du panel interrogé	47
Figure 28 : Corrélation entre compréhension et types d'aide.....	51
Figure 29 : Participation et expression selon l'investissement.....	52
Figure 30 : Algorithme de l'auto-évaluation en groupe.....	56

INTRODUCTION

Après avoir exercé le métier d'infirmière durant 7 ans dans divers services, j'ai pu réaliser un projet ambitieux qui me passionne : enseigner. Durant mes études d'infirmière, j'ai eu l'occasion de produire un mémoire et c'est un travail qui permet d'ouvrir son esprit, d'émettre une réflexion personnelle sur sa façon de procéder, les choix effectués et les résultats obtenus, une manière d'agir différemment. Réflexion qui revêt une importance capitale lorsque nous ne sommes plus formalisés par les études, mais lâchés dans le grand bain de l'exercice professionnel. Malgré l'arrêt de ma profession, je reste attaché à certaines valeurs qui me représentent encore dont celle d'« aider » les personnes. Je vois mon futur métier d'enseignante comme la possibilité d'aider des jeunes à progresser, d'acquérir des outils pour leur vie professionnelle et personnelle, de comprendre les enjeux des connaissances qu'ils développent au long de leur scolarité.

Durant la première année de Master, j'ai compris l'une des compétences qui m'était demandée : « *Laisser de côté le cours magistral, ne pas transmettre des savoirs bruts* » mais plutôt trouver le moyen d'innover à chaque instant pour susciter l'intérêt des apprenants. L'une des phrases citées par un enseignant m'a particulièrement touché : « *un bon enseignant est capable de s'asseoir à côté d'un élève au cours de la séance* » (F. Tanguy, 2020). Un temps partagé singulièrement avec un élève signifiant une capacité à « aider » profondément, en oubliant les autres apprenants quelques instants. Cette phrase m'a poussé à trouver le moyen de pouvoir m'asseoir à côté d'un apprenant au cours d'une séance. J'ai proposé une activité individuelle, la réalisation d'un exercice en silence avec la possibilité de m'interpeller si besoin. Je circule dans les rangs, un apprenant me demande conseil et je constate que lorsque je suis occupée avec un élève, les camarades s'entraident, s'expliquent. Lors d'une intervention sur une option : « dynamique des groupes » que j'ai choisie individuellement lors de cette deuxième année de Master, notre intervenant Rémi Poymiro, nous a dit : « *on apprend bien qu'en se construisant avec les autres* »¹. Il indiquait qu'il fallait mettre nos élèves ensemble dans nos

¹ 10 décembre 2020

classes pour construire leurs connaissances et que les apprenants ne pouvaient progresser qu'en vivant dans le groupe.

Apprendre, c'est aussi être confronté au regard et aux opinions des autres, l'élève en classe confronte sa pensée à celle des autres. Il est rassuré par ceux qui pensent comme lui ou découvre d'autres façons de penser. Collaboration, esprit critique, empathie, respect, confiance en soi... Ce sont ces compétences qui permettront demain aux jeunes d'apprendre par eux-mêmes, donc à l'école d'être plus équitable. Grâce à ces compétences, on ne voit pas uniquement la lacune chez l'autre, mais les forces des uns ou des autres sont valorisées grâce à ce qu'elles peuvent apporter au groupe. Dans le livret que je reçois de l'APEL, l'un des enseignants participant à la rédaction du bimestriel de septembre octobre 2020, dit que : *« A côté des enseignements fondamentaux, apprenons la solidarité et la coopération. Un enfant plus rapide que les autres peut aider ses camarades plutôt que de rester dans son coin. L'école pourra ainsi les préparer à d'autres formes de collaboration moins compétitives, qui rendront demain les entreprises plus humaines. Demain, l'école devrait être le lieu du collectif et ainsi marquer le pas au sein d'une société trop individualiste. »*

Je m'interroge alors, l'approche individualisée de l'apprenant par l'enseignant permet une meilleure réponse aux besoins spécifiques ? Quels phénomènes se jouent lors du travail de groupe ? Est-ce qu'ils ont un impact positif ou négatif sur les apprentissages ? Je cherche à mieux comprendre ce qui se joue lorsque les apprenants travaillent ensemble. Dans leur future vie de professionnelle, les apprenants à qui j'enseigne seront obligatoirement amenés à travailler en équipe (Hôtellerie-Restauration) et c'est une valeur forte dans ce domaine, le travail en groupe dès le lycée, les prépare-t-il à la coopération professionnelle ? Les interactions qu'ils développent les stimulent et les encouragent à fournir un travail complet. Est-ce la répartition plus cloisonnée (apprenants moins éparpillés) qui me permet de mieux cibler les difficultés, les besoins, les facilités ? Au travers de mes recherches, je me questionne sur ce préjugé qui voudrait que lors d'un travail de groupe, l'un « fait tout », l'autre se repose sur « le bon élève ». Malgré la participation minimale d'un membre du groupe, en tire-t-il des bénéfices ?

Nous émettons donc l'hypothèse que le travail en groupe impacte les apprentissages. Nous prévoyons durant cette année d'approfondir nos connaissances sur le concept de groupe et les processus d'apprentissage. Ce mémoire a pour objectif d'établir les liens possibles entre le travail en groupe et les apprentissages qui en découlent. Plus précisément, nous posons les hypothèses suivantes :

- Le travail est plus élaboré et plus complet lorsqu'il est réalisé en groupe. L'hétérogénéité présente se dissipe pour laisser place à une cohésion de groupe et à une compréhension mutuelle.
- Les réponses sont plus justes lorsque le travail est réalisé en groupe.
- La mise au travail est facilitée lorsque le travail est proposé en groupe. La coopération assainit les relations et l'ambiance de classe.
- L'enseignant est plus disponible et plus « accompagnant ».
- Les apprenants sont plus attentifs lors d'un travail de groupe. La mémoire plus active, leurs actes et leurs attitudes plus participatives. Ils en tirent plus d'avantages en termes de compréhension et d'apprentissage.

Dans une première partie théorique, nous étudierons l'enseignement : que représente-t-il et quels sont les moyens qui nous permettent d'enseigner. Ce qui nous amènera ensuite à interroger le versant apprenant, en abordant la thématique de l'apprentissage, explorer les différents mécanismes qui sont mis en jeu. Ces deux concepts pourront alors ouvrir nos recherches sur la mise en œuvre dans la classe notamment autour du travail de groupe, comment le mettre en place et quels sont les effets que ce travail peut apporter. Dans une seconde partie, une approche méthodologique nous permettra d'étudier les effets du travail en groupe sur les apprentissages afin de répondre à nos hypothèses. Une analyse des résultats précédera une discussion sur les questions éventuellement suscitées dans une troisième et dernière partie avant de conclure notre étude.

PARTIE 1 : APPORTS THEORIQUES

1. Qu'est-ce qu'enseigner ?

Il est possible d'envisager l'enseignement de diverses manières. Là où certains n'y verraient qu'un travail de transmission d'un être savant à un être ignorant, d'autre y pense avec beaucoup plus de subtilité et d'envie. Enseigner relève d'une prestation pédagogique et didactique de l'enseignant. Il s'avère qu'enseigner est un savant mélange de prise en compte de multiples paramètres sur lesquels l'enseignant a plus ou moins d'impact. Le récepteur, autrement dit, l'apprenant, n'est pas un réceptacle vide, ce n'est pas un être purement passif, il exerce une activité mentale.

Gilles Gagné (Gagné, 2006)² définit qu'est-ce qu'enseigner. Il dit que cela se confronte à certaines idées, enseigner ne cherche pas à former la personnalité d'un individu, ce n'est pas un échange personnalisé et profond avec un seul individu non plus. Il explique également que ça ne relève pas uniquement d'opérations cognitives d'apprentissage selon un mode d'emploi gouvernemental. En revanche, il dit qu'enseigner se pourrait être : « *Montrer du doigt et indiquer à l'esprit les choses, pourtant bien réelles, parfois cachées derrière celles dont on peut faire l'expérience immédiate, les choses que l'on ne peut trouver qu'en suivant d'abord quelqu'un qui les a déjà trouvées* »². L'enseignant du fait de son parcours et de son expérience à trouver des réponses à des questionnements, il lui faut mettre en œuvre les moyens nécessaires pour guider l'apprenant sur le chemin.

L'enseignant se pose des questions relatives à ces choix pédagogiques et didactiques. Les raisons pour lesquelles il construit un enseignement et les effets attendus de celui-ci. Il s'interroge sur ses intentions pédagogiques et comment parvenir à les réaliser en donnant du sens pour l'apprenant.

Pour enseigner, nous distinguons la didactique de la pédagogie. Si la didactique concerne le contenu du savoir et le contenu que nous enseignons. La pédagogie se centre sur la relation éducative entre l'enseignant et l'apprenant, elle évoque les différents procédés que peut utiliser l'enseignant pour mener son

²Gagné, G. (2006). Qu'est-ce qu'enseigner ? *Revue du MAUSS*, (2), 70-84.

enseignement. Dans un premier temps, j'étudierai le travail du didacticien, puis je discuterai de l'intérêt de l'utilisation de supports variés pour en venir, dans une dernière partie, à approfondir le rôle et la valeur de la pédagogie.

1.1 Le travail du didacticien

Nous pourrions tout d'abord redéfinir la didactique. La didactique est le contenu du savoir à enseigner adapté au public, elle propose le meilleur dispositif d'enseignement. Elle est : « *constituée par l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but l'enseignement de connaissances déterminées* » (Meirieu P. , s.d.)³.

1.1.1 Progression et séquence d'enseignement

Le premier rôle du didacticien est de maîtriser la discipline qu'il enseigne. Lorsqu'il n'est pas assuré de cela ou que des données enseignées évoluent, il se forme et se renseigne. Le didacticien a donc une forte capacité à s'adapter et il sait où trouver des informations fiables et utiles pour les apprenants. Une fois ces savoirs acquis, le didacticien doit donc élaborer son cours. Il souhaite rendre assimilable des savoirs savants à un public donné. Il est capable de rendre compréhensible le savoir pour l'apprenant. Rentre alors en jeu la construction d'une progression, qui est la suite logique de l'ensemble des séquences que l'enseignant présentera au cours d'une année scolaire. La progression permet « *d'explicitier le contenu progressif des enseignements prévus sur la durée de la formation* » (Cortés-Torréa, 2016)⁴. Une séquence est, quant à elle, un ensemble continu ou discontinu de séances, articulées entre elles dans le temps et organisées autour d'une ou plusieurs activités, en vue d'atteindre des objectifs fixés par les programmes d'enseignement. Une séance se définit par apport au temps, à une durée. On doit y favoriser la participation active des élèves, cela demande une démarche d'investigation. Chaque séance possède une dynamique qui lui est propre.

L'intérêt de la construction d'une séquence est de susciter la motivation des apprenants en proposant un projet à moyen terme et des étapes pour y parvenir. L'enseignant élabore un projet cohérent dans le but de faciliter les apprentissages en distinguant des temps d'apprentissages où l'erreur est utilisée pour apprendre et non

³ Meirieu, P. <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.htm>

⁴ Cortés-Torréa, D. (2016). Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle.

pénalisée et un temps de bilan des acquisitions qui peut faire état de la résolution des précédentes erreurs. L'enseignant élabore une séquence en tenant compte du profil des apprenants, de la place de la séquence dans l'année, du matériel à disposition. Il fixe l'objectif auquel doit répondre cette séquence. Il ancre cette séquence dans une situation professionnelle qui donne du sens aux apprentissages. L'élaboration demande une certaine réflexion pour que son accomplissement soit une réussite auprès des apprenants.

1.1.2 Séance d'enseignement

Après avoir créé cette séquence, l'enseignant en construit chaque séance. Une séance se bâtit selon un déroulé logique pour le développement de l'intérêt chez l'apprenant. Selon Favre D. : « *l'apprentissage n'est pas possible sans que ne se produise une déstabilisation cognitive et affective, (...). Or ces déstabilisations ouvrent pour l'apprenant une période de vulnérabilité au cours de laquelle il ne faut pas l'affaiblir* » (Favre, 2015)⁵. Les diverses réflexions autour de la construction d'une séance ont amené à proposer la figure suivante, pour visualiser cette logique et déterminer ce qu'y est important dans la construction d'un enseignement.

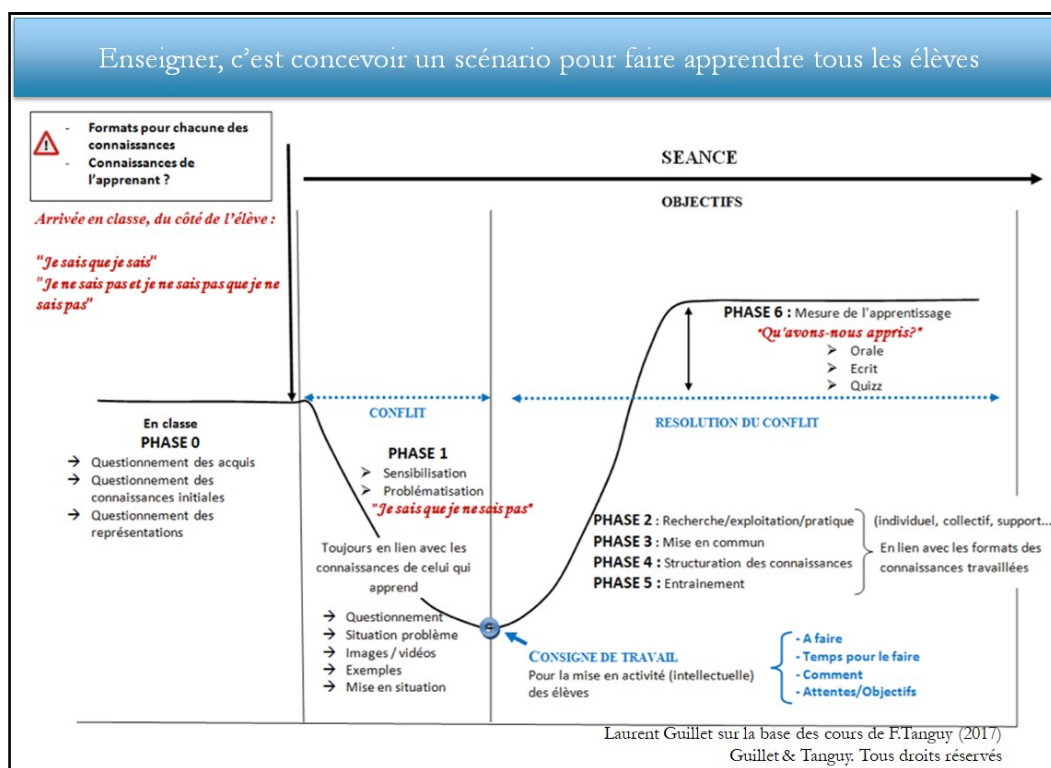


Figure 1 : Déroulement de séance

⁵Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves-2e éd.: 19 clés pour favoriser l'apprentissage*. Dunod.

Lors du questionnement des acquis : il faut évaluer les représentations afin de pouvoir palier à une fausse information, car un apprenant construit parfois de nouvelles connaissances sur des connaissances déjà élaborées et cela peut l'inciter à poursuivre des erreurs (exemple : présence d'un sang rouge et bleu dans le corps) si nous n'y remédions pas. Cela permet également de préparer en amont une séance afin de revenir sur les points importants.

L'enseignement propose par la suite un questionnement. Il s'agit de la phase où l'élève « sait qu'il ne sait pas » et cela représente l'une des phases les plus importantes afin de faire adhérer l'apprenant à la séance qui va suivre. Ce n'est pas le contenu exposé qui informe d'abord l'apprenant mais ce qu'il sait qui lui permet de donner une signification du contenu exposé. L'enseignant passe par le questionnement, un problème posé à la classe, il met la classe au défi d'y répondre. Cette mise en situation permet de répondre à la question : « pour quelles raisons je construis cet enseignement ? ». Il faut toujours problématiser un enseignement. Le pédagogue Claparède (1973) disait que « *toute leçon est une réponse à une question* ». Il est difficile de jauger la déstabilisation, lié à l'hétérogénéité notamment, ce temps doit s'arrêter avec le temps de la consigne.

La consigne offre un temps pour arrêter le cours et expliquer comment va se faire la mise au travail. Une consigne n'est pas une question, l'enseignant indique : le temps pour le faire, comment le faire, quels sont les attendus. Il faut décrire sa consigne, cela oblige à demander aux élèves de la répéter, de la comprendre. Si la consigne est bien comprise, les résultats attendus répondront aux attentes fixées, l'apprenant ne peut pas deviner ce qui est souhaité. Si la consigne est orale, elle peut être doublée par un écrit. Il y a des consignes générales et des consignes successives.

Le temps de recherche correspond à la mise en activité intellectuelle de l'élève. Un temps qui lui est laissé afin qu'il mène une réflexion, une recherche. Par la suite, il est proposé un temps de mise en commun afin de valider les savoirs pour les apprenants, qu'ils partent de la classe avec des informations claires et structurées qui revient sur les erreurs qu'ils ont pu commettre au cours de la séance. Ces erreurs sont bénéfiques aux apprentissages car elles permettent à l'enseignant d'agir dessus. En fin de séance, l'enseignant entraîne l'apprenant à émettre une réflexion sur ce qu'il a fait, ce qu'il a appris et ce qu'il envisage de transférer. Si

l'élève distingue les 3 aspects de l'enseignement qu'il a reçu, il aura de plus grande chance d'en retenir les informations importantes et de les remettre à profit dans la suite de ses apprentissages.

Le développement des didactiques et l'approfondissement de leurs recherches devraient réjouir tous ceux qui cherchent une meilleure efficacité de l'enseignement. Cependant, la notion d'efficacité didactique renvoie à des valeurs qu'ils convient d'explicitier et de situer dans une histoire. Il est indispensable que les enseignants travaillent sur les savoirs qu'ils auront à enseigner, qu'ils en comprennent les enjeux, identifient ce qui peut être objet de blocage pour les élèves, imaginent des dispositifs didactiques et prennent en compte les différentes stratégies d'apprentissage qui peuvent exister. Ainsi, en émettant cette réflexion, le didacticien met en place des stratégies pour répondre à ces problématiques, c'est ce que nous allons développer maintenant.

1.2 L'utilisation de supports riches et variés

Comme nous l'avons détaillé auparavant l'enseignant, décline toute sa réflexion pour créer une séance d'enseignement. Cet enseignement va répondre à un objectif qui correspond au résultat attendu à une échéance fixée. Celui-ci peut appartenir à une nature de savoir, savoir être ou savoir-faire (Cortés-Torréa, 2016)⁶. Le savoir est la connaissance nécessaire pour mettre en œuvre une compétence. Le savoir être est le comportement qu'adopte un individu en société. Le savoir-faire correspond à une habilité manifeste d'une méthode pour résoudre un problème ou appliquer un geste. Nous constatons ici que les objectifs peuvent être très différents d'une séance à une autre. Chaque séance se composera alors de supports permettant de répondre de manière pertinente à l'objectif fixé.

1.2.1 Notion de support et d'outil pédagogique

Le choix des outils collectifs de la classe et de ceux des élèves est un enjeu de première importance, trop souvent traité de manière implicite. Or, il faut prendre conscience que ces outils sont utiles à la construction des compétences et au développement des activités. Nous distinguerons la notion de support pédagogique de celle d'outil pédagogique. Un support pédagogique est un moyen matériel ou

⁶Cortés-Torréa, D. (2016). *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*.

média susceptible de diffuser et véhiculer un message ou une information. Il peut être proposé comme trace d'une intervention. Le support est un moyen au service de la démarche ou de la stratégie éducative. C'est un élément qui participe à augmenter le sentiment d'efficacité que l'on peut ressentir à la fin de l'activité. L'outil pédagogique est associé à la démarche et est élaboré dans le but d'aider ou d'accompagner un public à comprendre, apprendre ou à travailler. Un outil est au service de celui qui apprend et/ou de celui qui aide à apprendre, il est toujours adapté au contexte et au public.

La diversité des supports et des outils permet de capter et maintenir l'attention, de favoriser la compréhension, de favoriser la mémorisation, de communiquer, de se corriger et de motiver l'apprenant dans ses apprentissages. Ils améliorent et démultiplient la transmission des messages, favorisent la discussion et la réflexion, de façon attractive et interactive. Nous devons encore différencier les outils didactiques dits « par attribution » de ceux dits « par intention » (Duplessis, 2016)⁷. Les outils didactiques « par attribution » concernent tout document a priori non-scolaire mais étant choisi et utilisé par l'enseignant pour intégrer la situation didactique : des articles de presse, des médias ou autres documents conçus hors du champ éducatif pour un public hors scolaire. Nous nommons ces outils particuliers, bien que très courants, des « matériaux ». Ils servent de support aux activités, soit pour mobiliser l'attention et l'intérêt, soit pour mobiliser et exercer des opérations mentales. Les outils didactiques « par intention » désignent quant à eux tout document conçu et réalisé pour un public scolaire et dans le cadre d'une situation didactique d'enseignement-apprentissage. Nous retrouvons là des objets connus, comme les manuels scolaires mais également, les fiches-élève construites par l'enseignant. La fiche-élève, en particulier, a pour intention de coller au plus près du travail de l'élève. Elle encadre et guide l'activité, allant de la consigne qui institue la tâche, au tableau qui organise la prise de notes ou le recueil des résultats. C'est elle, en quelque sorte, qui matérialise l'activité, la rendant concrète et effective en cela qu'elle l'organise, à la fois dans l'espace et le temps, et permet d'en conserver la trace. Qui plus est, elle médiatise cette activité du fait qu'elle engage et conditionne ces opérations mentales qui vont contribuer à l'apprentissage, mobilisant et

⁷Duplessis, P. (2016, novembre). *Fiche-élève, fiche pédagogique en information-documentation : des outils didactiques pour enseigner et pour apprendre.*

transformant les connaissances de l'élève. Elle constitue enfin un objet intermédiaire entre l'enseignant et l'élève, entre les consignes du premier et le travail du second.

1.2.2 Typologie fonctionnelle des outils didactiques

Dans cette typologie, nous pouvons tout d'abord décrire les outils pour enseigner, que l'on pourrait donc qualifier d'outil pour le professeur. Ces outils sont ceux de la construction de la séance : des documents produits par l'enseignant et les ressources utilisées pour préparer le cours. Nous évoquons ici la progression établie sur l'année, ainsi que les fiches séquences. Il y a également les outils produits par l'enseignant qui seront utilisés pendant le cours. Ce sont tous les documents élaborés par l'enseignant en amont, non révélés à la classe, sur lequel il s'appuie pour faire cours à l'aide de repères mais également ceux montrés à la classe dans le but de structurer et d'accompagner le cours. Pour finir, ceux permettant l'évaluation qui rend compte de l'intérêt pédagogique de la séance.

Orientation de l'activité	Accompagne l'apprenant dans le déroulement de la séance et l'aide ainsi à se préparer dans la tâche. • Journal de bord
Facilitateur du travail	Exercice pensé pour aider l'élève en lui laissant une trace de la progression dans la séance. L'activité est matérialisée. • Schéma, texte à trou, fiche à renseigner, questionnaire
Complémentaire	Complément de contenu déclaratif. Permet à l'élève de se souvenir des consignes ou des connaissances déjà vues en classe. Aide l'apprenant dans la compréhension et la réalisation de la tâche. • Texte, carte heuristique, lexique, fiche précisant une méthode à suivre, guide opératoire
Structuration des connaissances	Aide l'apprenant à intégrer des nouveaux savoirs à leurs connaissances antérieures. L'élève est amené à verbaliser ce qu'il sait et ce qu'il a appris. • Tests lacunaires, définition à rédiger, schéma à compléter, critique à produire
Évaluation	Permet de juger du degré d'assimilation des connaissances. • Fiche d'évaluation, grille d'auto-évaluation, enquête, bilan d'évaluation

Figure 2 : Fonctions d'un outil pédagogique pour apprendre (Duplessis, 2016)⁸

⁸Duplessis, P. (2016, novembre). *Fiche-élève, fiche pédagogique en information-documentation : des outils didactiques pour enseigner et pour apprendre.*

Dans une deuxième partie, nous présentons les outils pour apprendre, que l'on pourrait alors qualifier d'outil pour l'élève. Nous les présentons dans la figure 2. L'apprenant pourra structurer ses nouvelles connaissances à l'aide des différentes productions de l'enseignant. Il sera confronté à l'ensemble des outils qu'il en est conscience ou non. L'enseignant, pour utiliser l'outil souhaité à bon escient, se questionnera sur l'intérêt de celui-ci et l'adaptation à l'intention pédagogique. Il vérifiera que l'outil est approprié au public et au lieu. Il s'interrogera sur son mode d'utilisation, la manière de le présenter, de le faire manipuler, de le réinvestir dans d'autres séances.

Après avoir abordé les différents versants de la didactique, nous allons maintenant nous pencher sur la pédagogie et sa mise en place en classe afin de clôturer la réflexion menée sur l'acte d'enseigner.

1.3 La pédagogie

Le terme pédagogie est souvent utilisé, dans son acception la plus étendue, pour désigner toute activité déployée par une personne pour provoquer, développer, faciliter les apprentissages précis chez une autre personne. En pédagogie, il semblerait intéressant d'appliquer les quatre concepts proposés par Rogers comme point d'appui. La confiance, permettant le développement et la réalisation de tout potentiel. L'authenticité de la personne, plus l'enseignant est lui-même dans la relation, plus grande est la probabilité de voir l'élève se développer d'une manière constructive, mais aussi de créer une relation de confiance. La considération positive inconditionnelle, lorsque l'enseignant porte un regard positif sur l'apprenant le développement constructif de celui-ci est plus probable. Et pour finir, l'empathie, l'enseignant tient compte des sentiments et significations personnelles que l'élève expérimente et il communique cette compréhension acceptante à l'élève.

1.3.1 Définitions et principes

La pédagogie peut-être définie comme : « *l'ensemble des méthodes, dont l'objet est d'assurer l'adaptation réciproque d'un contenu de formation et des individus à former* »⁹. Philippe Meirieu dirait de la pédagogie qu'elle est : « *l'effort pour penser et agir en même temps l'activité éducative* ». Eduquer, c'est prendre en

⁹CNRTL. <https://www.cnrtl.fr/definition/p%C3%A9dagogie>

compte l'apprenant dans toute sa globalité, rendre possible quelque chose, créer un climat favorable entre l'élève et le professeur et c'est l'élève ensuite qui décide d'apprendre.

En pédagogie, il y a certains principes à respecter, pour toutes formes de communication. Il faut respecter l'égalité de valeurs entre les personnes, la parole de l'apprenant possède une valeur dont il faut tenir compte et savoir valoriser. L'apprenant doit pouvoir se sentir écouté. Les apprenants ne posent jamais de mauvaises questions, c'est dans l'erreur que l'on peut travailler les meilleurs apprentissages. Il faut d'ailleurs apporter une certaine importance à l'erreur, nous pouvons revenir dessus et travailler autour de ces erreurs. L'enseignant doit prendre en compte tous les apprenants, il ne doit pas y avoir d'apartés, ni de relations privilégiées. Dans la pédagogie, deux principes s'opposent : celui d'éducabilité et de liberté (Cortés-Torréa, 2016)¹⁰. Comprenons qu'un bon pédagogue a toujours conscience du principe d'éducabilité : tout individu peut apprendre, mais aussi du principe de liberté : nul ne peut obliger à apprendre. C'est un concept complexe, où l'enseignant, dont le rôle et le désir sont d'enseigner quelque chose à un individu, doit tenir compte du fait qu'il ne peut pas obliger cet élève à apprendre. Il ne peut pas obliger, mais il peut susciter un intérêt chez l'apprenant, et c'est ainsi, que la pédagogie apporte à l'enseignant son pouvoir de faire apprendre. L'enseignant par sa pédagogie cherche à faciliter les apprentissages. Je reprendrais l'image proposée par Gilles Gagné: « *dans le rapport pédagogique, le professeur est d'abord un idiot fasciné qui croit fermement qu'il montre la lune alors que l'élève est un sage qui commence par regarder le doigt, l'intérêt que l'idiot manifeste pour la lune, l'investissement qu'il met dans sa faculté de voir. Il s'intéresse d'abord à l'intention et à la passion avec laquelle le professeur indique la lune et ensuite seulement à la lune elle-même* » (Gagné, 2006)¹¹.

1.3.2 Les 5 dimensions du métier d'enseignant

Jean Houssaye propose de situer l'espace pédagogique au centre d'un triangle comprenant à ses sommets : le savoir, l'apprenant et l'enseignant. Permettant d'y décrire 3 processus : celui d'apprendre, d'enseigner et de former

¹⁰Cortés-Torréa, D. (2016). *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*.

¹¹Gagné, G. (2006). Qu'est-ce qu'enseigner ? *Revue du MAUSS*, (2), 70-84.

(Houssaye, 2014)¹². Nous préférons reprendre la pyramide des cinq dimensions du métier d'enseignant afin de donner tout son sens à la pédagogie. Cette pyramide, présentant donc un aspect en 3 dimensions, reprend toute l'importance de la première définition donnée, qui tenait à prendre en compte l'apprenant dans toute sa globalité, au travers du sommet « pratiques sociales et personnelles ». Mais elle accorde également de la considération pour le travail de l'enseignant par le sommet « supports », qui comme nous l'avons décrit auparavant est un travail en amont de la séance réalisé par l'enseignant. La pédagogie ou espace pédagogique se situe donc au cœur de tous processus.

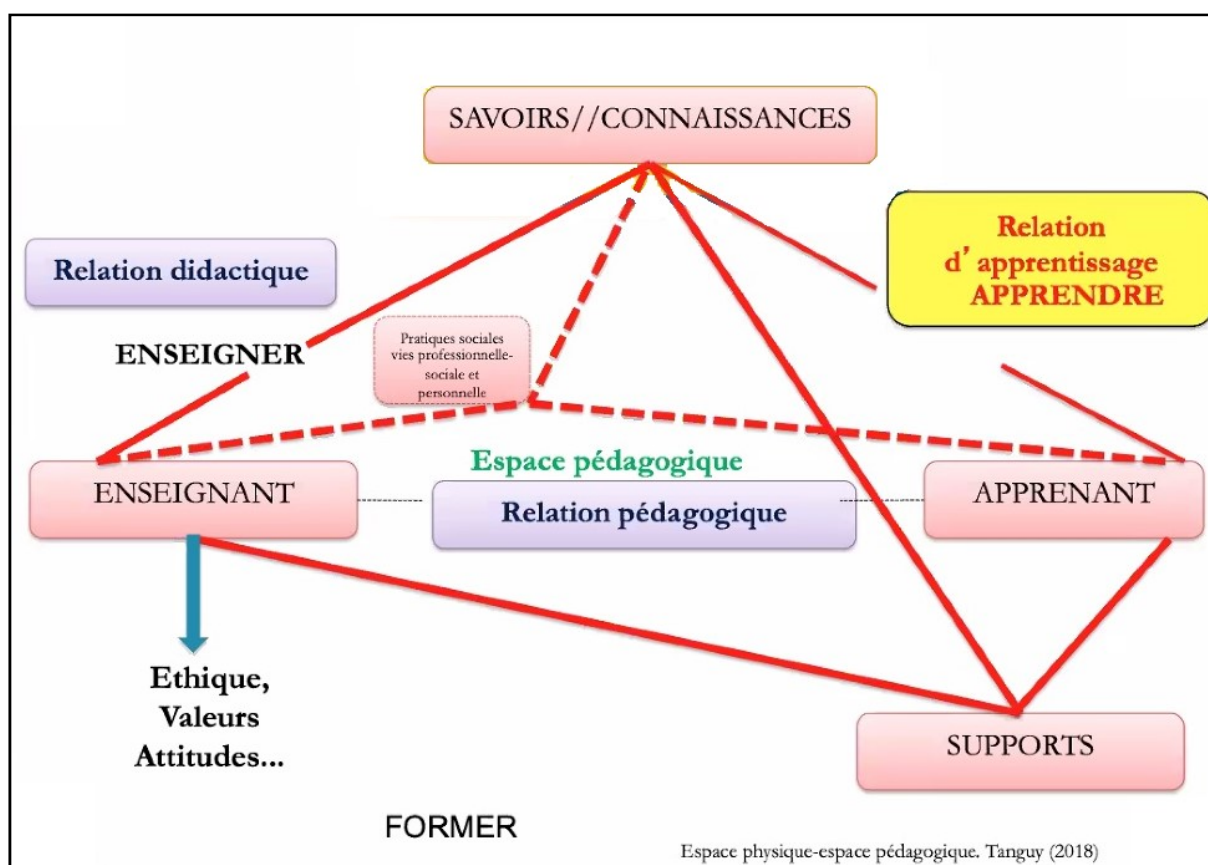


Figure 3 : Les 5 dimensions du métier d'enseignant, Tanguy, F. (2018)

Ces 5 dimensions se croisent et s'entrecroisent dans une pyramide afin de toutes maintenir un lien les unes avec les autres. C'est ainsi qu'un enseignant qui possède des valeurs, une forme d'éthique personnelle et des attitudes qui lui sont propres, crée une relation pédagogique avec un apprenant. Apprenant, qui lui aussi, possède sa propre histoire et vie personnelle avec des expériences diverses, des

¹²Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF.

difficultés et une motivation personnelle. Cette relation pédagogique amène l'enseignant à mettre en pratique un savoir dans sa classe pour l'apprenant. La relation didactique est alors le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'enseigner. Pour cela et afin de toujours susciter l'intérêt des apprenants, l'enseignant utilise des supports, qu'il va diversifier et dont il est capable d'exprimer la légitimité. Car c'est au travers de ces nombreux supports que l'élève peut élaborer de nouvelles connaissances. L'élève est ainsi en mesure d'apprendre, de maintenir une relation d'apprentissage avec le savoir. En ce qui concerne les pratiques sociales, elles sont une partie intégrante et non-dissociable de chaque individu, car c'est en classe que l'apprenant construit ces différents éléments au regard de sa vie personnelle et qu'il interagit avec l'enseignant. C'est aussi dans la vie professionnelle de l'enseignant que l'apprenant prend sa place et bien évidemment, un enseignant, tout comme un élève, ne peut pas faire totalement abstraction de sa vie personnelle en classe. Parfois, l'état d'esprit de certains enseignants modifie leur propre motivation et agit ainsi sur leur capacité à enseigner. Il y a des liens intrinsèques qui se jouent et que l'on ne maîtrise pas toujours.

L'ensemble des tâches que l'enseignant ou l'élève mène conjointement a pour enjeu l'apprentissage par l'élève. De ce point de vue, l'élève doit apprendre une certaine connaissance grâce à un processus d'apprentissage et à l'aide de moyens. Si on sait que l'on ne peut pas élaborer le format de connaissance à la place de l'élève, l'enseignant peut l'aider en prenant à son compte toute ou partie des processus d'apprentissage convoqué. Pourquoi s'intéresser à cette thématique d'enseigner, dans un but précis : qui est de favoriser l'apprentissage. Ce qui nous amène à développer le deuxième chapitre de cette partie théorique : qu'est-ce qu'apprendre ?

2. Qu'est-ce qu'apprendre ?

Apprendre est une activité cognitive de l'apprenant qui assimile un savoir. Dans le processus d'apprentissage, c'est l'apprenant qui apprend en collaborant avec les autres et en utilisant ses structures mentales, en faisant, repérant, analysant, rectifiant des erreurs dans des situations qui ont du sens pour lui. L'apprenant réorganise, modifie ses connaissances antérieures à sa façon et son rythme. Il construit par sauts successifs, par compréhension soudaine ses nouvelles

connaissances en menant de front objectifs différents et complexes (Cortés-Torréa, 2016)¹³.

Pour faire le lien avec l'acte d'enseigner vu précédemment, André Tricot dégage 4 fonctions d'enseignements pour déclencher le processus d'apprentissage. Le premier point consiste à engager les élèves, c'est ce que l'on peut appeler la motivation : « *réussir à engager les élèves, être passionnant constituent un enjeu majeur pour les enseignants* »(Tricot, 2020)¹⁴. Le deuxième évoque l'attention, il explique qu'il faut veiller à ne pas disperser l'attention de l'élève. Ce qui nécessite de limiter le partage entre plusieurs sources d'informations. Le troisième point à mettre en place est l'autonomie de l'apprenant dans la tâche d'apprentissage. Les apprenants maîtrisent alors la mise en œuvre de la tâche, cela ne présente pas un obstacle. Le quatrième et dernier point, présente l'accompagnement de l'enseignement par l'enseignant, on parle alors d'étayage pédagogique.

Afin de prendre en compte tous les aspects de l'apprentissage, je me propose de développer dans la première partie de ce chapitre les éléments de postures de celui qui apprend, par la suite les mécanismes d'apprentissages détaillés par André Tricot et pour terminer les postures au sens de Dominique Bucheton.

2.1 Eléments de postures de celui qui apprend

Dans un premier temps, nous allons décrire ce que sont les postures de celui qui apprend. Un élève va nous montrer des indicateurs de son apprentissage en classe. Apprendre demande alors : de l'attention, des efforts et des stratégies ainsi que de la motivation.

2.1.1 La motivation

Rolland Viau définit la motivation, dans un contexte scolaire comme : « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but.* » (Viau, 1994)¹⁵. Il nous indique tout d'abord que la motivation est un état dynamique, elle fluctue au cours d'une même séance. Nous pouvons facilement au cours d'une séance repérer un élève

¹³ Cortés-Torréa, D. (2016). *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*.

¹⁴ Tricot, A., & Musial, M. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. De Boeck Supérieur.

¹⁵ Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau Pédagogique.

tout d'abord très motivé : il s'implique, il répond aux questions, il regarde attentivement son support (papier, numérique, ...). Puis une dégradation de celle-ci : il va commencer à discuter d'un sujet sans rapport avec la séance à d'autres camarades, des attitudes de positions sur la chaise laissant entrevoir un relâchement, voire des élèves allongés sur leur table qui dorment. L'auteur évoque ensuite la perception de l'élève et de son environnement, nous interprétons cela comme, par exemple, l'attraction d'une matière pour un élève. Et il dit par la suite : « *incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer* ». Il est possible de traduire cet exemple ainsi : un élève est passionné de sciences, il va montrer des éléments qui laissent envisager qu'il est motivé et impliqué. Au contraire, il a beaucoup de difficultés, ou tout simplement il n'aime pas, les langues ; il va peut-être avoir plus de réticences à se mettre au travail, à participer car il pourrait penser être mauvais dans la matière et se mettre des barrières en se disant d'ores et déjà qu'il n'y arrivera pas. Nous pouvons aussi envisager l'inverse, un élève avec un bon niveau dans un enseignement, qui se sachant doué, ne s'investira pas et un élève avec des difficultés faisant preuve de beaucoup d'intérêt pour améliorer ses connaissances. L'environnement peut aussi inclure l'enseignant. Un élève entretenant une relation de confiance avec un enseignant, se sentira peut-être plus légitime à effectuer un travail, à répondre aux questions, à montrer de l'attention à son enseignant.

2.1.2 L'attention

Posner & Boies (1971) présentent 3 composantes des phénomènes attentionnels : l'alerte, la sélectivité et les capacités de traitement. L'alerte est la capacité à répondre à des stimuli et la sélectivité correspond à la capacité de sélectionner des informations pertinentes. Mirsky (1987) indique qu'il existe une fonction à 4 dimensions de l'attention : la focalisation-exécution, l'attention soutenue, la dimension de « *Shift* » et l'encodage. Pour reprendre chacune de ces dimensions, la focalisation-exécution serait semblable à la sélectivité couplée à l'alerte. Elle ferait référence à la capacité à sélectionner ou identifier des informations cibles dans l'environnement et à y répondre. L'attention soutenue évoque la capacité à maintenir cette focalisation. « *Shift* » signifie la capacité à déplacer son attention sur une autre source d'information. L'encodage correspond à la notion de prise en charge des

informations, à leur traduction sous forme de codes utilisables, à leur rappel et à leur manipulation par le système de traitement d'information (Debroise, 2010)¹⁶.

Selon Broadbent, l'attention agit en « entonnoir » qui bloquerait les informations non pertinentes très tôt dans le traitement, stoppées dans la mémoire sensorielle. L'attention détermine les priorités du traitement de l'information : l'information prioritaire capte toutes les ressources attentionnelles et cognitives. L'attention sélective traite une information en particulier plutôt qu'une autre. C'est pour cela que Broadbent emploie le terme de filtre ou de modérateur de l'information. Ce traitement sélectif permet une meilleure mise en mémoire des données et permet d'éviter la surcharge mentale. Cette théorie est présentée par la figure 4.

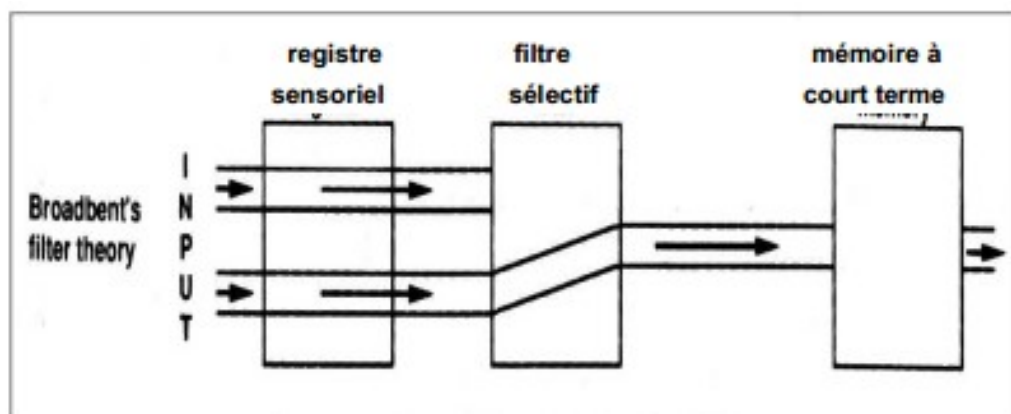


Figure 4 : Théorie du filtre de l'attention, Broadbent (1958)

Les ressources attentionnelles ont parfois été assimilées à une sorte d'énergie dont ont besoin les neurones pour fonctionner. Les ressources peuvent être investies en quantité plus ou moins grande dans les processus cognitifs : plus l'investissement est important, et plus les processus cognitifs sont efficaces. La notion d'effort peut alors être introduite dans notre recherche.

2.1.3 Les efforts et les stratégies

L'effort correspond à la quantité de ressources mobilisées par un individu ou par un processus. A première vue, l'effort est directement proportionnel à la complexité d'une tâche, plus une tâche est complexe, plus il faut mobiliser d'attention pour l'exécuter. Cependant, cela n'est pas vrai en permanence. L'effort associé à

¹⁶ Debroise, X. (2010). *Erreurs humaines en aéronautique, une étude du lien entre attention et erreurs*. (Doctoral dissertation, Bordeaux 2).

l'exécution d'une tâche dépend essentiellement de l'expertise de l'individu. Avec l'apprentissage, la complexité de la tâche pourra sembler moindre pour l'apprenant. C'est la compétence de l'individu envers la tâche qui rend celle-ci facile ou difficile, et qui détermine la quantité de ressources qu'il lui sera nécessaire d'allouer pour l'exécuter correctement.

Xavier Debroise fait référence à des études ne concernant pas l'apprentissage des élèves en classe. Cependant, nous pouvons en tirer quelques conclusions pour la production des supports destinés aux apprenants. Il évoque les stratégies d'exécution et le changement de celle-ci pour maintenir une performance tout en minimisant l'effort. Ballard, Hayhoe, et Pelz (1995), ont demandé à des individus de reproduire un puzzle, si les zones de représentation du modèle et d'emplacement des pièces sont éloignées l'une de l'autre, cela demandera à l'individu de nombreux mouvements de tête et oculaires (Debroise, 2010)¹⁷. La personne adopte alors une stratégie qui augmente la charge mémorielle mais diminue l'effort perceptif. Elle retient à la fois la couleur de la pièce et la localisation sur le modèle. Au contraire, si les zones de travail sont proches, nous diminuons l'effort visuel, les mouvements oculaires peuvent être rapides et fréquents et la mémorisation sera moins sollicitée.

Bien que le terme attention soit utilisé fréquemment dans le langage courant, il ne fait référence à aucun concept unitaire dans le domaine scientifique. Il recouvre au contraire de nombreux aspects différents. Deux dimensions de l'attention ont été retenues : la sélectivité et l'intensité. La sélectivité fait référence aux mécanismes de focalisation ou au contraire aux mécanismes de partage de l'attention. L'intensité fait référence quant à elle à des mécanismes d'effort instantané et de maintien d'un comportement dans le temps. Nous commençons alors à intégrer les mécanismes dans notre recherche. Ce qui nous amène à étudier plus précisément les mécanismes d'apprentissages.

2.2 Les mécanismes d'apprentissages

L'apprentissage sous-entend une modification des connaissances ou du comportement d'une personne. Ce qui signifie que lors d'un apprentissage, il s'effectue un changement, changement qui n'est pas nécessairement observable. La

¹⁷Debroise, X. (2010). *Erreurs humaines en aéronautique, une étude du lien entre attention et erreurs*. (Doctoral dissertation, Bordeaux 2).

capacité d'observation de ces changements est complexe voir redoutable pour l'enseignement et la prise en compte des performances des individus. La deuxième problématique de l'apprentissage est l'évaluation de la maîtrise d'une connaissance. Un apprenant ayant acquis une connaissance lui permettant de résoudre une tâche, serait-il en capacité de la réinvestir dans une tâche différente, faisant pourtant appel à la même connaissance.

2.2.1 Le modèle d'interaction connaissance-tâche

Selon l'approche d'André Tricot, « *une connaissance est ce qui permet de réaliser une tâche* » (Tricot, 2020)¹⁸. L'apprenant, depuis ses premiers jours de vie, interagit avec son environnement. Il en distingue les régularités qui lui servent à comprendre et agir sur cet environnement : c'est là le rôle de notre mémoire.

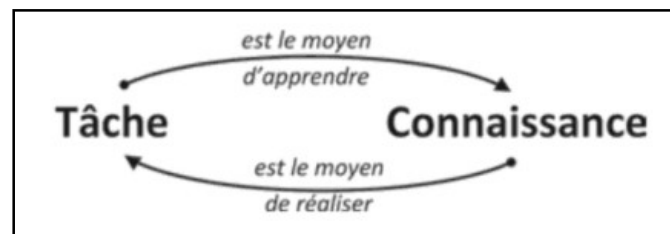


Figure 5 : Le couple tâche - connaissance, unité de base de tout apprentissage

Une connaissance est une trace de notre passé que nous sommes capables de récupérer même quand nous ne nous souvenons plus de leur source. C'est un aspect de la mémoire que nous appelons mémoire sémantique. Toutefois, la connaissance n'est pas pour autant opposée au doute, car « *plus ma connaissance augmente et plus la conscience de mon ignorance augmente* » (Tricot, 2020)¹⁹, l'inverse est tout aussi juste. Ainsi, une connaissance peut avoir différents états, c'est-à-dire être implicite ou explicite. La connaissance est caractérisée par ses conditions d'utilisation, son domaine de validité et son domaine d'utilisation, soit la possibilité par le biais de cette même connaissance de réaliser plusieurs tâches.

Selon la tâche que l'on réalise avec la connaissance, cette dernière est d'une formation différente : concept, représentation de la situation, trace littérale, méthode, savoir-faire, automatisme. Si le couple tâche connaissance et l'unité de base de tout

¹⁸Tricot, A., & Musial, M. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. De Boeck Supérieur. p.21

¹⁹Tricot, A., & Musial, M. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. De Boeck Supérieur. p.24

apprentissage, alors il est possible de décrire des couples selon la connaissance impliquée. La description de ces couples est présentée par la figure 6.

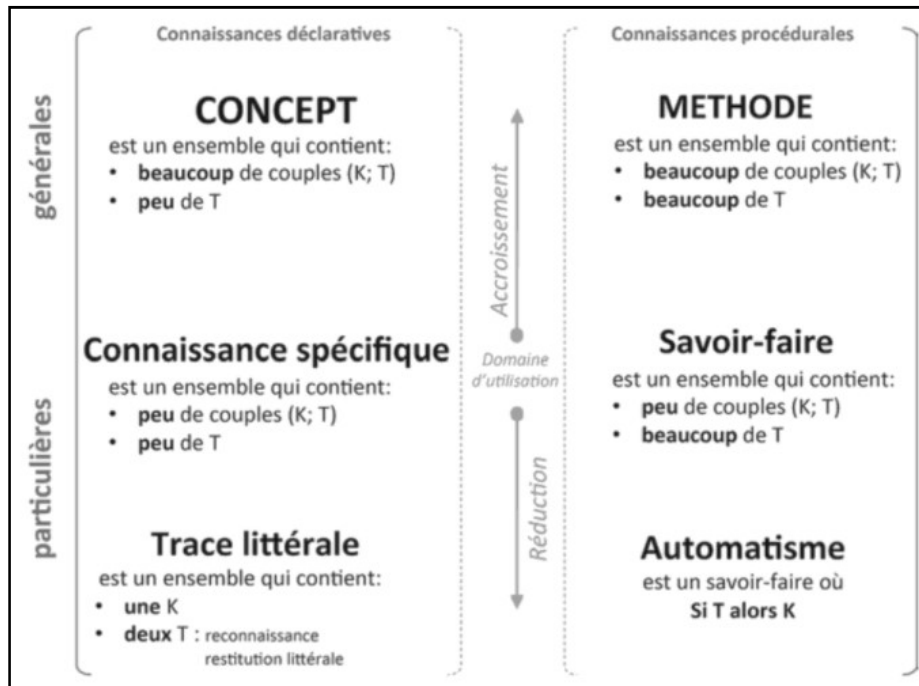


Figure 6 : Formats de connaissance et couple, Tricot, A. (2020)²⁰

K signifiant la connaissance et T la tâche, chaque formation de connaissance offre de multiples possibilités. Les connaissances déclaratives font appel à des savoirs alors que les connaissances procédurales relèvent de savoir-faire. Suivant leur domaine d'utilisation, ces connaissances peuvent faire l'objet d'accroissement dans le cadre d'un domaine général ou de réduction dans le cadre des particularités. Une connaissance spécifique ne faisant appel qu'à peu de couples et peu de tâches pourra devenir un concept si l'individu est en capacité de la généraliser en transférant cette connaissance à d'autres couples. Un automatisme concerne un savoir-faire qui lie une tâche à une connaissance alors qu'une méthode associe différentes tâches à de multiples connaissances.

Tout format de connaissance implique des processus d'apprentissage spécifiques pour transformer et/ou élaborer une connaissance.

2.2.2 Processus d'apprentissage

Pour construire un savoir, l'apprenant va mettre en place plusieurs mécanismes d'apprentissage, dont il aura plus ou moins conscience. L'enseignant,

²⁰Tricot, A., & Musial, M. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. De Boeck Supérieur. p.29

qui maîtrise les mécanismes d'apprentissage, va pouvoir réfléchir aux objectifs attendus et en fonction de ses intentions pédagogiques va tenter de déclencher certains mécanismes. Celui qui apprend sélectionne des informations par rapport à ses besoins, ses expériences et ses projets. Il réorganise par la suite les informations à sa façon, à son rythme et à partir de ses représentations.

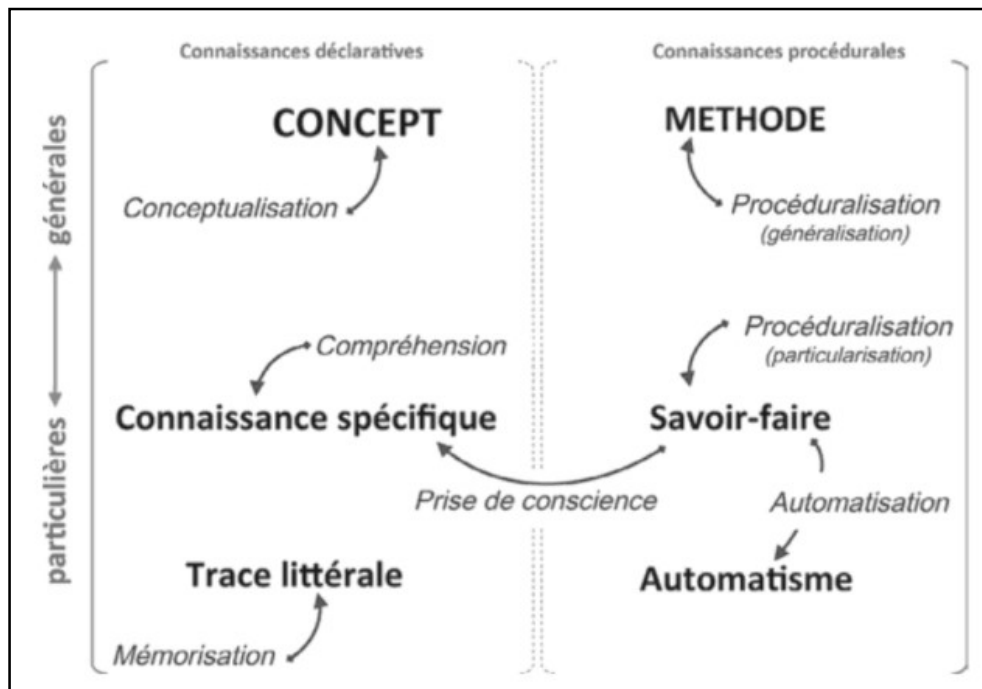


Figure 7 : Matrice des formats et des processus d'apprentissage en milieu naturel, Tricot, A. (2020)²¹

André Tricot relève tout d'abord les processus aboutissant à l'élaboration de connaissances déclaratives :

- La compréhension : processus d'élaboration mentale d'un discours. Le discours peut-être la description d'un état du monde, l'élaboration sera de comprendre cet état. Le discours peut être l'énoncé d'un problème, dans ce cas l'élaboration consistera à comprendre ce problème puis explorer l'espace entre l'état initial du problème et l'état à atteindre pour le résoudre. Ce n'est pas le contenu exposé qui informe d'abord l'apprenant, mais ce qu'il sait qui lui permet de donner une signification au contenu exposé. Il y a une confrontation entre le discours énoncé et les connaissances de l'apprenant.

²¹Tricot, A., & Musial, M. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. De Boeck Supérieur. p.33

- La conceptualisation : processus d'élaboration de connaissances relativement stable d'un aspect du monde. C'est une mise en œuvre à partir de la présentation répétée d'exemples. Il y a un triple processus dans la formation des concepts : le repérage de traits communs qui correspond à la construction de la catégorie, l'élaboration d'une étiquette à la catégorie et l'établissement de relations avec d'autres concepts.
- La mémorisation : dépend de la fréquence d'utilisation de la trace littérale, de l'absence de concurrence avec une autre trace et de la capacité d'élaboration de l'encodage par l'individu.
- La prise de conscience : permet de donner du sens à une situation. Elle fait appel au savoir préalable de l'apprenant. Il peut se poser trois types de questions (Cortés-Torréa, 2016)²²: qu'est-ce que c'est ? Fera référence à des savoirs théoriques ; à quoi ça me fait penser ? Mobilisera des savoirs issus de l'expérience, d'une sensation ressentie ; comment m'y prendre pour ? Demandra la mise en place de savoirs procéduraux.

André Tricot décrit par la suite les processus aboutissant à l'élaboration de connaissances procédurales :

- La procéduralisation : processus de transformation d'une connaissance déclarative en une connaissance procédurale. L'apprenant reconnaît une situation problème, les connaissances dont il va avoir besoin pour résoudre ce problème. Il sait faire en associant condition et action. Elle peut faire l'objet d'un processus de généralisation, l'individu élabore une méthode : il enrichit la procédure en associant plusieurs procédures ou il en modifie les conditions d'utilisation. Le processus de particularisation va adapter le savoir-faire à une situation différente qui respecte l'analogie de la situation habituelle.
- L'automatisation : processus de transformation d'une connaissance procédurale contrôlée en connaissances procédurale automatique. L'individu mobilise aisément le savoir-faire sans mettre en œuvre d'effort cognitif supplémentaire. Une automatisation nécessite une utilisation fréquente et régulièrement rencontrée.

²²Cortés-Torréa, D. (2016). *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*. p.52

Ces différents processus d'apprentissage sont complémentaires entre eux. Plusieurs peuvent être mis en œuvre dans une même situation. De nombreuses connaissances permettent à la fois de comprendre le monde et d'agir sur lui, leur apprentissage implique des processus issus des deux groupes. Afin de susciter l'ensemble de ces mécanismes, l'enseignant va adopter différentes postures qui déclencheront du côté de l'apprenant une diversité de postures propres à l'élève.

2.3 Les postures

Les concepts de gestes professionnels et de postures pour former ou enseigner sont issus des travaux de la recherche depuis la fin des années 1990. Ils sont venus éclairer l'activité des enseignants. Un geste est toujours adressé, il s'inscrit dans un contexte. Les gestes professionnels sont langagiers mais aussi non verbaux. Ils décrivent l'enseignant en situation avec ses élèves dans sa classe, ils constituent aussi une projection, une manière de prévoir sa classe, de la planifier en s'appuyant sur tel ou tel geste. Dominique Bucheton a enrichi la réflexion des concepts phares comme le tissage et l'étagage, elle a démontré le caractère enchâssé des gestes dans un "multi-agenda" (Bucheton, 2009)²³. La notion de posture, fournit pour le professeur et l'élève, est un autre outil d'analyse en tant que schèmes d'actions cognitives et langagières. Ils sont préformés et disponibles, le formateur les convoque en réponse à une situation rencontrée ou une tâche scolaire donnée.

Une posture est une manière de s'engager dans une tâche, de la poursuivre, de la détourner, de l'abandonner, de la refuser, de la questionner. Chaque posture est la mobilisation d'un ensemble complexe de gestes, de savoirs, d'intérêts et de formes diverses d'engagement.

2.3.1 Les postures enseignantes

La posture adoptée par l'enseignant face à sa classe va avoir une grande influence sur l'apprentissage des élèves. Ce geste professionnel, à la fois spontané et très élaboré puisqu'il découle de choix pédagogiques fondamentaux, est crucial dans l'enseignement. Dominique Bucheton, analyse les différentes postures enseignantes afin de rendre compte de leur diversité et de leurs effets tant sur les

²³Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.

élèves que sur les modalités d'apprentissages. Elle décrit la posture comme structure préconstruite du « penser-dire-faire » qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. Les sujets peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent.

Les postures enseignantes décrites sont les suivantes :

- Une posture de contrôle qui vise à mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie.
- Une posture de contre-étayage : variante de la posture de contrôle, le maître, pour avancer plus vite si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève.
- Une posture d'accompagnement : le maître apporte une aide ponctuelle, en partie individuelle ou collective, en fonction de l'avancée de la tâche et des obstacles à surmonter. Cette posture, à l'opposé de la précédente, ouvre le temps et le laisse travailler. Il provoque des discussions entre les élèves, favorise la recherche des références ou outils nécessaires. Il se retient d'intervenir, il observe plus qu'il ne parle.
- Une posture d'enseignement : l'enseignant formule, structure les savoirs, les normes, en fait éventuellement la démonstration. Il en est le garant. Il fait alors ce que l'élève ne peut pas encore faire tout seul. Ses apports sont ponctuels et surviennent à des moments spécifiques, mais aussi lorsque l'opportunité le demande. Les savoirs et les techniques sont alors nommés.
- Une posture de lâcher-prise : l'enseignant assigne aux élèves la responsabilité de leur travail et l'autorisation à expérimenter les chemins qu'ils choisissent. Cette posture est ressentie par les élèves comme un gage de confiance. Les tâches données sont celles qu'ils peuvent aisément résoudre seuls ; les savoirs sont instrumentaux et ne sont pas verbalisés. Il faut toutefois faire une mise en garde sur la passivité possible de l'accompagnement, l'enseignant doit être là pour accompagner, ce n'est pas un temps de relâchement. L'enseignant passe à travers les rangs, observe les écrits, identifie les élèves en difficultés... C'est un temps qui permet de mettre en œuvre la pédagogie différenciée.

- Une posture dite du « magicien » : par des jeux, des gestes théâtraux, des récits frappants, l'enseignant capte momentanément l'attention des élèves. Le savoir n'est ni nommé, ni construit, il est à deviner.

En fonction des postures de l'enseignant durant les séances, les postures élèves varient. Le changement de postures enseignantes doit permettre de rééquilibrer les inégalités posturales des élèves. L'adoption de ces postures présente la qualité d'accompagnement de l'enseignant.

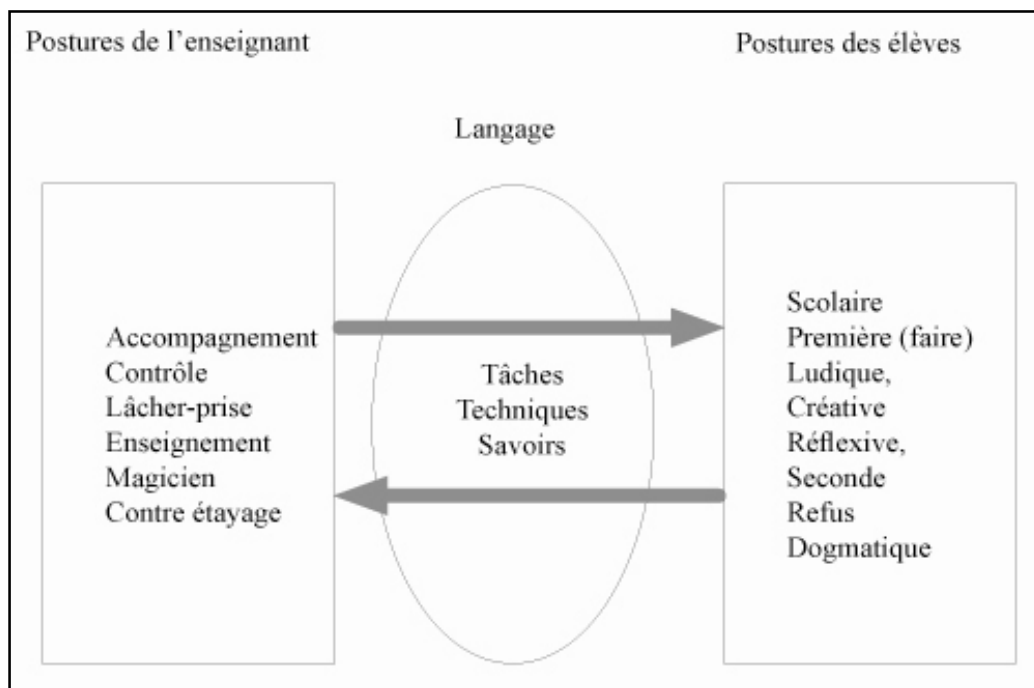


Figure 8 : Hypothèse de l'ajustement réciproque des postures des enseignants et des élèves, Bucheton, D. (2009)²⁴

2.3.2 Les postures élèves

Chez les élèves, cinq postures, traduisant l'engagement des élèves dans les tâches, ont été identifiées. Les élèves les plus en réussite disposent d'une gamme plus variée de postures et savent en changer devant la difficulté. Dominique Bucheton distingue alors les différentes postures élèves :

- La posture première, correspond à la manière dont les élèves se lancent dans la tâche sans trop réfléchir. L'implication de l'apprenant est forte mais la pensée est brute. Il y a une absence de lien entre les tâches.

²⁴Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.

- La posture ludique-créative, traduit la tentation toujours latente et plus ou moins assurée de détourner la tâche ou de la représcrire à son gré. Cette posture contrarie bien souvent l'enseignant et pourtant, elle peut être un signe de réflexion et de maturité de la part de l'apprenant.
- La posture réflexive est celle qui permet à l'élève non seulement d'être dans l'agir mais de revenir sur cet agir, de le « secondariser » pour en comprendre les finalités, les ratés, les apports. L'apprenant a conscience de sa propre activité de pensée. Cette posture est celle recherchée par l'enseignant.
- La posture de refus : refus de faire, d'apprendre, refus de se conformer est toujours un indicateur à prendre au sérieux qui renvoie souvent à des problèmes identitaires, psychoaffectifs, à des violences symboliques ou réelles subies par les élèves.
- La posture scolaire caractérise davantage la manière dont l'élève essaie avant tout de rentrer dans les normes scolaires attendues et tente de se caler dans les attentes du maître. Dans cette posture, l'apprenant ne pense pas, il se conforme aux attentes pour être « en règle ».

L'enjeu des deux précédents chapitres était de comprendre les dynamiques auxquelles nous pouvons être confrontés dans des situations d'enseignements. Un argument qui plaide en faveur de la connaissance de ces dynamiques : les questions de transmission, la pédagogie, la construction des savoirs, l'apprentissage ; objectif central au dispositif « classe » et la relation entre enseignant et apprenant. Le savoir peut donc se penser comme le résultat d'un processus d'articulation entre le niveau individuel et le niveau collectif ; et le groupe comme un des moyens de ce processus d'articulation. La connaissance est parfois difficile à s'approprier, il est parfois compliqué de trouver la motivation. L'enseignant est à la recherche de différentes postures pour permettre l'apprentissage. Il aspire alors à des stratégies diverses pour impliquer, autonomiser et motiver les apprenants. Ce qui nous amène maintenant à étudier ce troisième et dernier chapitre sur le travail de groupe.

3. Le travail de groupe

Jean Vannereau nous dit que les travaux scientifiques sur l'analyse du travail et de l'activité, ont démontré que le collectif est un puissant vecteur de transmission et de construction du savoir. Le collectif peut être plus ou moins adossé à des

processus affectifs collectifs qui facilitent ou empêchent les processus de transmission ou de construction du savoir (Vannereau, 2020)²⁵.

Nous développerons dans une première partie ce qu'est le concept de groupe, les dynamiques et le rôle de l'animateur. Par la suite, nous indiquerons les intérêts et les écueils du travail de groupe.

3.1 Le concept de groupe

Apparu au XVIII^{ème} siècle, le groupe désigne une réunion de personnes. La notion de groupe présente dans ces débuts un certain refus des personnes. Ne tenant pas à devoir repenser leur propre situation dans des normes ou des cadres différents, elles n'appréciaient pas le fait de devoir se décentrer de soi-même. L'enquête menée rapporte pourtant que le groupe est utile et que nous sommes plus efficace ensemble qu'isoler les uns des autres (Anzieu, 1971)²⁶. Le groupe pourrait cependant représenter un danger pour la liberté et l'autonomie. Le groupe est un sujet complexe pour les individus, tantôt ils peuvent l'apprécier : un groupe d'ami et tantôt le détester : une équipe de travail. Ainsi, le groupe est envisagé comme une force, mais aussi comme un danger qui peut se retourner contre son créateur.

3.1.1 La dynamique de groupe

Le groupe forme « un tout », il n'est pas seulement représenté par un ensemble d'individus séparaient les uns des autres. « *La prise de décision en groupe engage plus à l'action qu'une décision individuelle* » (Anzieu, 1971)²⁷. Les membres d'un groupe sont prêts à y adhérer si le groupe y adhère lui-même. Tout montre qu'il est plus aisé de changer les individus d'un groupe que séparément, c'est l'influence menée par la conformité au groupe.

Bion (1961) proposait trois hypothèses expliquant la soumission du groupe (Viau, 1994)²⁵. La première hypothèse est celle de la « *dépendance* » des membres du groupe à un leader. Cette dépendance consiste en une attitude protectrice du leader envers le groupe en réponse à la demande de protection du groupe. La progression du groupe est alors nulle car chaque membre est d'accord pour partager

²⁵Vannereau, J. (2020). La dynamique des groupes en classe.

²⁶Anzieu, D., & Martin, J. Y. (1971). *La dynamique des groupes restreints*. Presses univ. de France.

²⁷Anzieu, D., & Martin, J. Y. (1971). *La dynamique des groupes restreints*. Presses univ. de France. p.87

le sentiment d'être un bon groupe avec un bon leader. La deuxième hypothèse est celle des relations qu'il nomme « *combat-fuite* ». Elle fait l'objet de la recherche d'un ennemi commun réel ou fantasmé, cet ennemi peut être le leader du groupe. Un sentiment collectif d'impossibilité que quelques accords puissent advenir apparaît alors. La dernière hypothèse appelée « *couplage* » désigne l'organisation d'un groupe autour d'un couple. Cette forme de groupe est repérée dès la maternelle, où nous observons des groupes d'enfants se structuraient autour du « couple amoureux ». Dans ses hypothèses, Bion n'exprime pas la résolution du développement des groupes.

Mucchielli (2004), au travers de la figure 9, propose cinq étapes du développement affectif et de la maturité des petits groupes (Vannereau, 2020)²⁸. Les différentes étapes pourraient faire l'objet d'une observation en classe afin de décrypter le mode de fonctionnement des groupes. La première étape est l'établissement d'une sécurité apparente dans l'affichage des masques sociaux qui protègent d'autrui, « *le groupe se débat dans son néant* ». La deuxième est l'établissement de la sécurité dans la prise de conscience de l'importance de la confiance interpersonnelle, de la relation authentique, de la tolérance mutuelle ... Après une phase intermédiaire de rivalité, de défense ou d'attente prudente, « *le groupe se cherche* ». La troisième étape est le développement de la participation. Dans un premier temps, les participants recherchent dans la discussion une unanimité verbale de façade, des concessions mutuelles sous forme de consensus mous et d'accords de complaisance. Dans un second temps, la recherche de la participation authentique par des disputes, des oppositions de principes, des provocations pour trouver comment coopérer tout en étant sincère. A la quatrième étape, il y a une structuration du groupe : lorsqu'une authentique communication est établie, que les personnes ont compris, pour l'avoir vécu, que la confrontation des points de vue différents et divergents ne signifie pas l'explosion ou l'impuissance du groupe, « *le groupe s'organise* » et s'adapte aux contraintes et problèmes posés par l'environnement. Les participants définissent des buts et des moyens, autorité formelle, rôles et modes de contrôles de chacun, engagement de chacun et modes de communication, de consultation et de prises de décision entre les membres. La

²⁸Vannereau, J. (2020). La dynamique des groupes en classe.

dernière étape consiste en l'autorégulation du fonctionnement du groupe : le groupe se contrôle, se réfléchit, se régule et interagit avec ses environnements.

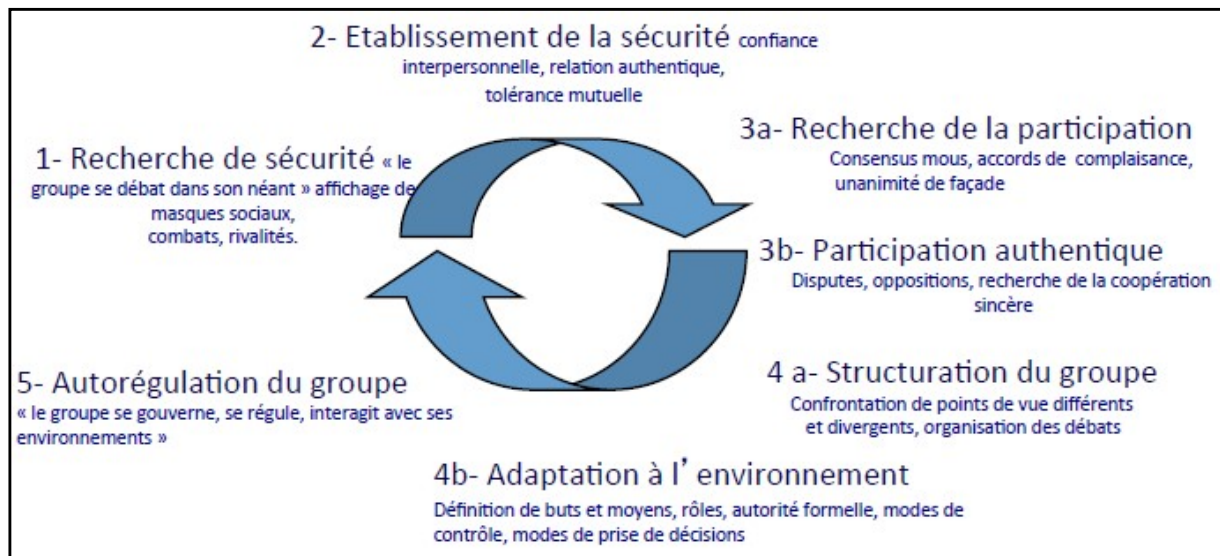


Figure 9 : Le modèle de développement des groupes de discussion, (Mucchielli, 2004)

3.1.2 Catégories de groupe

Les auteurs Anzieu et Martin ont décrit plusieurs catégories de groupe. Avant de les distinguer, il rappelle qu'un groupe ne se constitue qu'à partir de trois individus. Ce qui est formé par seulement deux personnes représente un couple. Car il faut au minimum 3 personnes pour entrer dans une autre relation qu'une relation duelle. Le groupe apparaît comme un obstacle à la poursuite d'une relation privilégiée à deux. A partir de 4 personnes des phénomènes tels que la coalition, le rejet, la majorité, la minorité peuvent se manifester.

Nous distinguons 5 catégories fondamentales, rappelées dans la figure 10. La foule est un grand nombre de personnes, au même endroit, qui n'ont pas cherché à se réunir. La motivation des différents individus peut être semblable ou elle peut représenter une contrainte. Dans une foule, nous observons des réactions de passivité, des contacts sociaux faibles voir absents, une contagion des émotions ou des phénomènes de stimulation. La bande se réunit volontairement pour le plaisir d'être ensemble, elle partage le même mode de pensée. Le nombre de membres est limité et la bande peut être un groupe éphémère. Le groupement correspondrait à la description de l'école. Les individus en petit, moyen ou grand nombre participent à des réunions avec une fréquence régulière. La prise en charge des intérêts du

groupe ne se fait pas par les membres du groupe mais par les « dirigeants-représentants ». Le groupe primaire possède un nombre restreint de personnes où chacun est perçu individuellement. Les membres sont à la poursuite d'un même but mais avec des intérêts qui peuvent être différents. Il y a une différenciation des rôles entre les membres et une constitution de normes, de signaux et de rites pour parvenir à un langage commun. Le groupe secondaire correspond à un système social avec des fonctionnements différents selon les institutions.

	Structuration (degré d'organisation interne et différenciation des rôles)	Durée	Nombre d'individus	Relations entre les individus	Effet sur les croyances et les normes	Conscience des buts	Actions communes
Foule	Très faible	Quelques minutes à quelques jours	Grand	Contagion des émotions	Irruption des croyances latentes	Faible	Apathie ou actions paroxystiques
Bande	Faible	Quelques heures à quelques mois	Petit	Recherche du semblable	Renforcement	Moyenne	Spontanées mais peu importantes pour le groupe
Groupement	Moyenne	Plusieurs semaines à plusieurs mois	Petit moyen ou grand	Relations humaines superficielles	Maintien	Faible à moyenne	Résistance passive ou actions limitées
Groupe Primaire ou restreint	Elevée	Trois jours à dix ans	Petit	Relations humaines riches	Changement	Elevée	Importantes spontanées voire novatrices
Groupe secondaire ou organisation	Très élevée	Plusieurs mois à plusieurs décennies	Moyen ou grand	Relations fonctionnelles	Induction par pressions	Faible à élevée	Importantes habituelles et planifiée

Figure 10 : Classification des groupes humains, Anzieu, D. (1971)

3.1.3 Le rôle d'animateur

C'est J.-Y. Martin qui identifie en premier trois fonctions pour l'animation des groupes en réunion, la première centrée sur le contenu du travail (la production), la seconde sur la communication entre participants (la facilitation), la troisième centrée sur les difficultés relationnelles dans le groupe (la régulation). La fonction production, centrée sur la tâche, a pour visée la réalisation d'objectifs de travail et correspond à la gestion rationnelle du "groupe de travail". La facilitation et la régulation ont une fonction d'entretien ou défensive vis-à-vis des problèmes relationnels risquant de perturber le travail du groupe (Anzieu, 1971)²⁹.

²⁹Anzieu, D., & Martin, J. Y. (1971). *La dynamique des groupes restreints*. Presses univ. de France. p. 365-369

Ces trois fonctions doivent être exercées par l'animateur selon la nature des problèmes rencontrés par le groupe au cours du développement de sa dynamique. L'animateur doit veiller à les utiliser de façon équilibrée sans que l'une d'elles ne soit hypertrophiée et les autres délaissées. Pour citer Martin, l'animateur doit être attentif à ce qui se dit (fonction production), à qui parle (fonction facilitation) et aux phénomènes de groupe, comment on se parle dans le groupe (fonction régulation).

Il y a, à propos de l'animation, des groupes de style d'animation. Ces styles (ou ensembles de comportements) sont pilotés par des logiques d'influence³⁰. On peut caractériser trois grandes attitudes d'influence ou d'interaction : les logiques d'influence non distribuées et gestionnaires, les influences non distribuées et charismatiques et la logique de l'interaction.

Nous présenterons ces trois styles par les modèles de la figure 11.

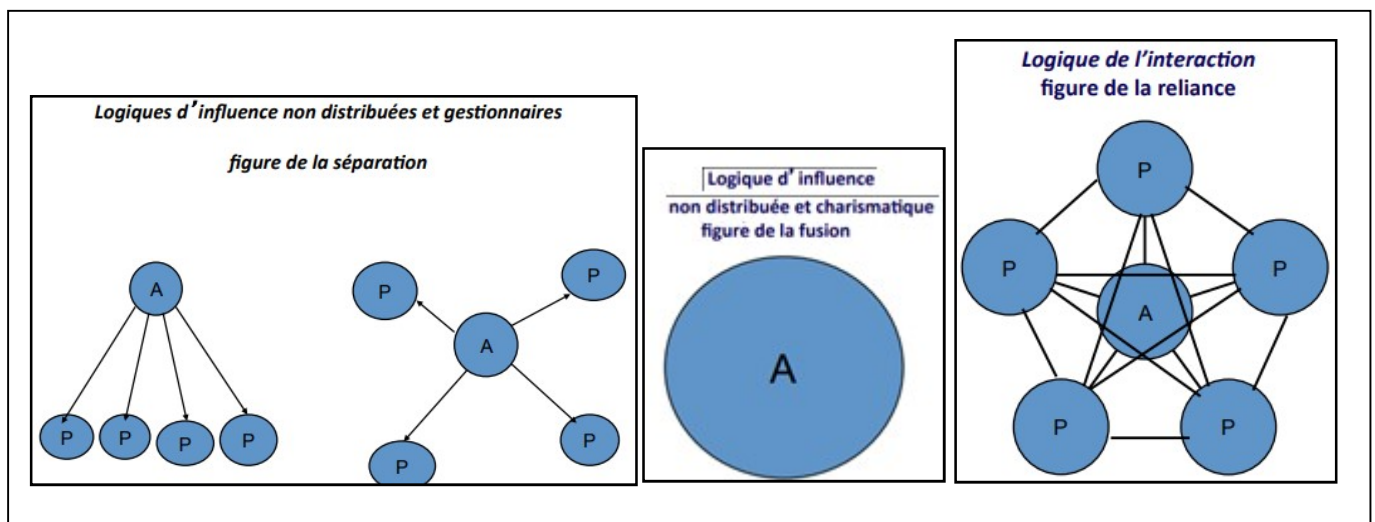


Figure 11 : Les attitudes d'influence de l'animateur, (Vannereau, 2020)

La représentation « A » suppose le rôle d'animateur et les représentations « P » les participants. Dans la figure de séparation, l'information est centralisée par l'animateur. L'animateur est un point de passage obligé pour les relations sociales. La logique est de séparer les participants les uns des autres. La figure de la fusion suppose de nouveau que l'animateur est au centre de l'attention. Les participants n'existent pas en tant que sujet. La figure de la reliance offre une plus grande variété possible d'échanges. Elle relie les membres du groupe entre eux.

³⁰Vannereau, J. (2020). La dynamique des groupes en classe.

3.2 Résultantes du travail de groupe

3.2.1 Les intérêts du travail de groupe

Nous commencerons tout d'abord par présenter quelques intérêts du travail de groupe proposés par Roger Brunot et Laurence Grosjean (Brunot, 1999)³¹. Selon eux, le travail de groupe permettrait de multiplier et de faciliter les échanges entre élèves sans passer par le relais du maître. Ce qui donnerait le rôle d'animateur à l'apprenant, par ce fait : un statut, des responsabilités et de l'autonomie stimulant leur apprentissage. Il augmenterait ainsi le temps de parole et de verbalisation de chacun.

Le travail de groupe offrirait la possibilité aux apprenants de comparer des sources, de les varier, de les approfondir dans le cadre de recherche. Il permettrait aux élèves d'exprimer leur problème de compréhension à leurs pairs ou au contraire leur vision des choses. Le travail de groupe serait une aubaine pour l'échange, l'écoute et la confrontation dans un langage parfois plus accessible que celui de l'enseignant. Il montre aux élèves que leur expérience personnelle et leur propre pensée ont une importance dans l'apprentissage d'une nouvelle notion.

Le travail de groupe fournit à l'enseignant des occasions d'écoute, lui donnant plus d'attention pour entendre ce qu'il se dit au sein des groupes et percevoir ainsi les difficultés pour proposer par la suite une aide appropriée. La différenciation pédagogique est difficile à mettre en œuvre dans la classe, l'enseignant par le biais de cette technique d'animation peut faciliter le développement de la personne et pas uniquement celui de l'apprenant. Le travail de groupe prend en compte l'hétérogénéité et en fait un moteur plutôt qu'un frein.

Pour terminer, il développerait la socialisation, l'apprenant joue un rôle à prendre et trouve sa juste place au sein d'une équipe, il se prépare à la vie sociale et professionnelle. L'apprenant prend conscience que pour fonctionner, le groupe doit suivre des règles. Le travail de groupe développe la responsabilisation et l'engagement. Il met en relief les valeurs morales telles que l'entraide et la coopération.

³¹Brunot, R., & Grosjean, L. (1999). *Apprendre ensemble : pour une pédagogie de l'autonomie*. Canopé-CRDP de l'académie de Grenoble.

3.2.2 Les écueils du travail de groupe

Les réponses obtenues par Roger Brunot auprès des enseignants sur les obstacles du travail de groupe sont les suivants :

- Le travail de groupe engendre du désordre, cela implique qu'il y a du bruit, des déplacements, les élèves parlent durant toute la durée du travail et en profite pour s'amuser. La disposition nécessaire pour s'installer est alors vécue comme une nuisance et une perte de contrôle de la classe.
- Le travail de groupe favorise la paresse, représenterait une occasion pour les élèves de s'amuser et un prétexte pour les plus paresseux à en faire encore moins.
- Le travail de groupe est une illusion, « *les enseignants ont du mal à imaginer la possibilité d'un travail en commun, d'une coopération où chacun met du sien, même si ce n'est pas toujours à part égale.* » (Brunot, 1999)³².
- Le travail de groupe prend trop de temps, il paraît peu rentable et efficace.
- Le travail de groupe est inégalitaire, il renforcerait les inégalités : rendant les « bons élèves » encore plus forts et les timides plus faibles.
- Le travail de groupe est stérile. Certains apprenants se contentent de recopier et se privent de la possibilité d'apprendre par eux-mêmes.

Les écueils relevés par les deux auteurs ne font pas référence au problème de l'évaluation d'un travail de groupe. Ayant eu l'occasion de faire face à ce questionnement au cours de mon travail de recherche, je propose de présenter lors de la discussion, le travail réalisé par un enseignant pour évaluer individuellement les apprenants d'un travail commun.

PROBLEMATIQUE

Nous émettons donc l'hypothèse que le travail de groupe est bénéfique aux apprentissages et qu'il suscite de l'intérêt auprès des apprenants. Nous prévoyons durant cette année d'approfondir nos connaissances sur les moyens à la disposition de l'enseignant pour enseigner et construire son enseignement afin de faciliter les apprentissages et améliorer sa disponibilité auprès des apprenants. Ce mémoire a pour objectif d'établir des liens possibles entre le travail en groupe, les attitudes

³²Brunot, R., & Grosjean, L. (1999). *Apprendre ensemble : pour une pédagogie de l'autonomie*. Canopé-CRDP de l'académie de Grenoble.

facilitatrices qu'il permet et les apprentissages qui en découlent. Plus précisément, nous posons les hypothèses suivantes :

- 1- Le travail est plus élaboré et plus complet lorsqu'il est réalisé en groupe. L'hétérogénéité présente se dissipe pour laisser place à une cohésion de groupe et à une compréhension mutuelle.
- 2- La mise au travail est facilitée lorsque le travail est proposé en groupe. La coopération assainie les relations et l'ambiance de classe.
- 3- L'apprenant est plus investi et en tire plus de bénéfice en termes de compréhension, de participation et de résultat lors d'un travail de groupe.

PARTIE 2 : METHODE

1. Méthodologie

Ce chapitre, consacré à la méthodologie de recherche, va situer le cadre de mes recherches et le dispositif que j'ai mis en place pour collecter les données.

1.1 Participants

Dans le cadre de cette étude, je souhaite balayer de manière large l'ensemble d'une population à différents niveaux d'apprentissage. J'ai donc diffusé ce questionnaire auprès des élèves dont j'ai la charge au cours de cette année scolaire : deux classes de seconde en filière STHR³³, les apprenants ont entre 15 et 17 ans. La mixité est présente dans les deux classes. J'enseigne au cours de cette année au Lycée Hôtelier de Gascogne à Talence. Cet établissement accueille environ 1150 élèves sur des formations allant du certificat d'aptitude professionnelle aux licences professionnelles. Il comporte des sections professionnelles et des sections technologiques, toutes en rapport avec l'hôtellerie, la restauration et le tourisme. Étant en contact avec plusieurs enseignants de l'établissement dans lequel j'exerce, j'ai soumis ce questionnaire à une classe de première STHR, une de première année et une de deuxième année de BTS MHR³⁴. De manière à étudier

³³ Sciences et technologies de l'hôtellerie et de la restauration

³⁴ Brevet de technicien supérieur, management en hôtellerie restauration

mes hypothèses de façon élargie, j'ai également proposé le questionnaire auprès de CAP³⁵ et de classe de première et terminale baccalauréat professionnel.

J'ai obtenu 158 questionnaires complétés, cependant après analyse, j'ai recueilli les résultats de 130 élèves exactement.

1.2 Déroulement

1.2.1 Le questionnaire

Je l'ai réalisé sur le logiciel Google Forms[®] afin de pouvoir traiter les données rapidement et précisément. Il comporte 15 questions, 10 questions fermées et 5 questions ouvertes. J'ai voulu proposer des questions ouvertes afin de pouvoir ouvrir la discussion et ne pas influencer les réponses des apprenants. Cependant, j'ai été confronté à un problème où les élèves les plus jeunes ne savaient pas quoi répondre. Le questionnaire a été expliqué aux différents participants avant la réalisation, à l'oral pour les différentes classes du lycée hôtelier, en répondant à leur question si besoin. Je présente le questionnaire en annexe 1.

1.2.2 Le travail proposé en groupe

Dans le cadre du questionnaire proposé à mes deux classes de seconde, je l'exécute après un exercice réalisé en groupe. Ce travail consiste à étudier l'adaptation du corps humain lors de la réalisation d'un exercice physique. Cet enseignement renvoie à la fois à l'organisation et à la réalisation d'un travail en groupe, mais également à l'image de différents organes du corps entrant eux même en collaboration afin de réaliser un effort demandé à l'ensemble de l'organisme. Je trouve beaucoup de sens à la réalisation de ce questionnaire après un tel exercice. La séance s'est déroulée au mois de mars, sur une durée d'une heure et demie, en demi-classe. Elle participe à une partie de l'ensemble de la séquence 7 nommée l'homéostasie. Séquence relevant de nombreux éléments de biologie, souvent interprétés comme complexes pour les apprenants et pour lesquels l'entrain n'est pas toujours de mise. Le choix de la demi-classe me permettra d'observer les élèves sur ce travail, car ils sont moins nombreux et de mettre en corrélation certaines réponses que je pourrais obtenir au questionnaire. Bien qu'il soit anonyme, je pourrais me reporter à ce que j'ai pu observer.

³⁵ Certificat d'aptitude professionnel

1.3 Mesures

1.3.1 La mesure de la mise en place du travail de groupe par les enseignants

Il est nécessaire de commencer par interroger les participants sur la part de réalisation de travail en groupe au cours de leurs études. Si les apprenants ne réalisent que très peu de travail en groupe, l'impact sera plus difficile à évaluer. Nous pourrions ainsi mettre en lien cette proposition d'enseignement avec notre première partie théorique qui concerne la question de l'enseignement. Je souhaite également mettre en corrélation la fréquence des travaux de groupes en lien avec les filières interrogées afin de mettre en évidence une quelconque différence entre niveaux de classe et proposition de travaux de groupe. Pour évoquer les résultats autour de cette mesure, nous analyserons les réponses des questions 3 et 4³⁶.

1.3.2 La mesure de l'intérêt du travail de groupe pour les apprenants

Cette deuxième mesure sera mise en relation avec la deuxième partie théorique où nous avons étudié la littérature autour du sujet des apprentissages. Et notamment de s'interroger sur la question suivante : comment le travail de groupe permet-il aux apprenants de rentrer dans les apprentissages ? Ainsi les questions 4, 7 et 9³⁶ nous permettront d'étudier l'impact du travail de groupe sur la facilité à se mettre en activité et l'investissement qui en découle, tout en tenant compte de l'appréciation du travail de groupe par l'apprenant.

1.3.3 La mesure des apports du travail en groupe

Cette dernière partie permettra d'interpréter les apports du travail en groupe ressentis par les apprenants, sur différents aspects qui ont pu être abordés par les auteurs étudiés au cours du mémoire. Ces apports concernent notamment la compréhension facilitée par le travail en groupe et au moyen de quelle aide : celle de l'enseignant ou des camarades. L'acquisition de meilleurs résultats au cours de travaux de groupe et les raisons qui pourraient expliquer de meilleurs résultats. La possibilité d'évoquer une amélioration du rapport aux autres grâce aux travaux de groupe. Pour terminer, le rapport entre travail de groupe et participation. Ces liens seront explorés au travers des questions 11 à 15.

³⁶ Annexe 1 : questionnaire

2. Résultats

Nous allons maintenant présenter les résultats obtenus au cours de la diffusion du questionnaire. Nous les analyserons dans la partie suivante.

2.1 Mise en place du travail de groupe par les enseignants

2.1.1 Âges et mixité de l'échantillon (réponses aux questions 1 et 2)

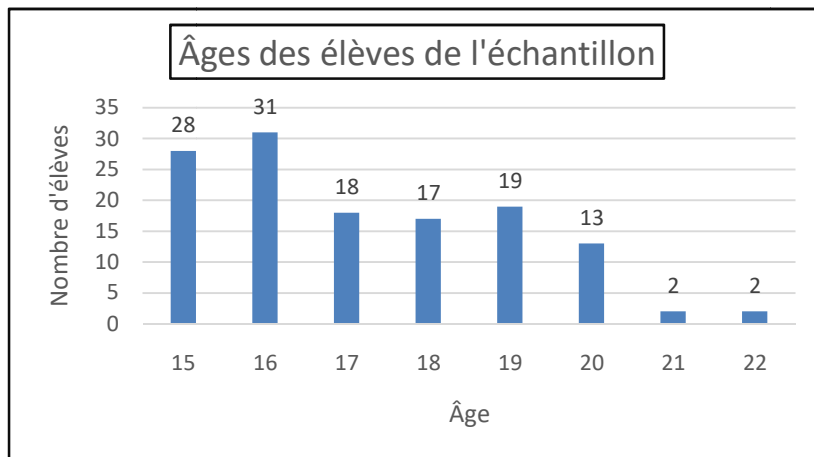


Figure 12 : Âges des élèves interrogés

Sur un échantillon de 130 apprenants, on dénombre 28 élèves ayant 15 ans, 31 élèves ayant 16 ans, 18 élèves ayant 17 ans, 17 élèves ayant 18 ans, 19 élèves ayant 19 ans, 13 élèves ayant 20 ans, 2 élèves de 21 ans et 2 élèves de 22 ans.

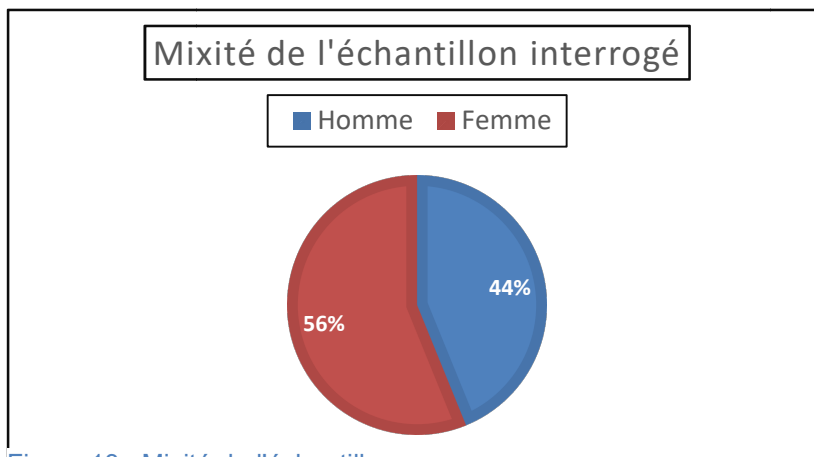


Figure 13 : Mixité de l'échantillon

Nous dénombrons 73 filles interrogées pour 57 garçons.

2.1.2 Classes interrogées (réponses à la question 3)

Nous présentons dans la figure 14 les différentes classes interrogées. Concernant les sections technologiques et postbac, nous avons sollicité les avis de 36 élèves de seconde STHR (2T), 21 élèves de première STHR (1T), 37 élèves de

BTS MHR (MHR) et un élève de terminale STHR (TT), ayant probablement répondu en obtenant le lien d'un camarade d'internat. Concernant les sections professionnelles, 8 élèves de CAP ATMFC³⁷ ont répondu et 27 élèves de baccalauréat professionnel cuisine (BP).

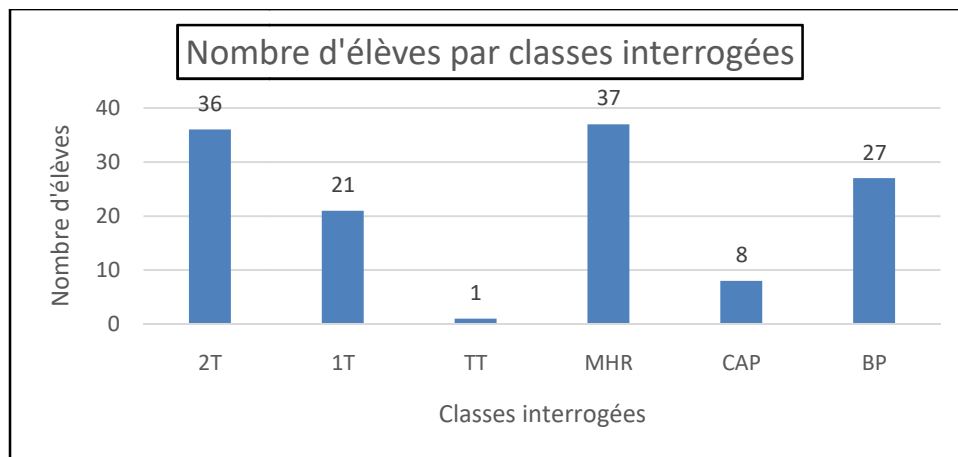


Figure 14 : Classes interrogées

2.1.3 Fréquence des travaux de groupes (réponses à la question 4)

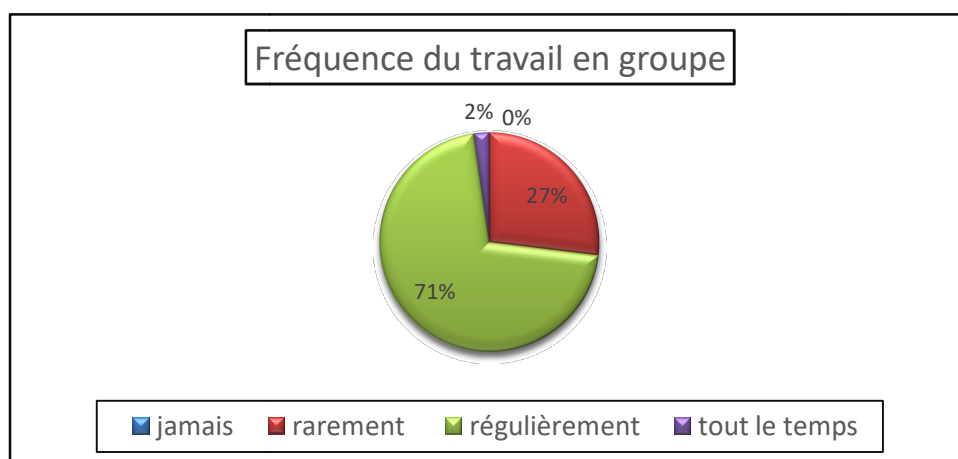


Figure 15 : Fréquence des travaux de groupe

74% des apprenants, soit 92 élèves, répondent être régulièrement mis en groupe pour travailler. 27% des élèves, soit 35 sur 130, estiment être rarement mis en situation de travail de groupe. 3 élèves, qui représentent 2% de l'échantillon, expriment le fait qu'ils soient tout le temps en travaux de groupe.

2.1.4 Croisement des données entre classes interrogées et fréquence des travaux de groupe

³⁷ Assistant technique en milieux familial et collectif

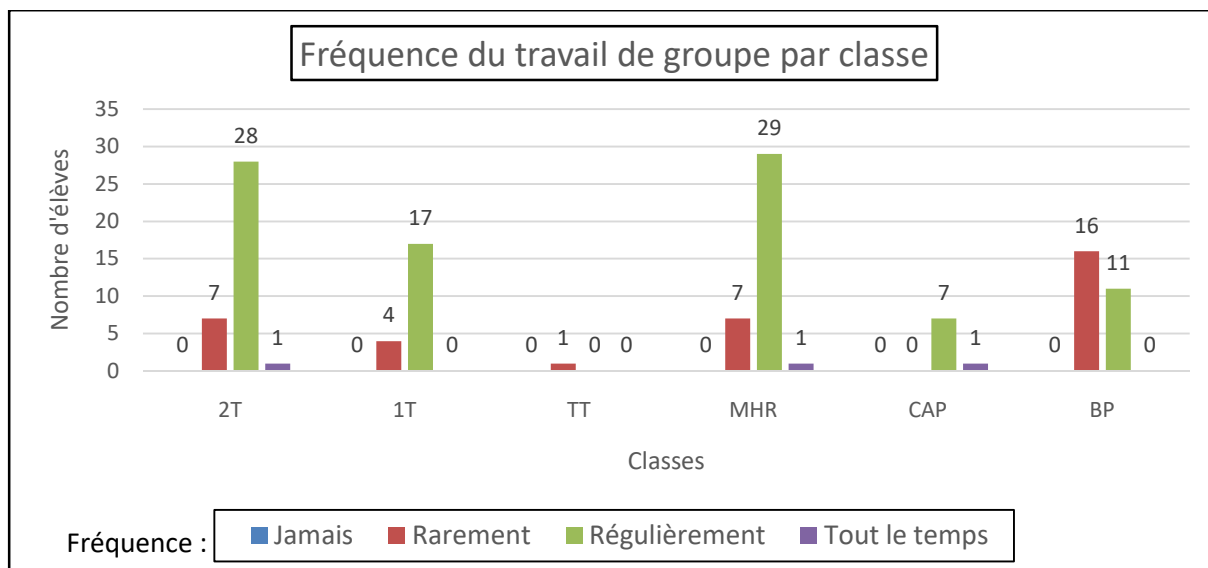


Figure 16 : Croisement entre fréquence et classes interrogées

28 élèves de seconde technologique considèrent que les travaux de groupe sont proposés régulièrement par les enseignants, 7 estiment que cela se produit rarement et 1 élève juge que le travail de groupe est tout le temps proposé en classe. Pour 17 élèves de première technologique, les travaux de groupe sont considérés comme régulier et pour 4 autres, proposés rarement. L'élève de terminale technologique évoque de rares travaux de groupe. Les élèves de BTS MHR décrivent pour 29 d'entre eux des travaux en groupe régulier, pour 7 d'entre eux de rares travaux en groupe et un seul estime que les travaux de groupe ont lieu tout le temps. En ce qui concerne les filières professionnelles, pour 7 élèves de CAP, les travaux de groupe sont réguliers et un élève considère que les travaux de groupe sont tout le temps proposés. Les élèves de baccalauréat professionnel évoquent, pour 16 d'entre eux, des travaux de groupe proposés rarement et 11 élèves décrivent une mise en activité en groupe régulière.

2.2 Intérêt des apprenants pour le travail de groupe

Les différents résultats ne sont que brièvement présentés dans cette partie. Lors de la discussion, nous pourrions les mettre en corrélation avec les réponses apportées aux questions ouvertes.

2.2.1 Appréciation (réponses à la question 5)

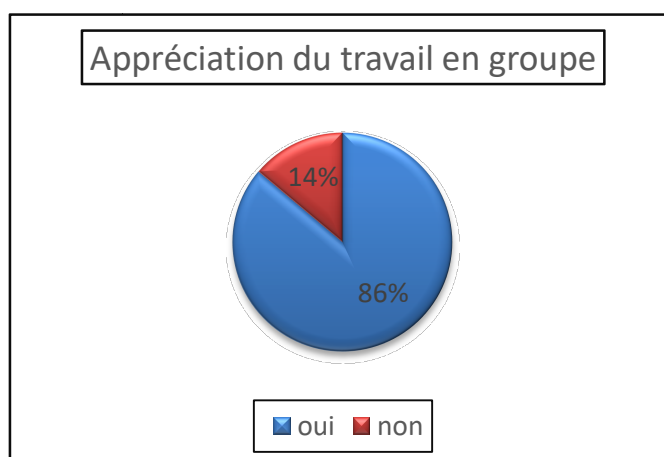


Figure 17 : Appréciation du travail en groupe

86% des apprenants interrogés, soit 112 élèves, répondent oui à la question : « appréciez-vous de travailler en groupe ? ». 14%, soit 18 élèves, répondent non à cette question.

2.2.2 Facilitation (réponses à la question 7)

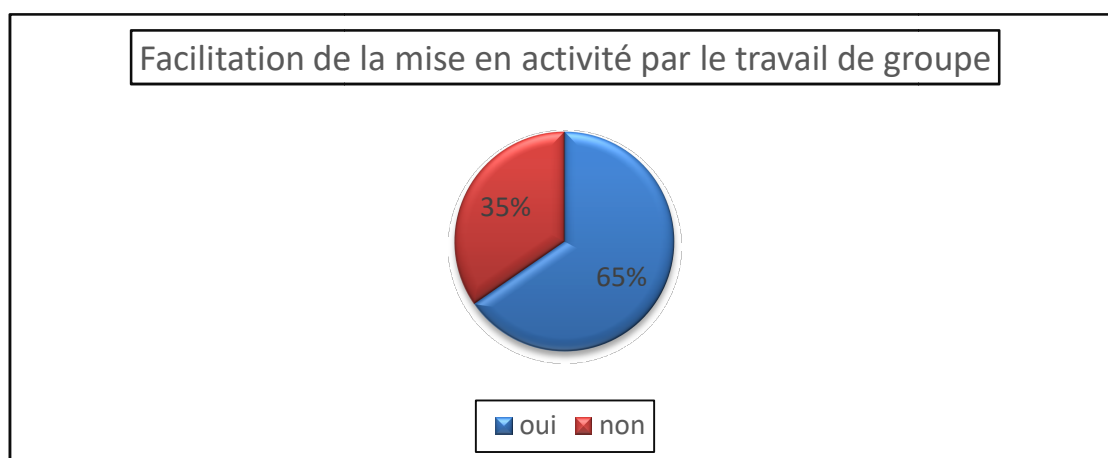


Figure 18 : Facilitation de la mise en activité

A la question : « vous semble-t-il plus évident de réaliser un travail en groupe qu'individuellement ? », 65% des apprenants interrogés répondent oui, soit 85 élèves contre 45 élèves qui répondent non. Les 35% du panel jugent donc que le travail de groupe ne leur permet pas de faciliter le ou les exercices demandés.

2.2.3 Investissement (réponses à la question 9)

Sur la figure 19, nous pouvons voir que 84% des élèves interrogés, soit 109 apprenants, semblent plus investi lors des travaux de groupe, pour différentes

raisons qui seront évoquées dans la partie discussion. En revanche, 16% disent ne pas ressentir de changements ou ne pas s'investir dans les travaux de groupes.

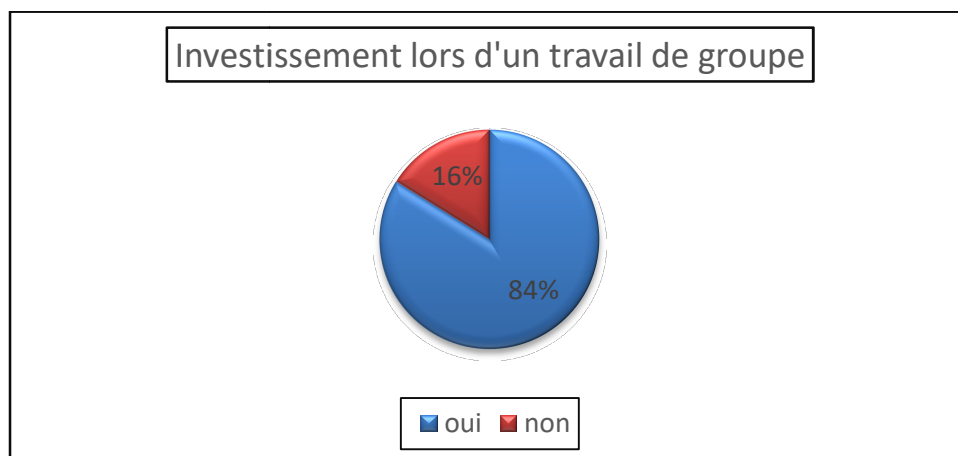


Figure 19 : Investissement lors d'un travail de groupe

2.2.4 Croisement des données de l'appréciation selon la fréquence

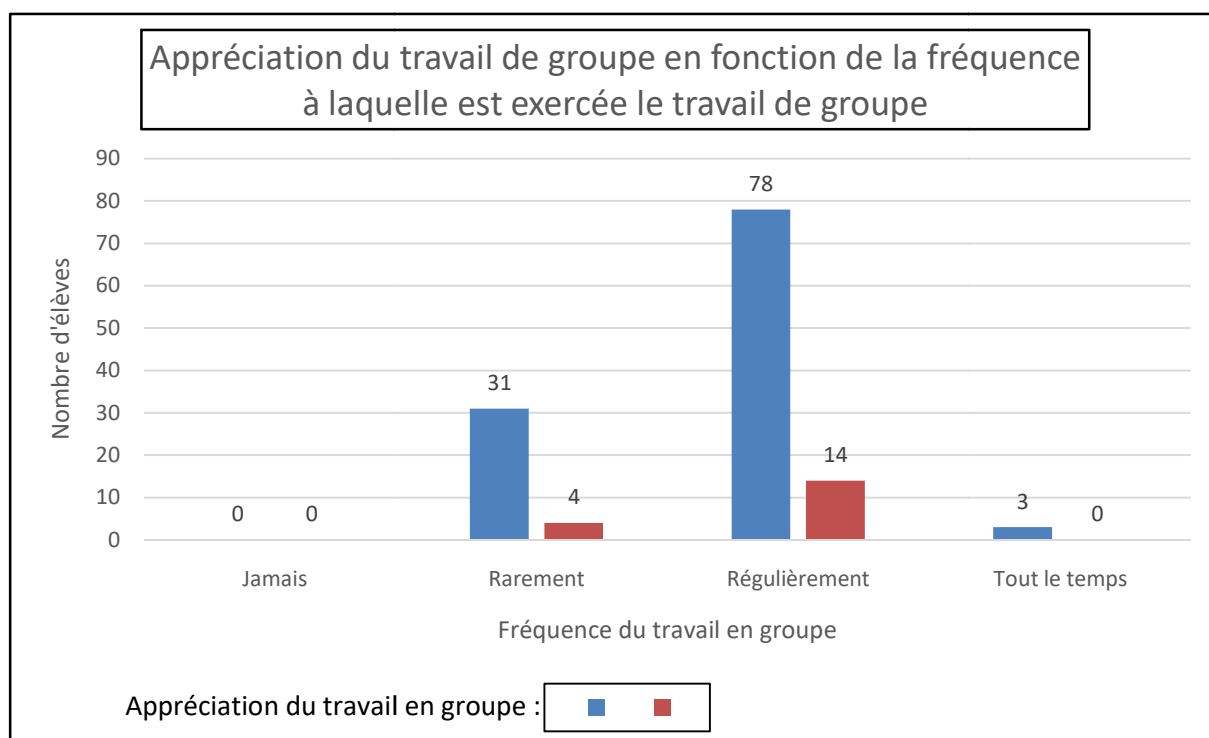


Figure 20 : Appréciation selon la fréquence

Lorsque les élèves sont mis en situation de travail de groupe régulièrement, 78 d'entre eux expriment le fait d'aimer travailler de cette manière contre 14 qui n'apprécient pas cette méthode de travail. Les apprenants estimant travailler en groupe tout le temps, répondent tous qu'ils apprécient cette mise en situation. Si le travail de groupe est proposé rarement, 31 élèves concernés disent apprécier le travail de groupe contre 4.

2.2.5 Croisement des données de la facilitation et de l'investissement selon l'appréciation

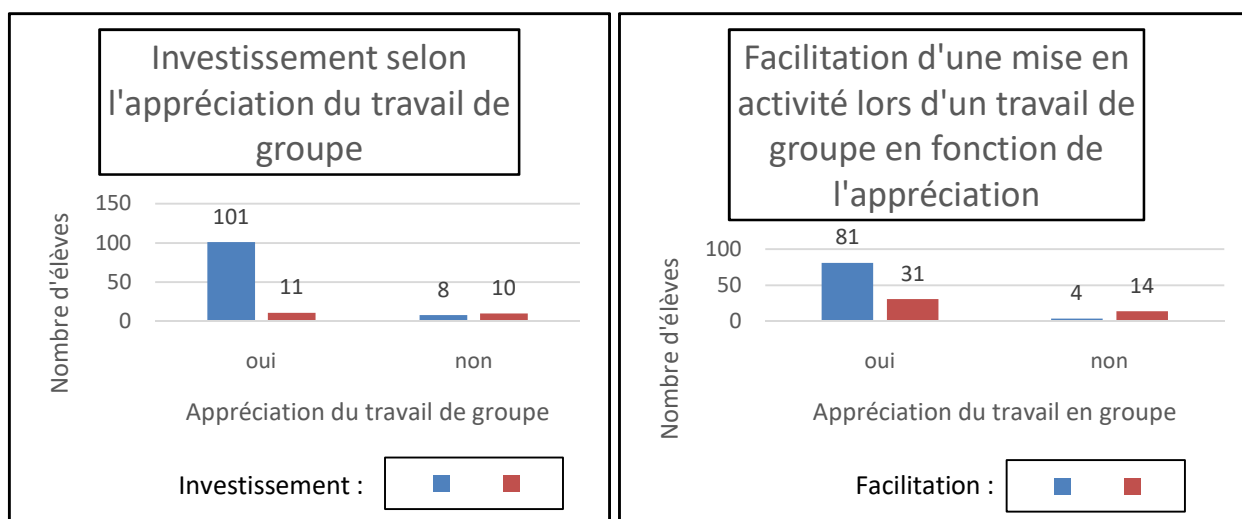


Figure 21 : Investissement et facilitation selon l'appréciation des travaux de groupe

Pour les élèves qui apprécient le travail de groupe, 101 d'entre eux évoquent un investissement pour ce type d'exercice contre 11 qui disent ne pas réussir à mieux s'investir. Les élèves n'appréciant pas les travaux de groupe déclarent, pour 8 d'entre eux, réussir à mieux s'investir contre 10 élèves qui ne pensent pas réussir à mieux s'investir.

81 élèves qui apprécient le travail de groupe disent également trouver une facilité à se mettre en activité pour ce type d'exercice contre 31 qui ne trouvent pas que cette mise en activité soit facilitante pour eux. En ce qui concerne les élèves déclarant ne pas apprécier les travaux de groupe, 14 d'entre eux ne trouvent pas que ce type d'exercice facilite la mise au travail alors que 4 expriment le fait que les travaux de groupe facilitent l'exercice.

2.3 Les apports en lien avec les travaux de groupe

2.3.1 Compréhension et types d'aide (réponses aux questions 11 et 12)

La figure 22 nous montre que pour 41% de l'échantillon interrogé, soit 76 élèves, la compréhension est parfois améliorée lors des travaux de groupes. 34% des apprenants, soit 64 d'entre eux, disent que leur compréhension est régulièrement améliorée par le travail de groupe. 16% considèrent même que le travail de groupe améliore toujours la compréhension. 8% expriment que le travail de groupe n'améliore que rarement leur compréhension et 1% que cela n'améliore jamais la compréhension.

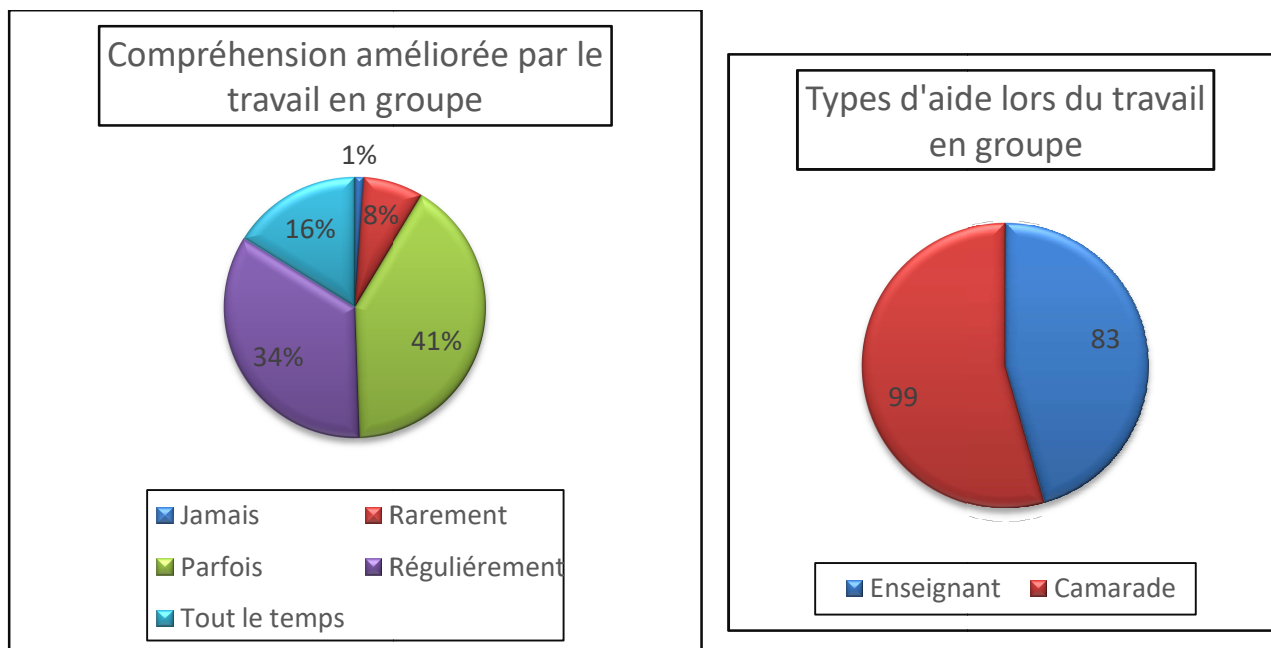


Figure 22 : Compréhension et types d'aide

A la question : « qu'est-ce qui vous permettez, selon vous, de mieux comprendre une leçon ou un exercice lors d'un travail de groupe ? », 99 élèves cochent la case : l'aide de mes camarades. 83 élèves cochent la case : la disponibilité de l'enseignant. Les apprenants avaient la possibilité de cocher les deux cases et d'ajouter leurs propres ressentis sur cette question. Seulement 4 élèves ont proposé d'autres types d'aides. Les réponses de ces élèves sont : un cas concret avec des exemples réels et des applications qui sortent du « recopiage » de cours ; le calme ; l'utilisation du téléphone et d'Internet pour deux d'entre eux.

2.3.2 Amélioration du rapport aux autres (réponses à la question 14)

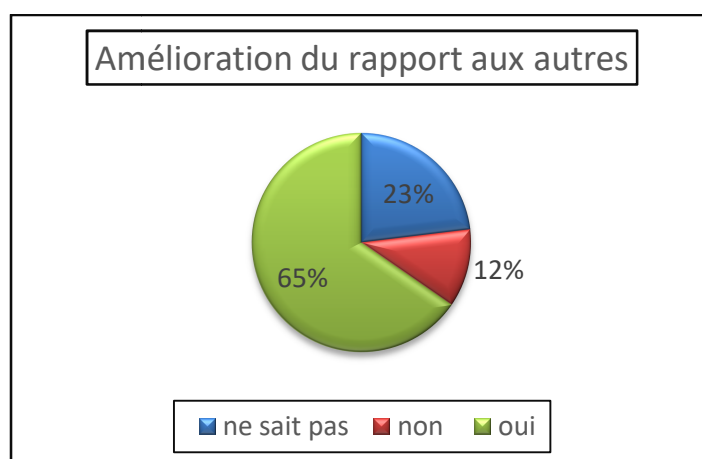


Figure 23 : Amélioration du rapport aux autres

65% des participants, soit 85 élèves, répondent oui à la question : « diriez-vous que le travail de groupe a pu améliorer votre rapport aux autres (camarades,

enseignants, professionnels...)? ». 12% jugent que le travail de groupe fait en classe n'améliore pas leur relation aux autres. 23% soit 30 élèves, ne savent pas si les travaux de groupe ont eu un impact sur leur rapport aux autres.

2.3.3 Participation et expression (réponses à la question 15)

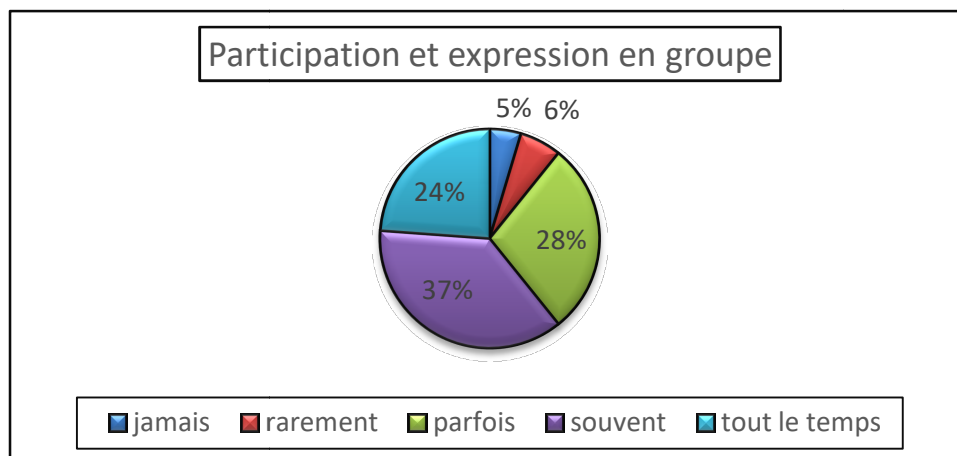


Figure 24 : Participation et expression

A la question : « arrivez-vous à participer et à vous exprimer plus facilement lors d'un travail de groupe ? », 48 élèves qui représentent 37% de l'échantillon, disent que le travail de groupe facilite souvent leur participation et leur capacité à s'exprimer. 28% indiquent que le travail de groupe facilite parfois leur participation. 24%, soit 31 élèves, jugent que le travail de groupe facilite tout le temps leur participation. 6% se sentent rarement favorisés par le travail de groupe pour l'expression et la participation ; 5% expriment le fait que jamais le travail de groupe ne facilite leurs échanges.

2.3.4 Amélioration des résultats (notes)

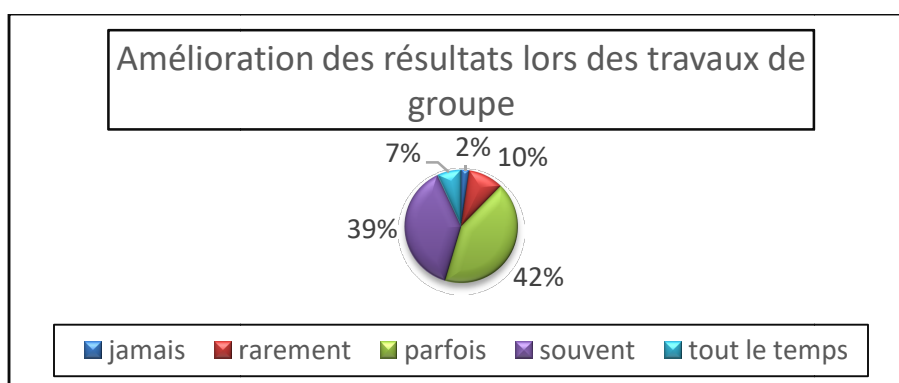


Figure 25 : Amélioration des résultats lors des travaux de groupe

Les travaux de groupe permettraient à 42% des élèves interrogés d'obtenir parfois de meilleurs résultats. Pour 39%, souvent le travail de groupe améliore leurs

résultats. Dans 2% des cas, le travail de groupe n'apporte jamais de meilleurs résultats et dans 10% rarement. 7% de l'échantillon considère que les résultats sont toujours meilleurs lors de travaux de groupe.

2.3.5 Croisement des résultats de l'appréciation, l'investissement, la compréhension et les résultats obtenus

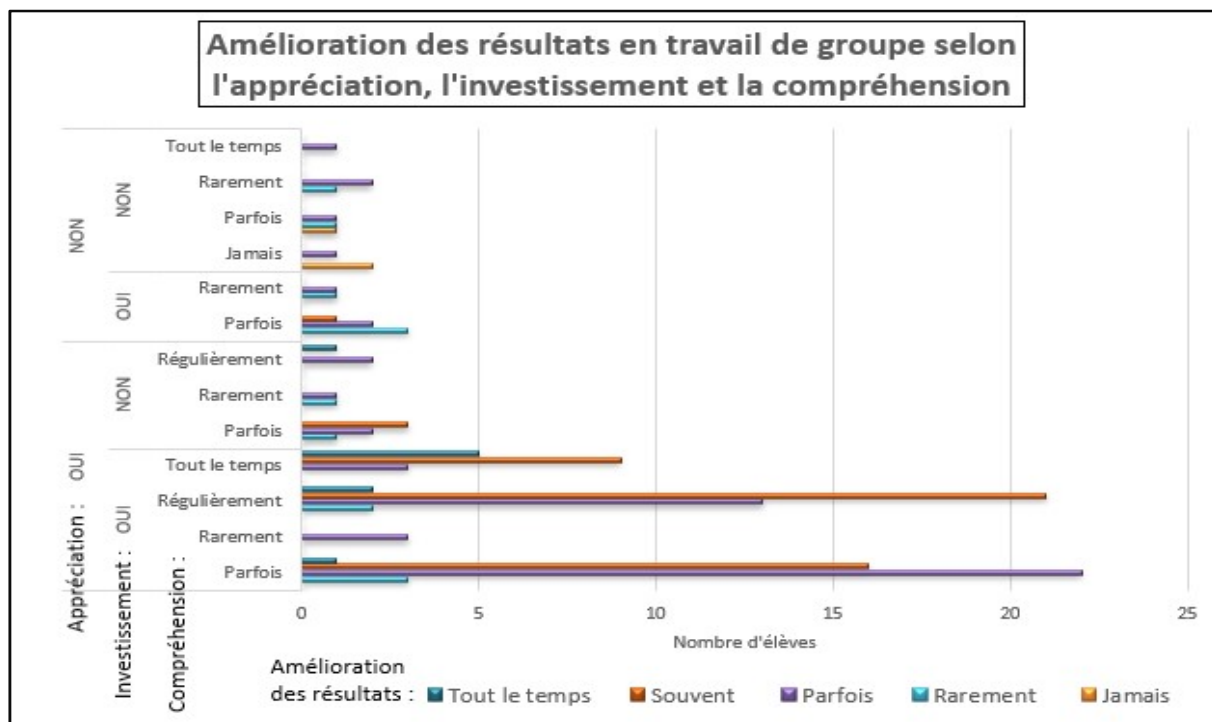


Figure 26 : Amélioration des notes en travail de groupe selon l'appréciation, l'investissement et la compréhension

Nous avons souhaité étudier la corrélation entre l'appréciation du travail de groupe par l'apprenant, son investissement au cours de ces activités de groupe, la compréhension permît par la mise en situation et l'amélioration des résultats. Les résultats de ce croisement sont détaillés en **annexe 2**.

Les élèves appréciant le travail de groupe et estimant réussir à mieux s'investir :

- 22 apprenants qui jugent que leur compréhension est *parfois* améliorée, déclarent que les travaux de groupe leur permettent *parfois* d'obtenir de meilleurs résultats.
- 21 élèves qui jugent que leur compréhension est *régulièrement* améliorée, déclarent obtenir *souvent* de meilleurs résultats.
- 16 apprenants qui jugent que leur compréhension est *parfois* améliorée, déclarent que les travaux de groupe leur permettent *souvent* d'obtenir de meilleurs résultats.
- 13 élèves qui jugent que leur compréhension est *régulièrement* améliorée, déclarent obtenir *parfois* de meilleurs résultats.

- 9 élèves qui jugent que leur compréhension est *tout le temps* améliorée, déclarent obtenir *souvent* de meilleurs résultats.

- 5 élèves qui jugent que leur compréhension est *tout le temps* améliorée, déclarent obtenir *tout le temps* de meilleurs résultats.

Les élèves n'apprécient pas le travail de groupe et estimant ne pas réussir à mieux s'investir :

- 3 apprenants déclarent que le travail de groupe n'améliore *jamais* leurs résultats, expriment également le fait de ne pas apprécier ces travaux, de ne pas s'y investir et jugent que la compréhension n'est *jamais* (2) ou *rarement* (1) améliorée.

- 5 élèves estiment obtenir *parfois* de meilleurs résultats en décrivant une amélioration de la compréhension différente pour l'ensemble de ce groupe : jamais (1), rarement (2), parfois (1) et tout le temps (1).

PARTIE 3 : REFLEXION

1. Analyse des résultats

Le recueil et l'analyse de l'ensemble des résultats obtenus par le biais du questionnaire ont pour objectif de démontrer les différentes hypothèses que nous avons mises en avant. Nous avons présenté les résultats dans la partie précédente, nous allons maintenant les analyser et les mettre en relation pour étoffer la réflexion.

Le premier point a pour but de valider l'ensemble du panel interrogé par sa diversité et une étude menée sur une large catégorie d'apprenant. Elle concerne également la mise en place par les enseignants de travaux de groupe. Le deuxième point mettra en avant les différents intérêts que peuvent ressentir les apprenants pour les travaux de groupe. Le troisième point évoquera les apports du travail de groupe pour les apprenants.

1.1 Les enseignants diversifient les situations de mise en activité

Les données nous démontrent que l'âge de la population interrogée pour cette étude se situe dans une fourchette d'âge de 15 et 22 ans avec une moyenne aux alentours de 15 ans. La mixité est légèrement inégalitaire, elle est tout de même représentative par un pourcentage de 56% de femmes et 44% d'hommes. Lorsque nous mettons en relation la mixité en termes d'âge (figure 27), nous obtenons une

vue d'ensemble de l'échantillon afin de pouvoir attester de résultats provenant d'apprenants des deux sexes et d'âges différents. S'agissant des différentes classes interrogées, nous obtenons une majorité d'élèves provenant de la section technologique et postbac puisqu'ils représentent 73% de l'échantillon.

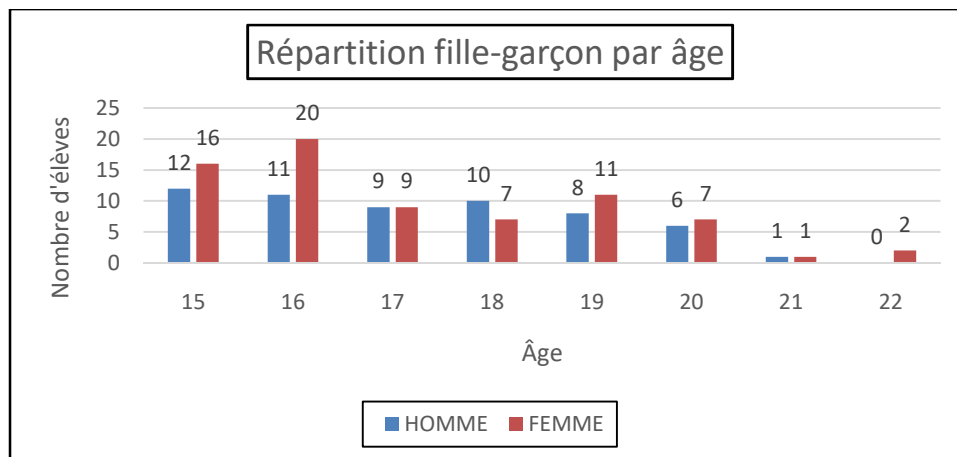


Figure 27 : Diversité du panel interrogé

En ce qui concerne la fréquence des travaux de groupe, aucun apprenant n'a indiqué qu'il n'exerçait jamais de travaux de groupe. La majeure partie de l'échantillon estiment travailler régulièrement en groupe. Ce qui signifie que cette mise en activité est proposée par un large personnel enseignant. Lors de la mise en corrélation des classes interrogés et de la fréquence des travaux de groupe, nous constatons qu'en baccalauréat professionnel la tendance la plus importante est représentée par des travaux de groupe de manière rare. Mon hypothèse personnelle tendait vers le phénomène inverse, où les travaux de groupe auraient été plus présents en filière professionnelle.

Nous avons développé dans la première partie de ce travail de recherche le travail du didacticien. Nous devons, avant de mener le questionnaire du côté des apprenants, s'assurer que les enseignants effectuaient des travaux de groupe. Les résultats démontrent que l'ensemble des élèves interrogés exercent des activités en groupe. Les milieux technologiques et professionnels représentant à part égale ce type de mise en situation. Nous pensons que les diplômés professionnels engageaient à plus de travaux de groupe. Ces résultats nous amènent à dire qu'une grande partie des enseignants réfléchissent à leur travail de didacticien. Les travaux de groupe sont proposés aux apprenants dans un but particulier et les élèves déclarent recevoir cet enseignement. Nous ne pourrons aller plus loin dans l'analyse,

mais peut-être que ces différents travaux de groupe relèvent du meilleur dispositif d'enseignement adapté pour un apprentissage.

Ces résultats attestent également d'une certaine mise en forme de la pédagogie, car la mise en place de travaux de groupe marque une attention de la part de l'enseignant à créer un climat en classe. La mise en application de travaux de groupe en classe atteste que l'enseignant souhaite valoriser la parole de chacun et donne l'occasion aux apprenants de mettre en œuvre leur pensée et leur connaissance. D'ailleurs, nous relevons parmi les propositions des questions ouvertes le terme pédagogique énoncé par des apprenants.

1.2 Le travail de groupe suscite de l'intérêt chez les apprenants

L'une des hypothèses proposées était que le travail de groupe facilite la mise en activité et que l'apprenant est plus investi dans ces travaux. La majorité des réponses des apprenants tendent à promouvoir un certain intérêt pour le travail de groupe chez les élèves. Les données des questions ouvertes nous permettent d'interpréter cet intérêt.

Les résultats confirment que la mise au travail est facilitée lorsque le travail de groupe est apprécié. La figure 21 démontre que 81 élèves qui déclarent apprécier le travail de groupe, indiquent également plus de facilité pour effectuer le ou les exercices demandés. La majeure partie des apprenants dit apprécier le travail de groupe pour le partage des idées, des opinions et des connaissances. Ils écrivent : « *avoir plusieurs idées différentes et les réunir* » ou encore « *plus de cerveaux pour répondre donc potentiellement plus juste* »³⁸. Nous pourrions interpréter ces remarques comme des sources de motivation pour l'apprenant à travailler en groupe. Au-delà du partage de certaines notions telles que les idées, les connaissances ou la pensée, certains vont plus loin en parlant simplement de partage. Ce qui évoque une idée forte pour l'enseignement, je trouve, de permettre le partage de quelque chose en classe. Certains d'entre eux parlent de débat et de confrontation, de façon positive, leur permettant de travailler leur esprit d'équipe et la cohésion d'équipe. Un élève interrogé écrit : « *entraînement pour le futur métier* »³⁸ et un autre : « *préparation du travail en équipe nécessaire pour l'hôtellerie*

³⁸ Annexe 3

restauration »³⁹ ce qui me renvoi à ce que j'évoquai dans l'introduction en parlant d'une préparation à la coopération professionnelle au travers des travaux de groupe. Ainsi, plusieurs élèves mentionnent le développement de compétence permis par le travail de groupe. Ils déclarent apprendre à : faire des compromis, gérer les frustrations, écouter les autres, communiquer, partager les tâches, faire confiance aux autres, créer des liens et s'adapter aux autres.

Parmi les élèves interrogés déclarant apprécier le travail de groupe, certains suggèrent que celui-ci est plus intéressant, qu'il permet plus de créativité. Le travail de groupe serait plus stimulant et il serait plus facile de s'y investir en se portant sur la motivation des autres. Beaucoup citent l'allègement du travail lorsqu'ils font partie d'un groupe, le travail est alors divisé ou réparti, ils avancent plus vite à plusieurs et le contenu des réponses est plus complet. Nous relevons plusieurs fois la notion d'aide, d'accompagnement et d'entraide : « *lorsque nous ne comprenons pas, on peut s'aider* », « *j'aide les personnes qui ne sont pas à l'aise dans une matière où je me débrouille et inversement* »³⁹.

Nous ne pouvons pas négliger la part des élèves qui disent apprécier le travail de groupe car c'est amusant, plus ludique, cela permet de discuter avec les camarades, le temps passe plus vite, « *on travaille avec des amis* »³⁹ et la bonne ambiance. Toutefois, nous notons l'expression de bonne ambiance, de bonne entente et cela interagit avec le climat de classe que l'enseignant cherche à instaurer. Plusieurs élèves rappellent tout de même qu'ils apprécient plus ou moins le travail de groupe en fonction des personnes avec qui ils sont amenés à travailler. Cette remarque est celle qui indique régulièrement les apprenants qui n'apprécient pas le travail de groupe.

Deux apprenants qui déclarent ne pas apprécier le travail de groupe disent : « *ne pas aimer les gens* »³⁹. Cette expression est plutôt explicite et renvoi à l'idée que le travail de groupe demande à s'intéresser à minima à l'autre. 12 apprenants évoquent le manque de travail de la part d'un ou plusieurs membres du groupe en évoquant parfois une mauvaise répartition de la charge de travail. Ces déclarations renvoient aux préjugés que nous avons exposés en introduction, il semblerait que des élèves partagent également ce sentiment de travail fait de

³⁹ Annexe 3

manière individuelle. Certains d'entre eux expriment le fait qu'ils ont du mal à réfléchir en groupe, à se concentrer, ils se sentent plus efficace seuls, l'un des apprenants interrogés dit : « *j'aime savoir ce qui est fait, comment cela est fait et que ce soit bien fait* »⁴⁰. Nous relevons l'idée proposée par un élève, qui fait allusion à la recherche d'autonomie et d'indépendance, objectif difficilement atteignable au cours d'un travail de groupe. Se pose également le problème des désaccords en groupe : « *tout le monde n'est pas d'accord* », « *il est difficile d'accorder les idées* », « *je n'aime pas devoir compter sur les autres* »⁴⁰. Le dernier point dont nous parlerons sera celui du bruit et des bavardages, problème du travail de groupe précisé par 3 participants interrogés. Nous pouvons cependant dire que le pourcentage d'apprenants citant ce problème est minime.

Nous aurions pu mettre en lien cette analyse avec les différentes postures enseignantes et élèves mais les réponses ne nous le permettent pas. Les apprenants n'ont pas fait allusion à une forme de liberté plus marquée dans les enseignements au cours des travaux de groupe. En revanche, certains ont parlé de créativité et d'un côté ludique attribué au travail de groupe.

Les apprenants disent s'investir en proposant leurs idées ou leurs avis, en mettant en œuvre leur méthode de travail, en aidant les autres. Certains émettent l'idée d'accomplissement d'un rôle de leader, de rapporteur ou encore de médiateur dans le groupe : « *réflexion sur les rôles exercés au sein du groupe* »⁴⁰. Ainsi l'un d'entre eux écrit : « *je répartis les tâches, j'explique à chacun ce qu'il a à faire et je vérifie les réponses* » ou encore : « *je répartis le travail, je demande si tout se passe bien et je relis les parties de chacun avant de rendre le travail* »⁴⁰. D'autres s'investissent en écoutant la parole de chacun, en proposant une réponse commune et en mettant « *tout le monde d'accord* ». Trois d'entre eux endossent le rôle d'écrire et de rendre part du travail effectué : « *j'effectue la rédaction* », « *réflexion sur la structure et les réponses* »⁴⁰.

En ce qui concerne les apprenants déclarant ne pas réussir à mieux s'investir dans un travail de groupe, ils évoquent peu de changement dans leur façon de faire. Soit, ils disent ne pas s'investir plus en groupe que lorsqu'ils sont seuls, soit qu'ils s'investissent « *à la hauteur de l'investissement des autres membres du groupe* »⁴⁰.

⁴⁰ Annexe 3

Pour certains, il est difficile de s'investir car ils se sentent comme « *la personne qui travaille et sur laquelle les autres se reposent* »⁴¹.

L'hypothèse émise dans la problématique qui indiquait que **l'apprenant est plus investi et que la mise au travail est facilitée** n'est alors pas entièrement vérifiable et juste pour tous les apprenants.

1.3 Le travail de groupe est bénéfique en termes de compréhension, de participation, de résultats et de relations avec les autres

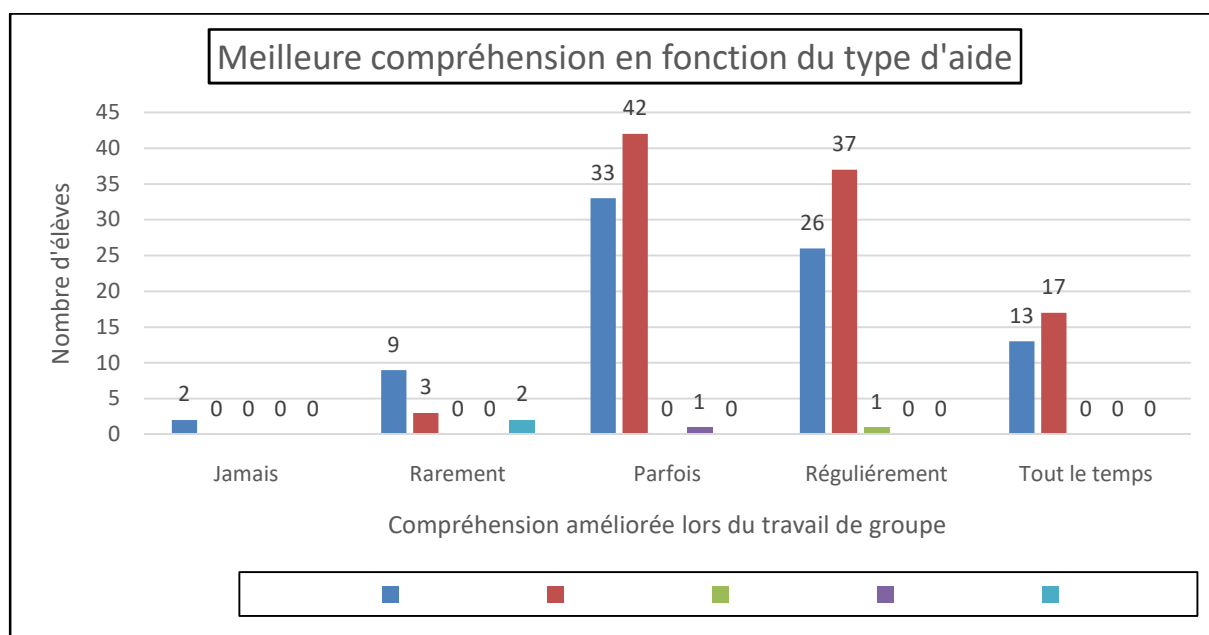


Figure 28 : Corrélation entre compréhension et types d'aide

Pour nous permettre d'analyser de manière plus fine les résultats évoqués auparavant, nous allons mettre en œuvre de nouvelles corrélations. La figure 28, nous montre ainsi que les 2 apprenants considérant que le travail de groupe n'améliore jamais la compréhension, évoquent la disponibilité de leur enseignant sur ce type de mise en situation. 9 élèves disent que le travail de groupe améliore rarement leur compréhension en évoquant également la disponibilité de l'enseignant. Les élèves qui indiquent une compréhension parfois (42), régulièrement (37) et tout le temps (17) améliorée placent en première position l'aide des camarades. Nous pouvons relever que la majorité des apprenants expriment que l'aide de leur camarade est un avantage pour la compréhension dans les travaux de groupe. Cette figure 28 nous amène à confirmer l'hypothèse posée lors de la problématique qui voulait que **l'apprenant tire plus de bénéfice en termes de compréhension lors**

⁴¹ Annexe 3

d'un travail de groupe. Nous parlons d'ailleurs d'hétérogénéité qui se dissipe et un élève interrogé nous dit que les niveaux sont mélangés et que cela force à aider les autres.

Nous relevons huit fois la notion de meilleure compréhension en réponse aux questions ouvertes. Les questions ouvertes venaient en amont de la question sur la compréhension améliorée par les travaux de groupe. Ces réponses indiquent que spontanément les apprenants pensent à une amélioration de leur capacité de compréhension lors des travaux de groupe.

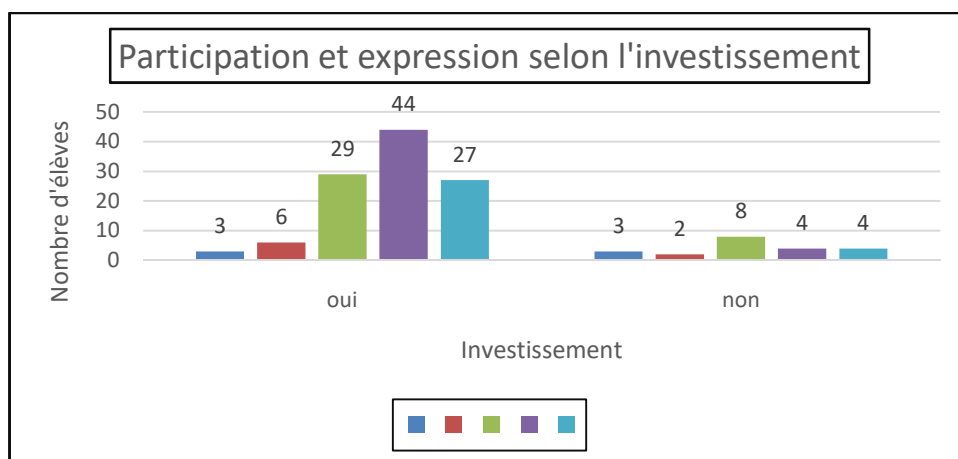


Figure 29 : Participation et expression selon l'investissement

La figure 29 nous permet de traiter de façon plus précise la participation des élèves lors des travaux de groupes, l'investissement démontre une tendance à participer de manière plus importante. Un apprenant déclare : « *le groupe a besoin de ma part de travail pour avance* »⁴². Ils expriment en quelques sortes une redevance envers leur camarade où comme l'un l'exprime : « *un devoir envers le groupe* »⁴². Ce sentiment, réveillé par les travaux de groupe, les implique davantage et les pousse à participer de manière plus importante. Nous relevons dans les questions ouvertes neuf fois le terme participation.

Il faut noter un sentiment complexe de culpabilité qui peut se percevoir dans les réponses : « *je m'investis pour avoir une bonne note sinon il y a une certaine culpabilité pour le groupe, si la note est bonne j'ai pour autant l'impression de profiter des autres* ». « *Si je ne le fais pas je pénalise les autres, nous comptons chacun sur les autres* »⁴². L'hypothèse indiquant que **le travail de groupe permet plus de participation et d'expression pour les élèves**, nous semble bien ressentie comme

⁴² Annexe 3

tel par les personnes interrogées. Nous émettons toutefois une attention à cette remarque de culpabilité ou de gêne qui pourrait impliquer un sentiment qui ne serait pas souhaité par l'enseignant. Nous ne cherchons pas à mettre nos élèves au travail par un sentiment de culpabilité, nous préférons l'idée d'entraide et de partage comme plusieurs apprenants ont pu le dire.

Les apprenants parlent également d'intégration et d'échanges. La mise en groupe leur permettrait plus facilement de parler sur le sujet proposé par l'enseignant. Nous nous concentrons ici sur l'aspect relation aux autres. Nous n'avons pas proposé de questions ouvertes quant à cette dynamique, mais la figure 23 démontrait que 65% des élèves considéraient que le travail de groupe avait amélioré leur rapport aux autres, ce qui représente plus de la moitié de l'échantillon. Nous reprendrons la phrase d'un élève interrogé au sujet des travaux de groupe : « *permet d'être impliqué dans un projet sans être mis à l'écart* »⁴³. Ce qui suggère comme l'indiquait notre hypothèse que **les travaux de groupe améliorent les relations aux autres.**

Le dernier point à aborder, est celui des résultats, ou autrement dit des notes obtenues au cours des travaux de groupe. L'analyse est complexe, car la propre notation de travaux de groupe est difficile pour un enseignant. Nous pouvons tout de même, comme le suggère la figure 25, attestait que lors des travaux de groupe 39% des élèves estiment que leurs résultats sont *souvent* meilleurs et 42% jugent des résultats *parfois* meilleurs. Ce qui apporte une donnée supplémentaire à notre hypothèse sur le fait que **les travaux de groupe apportent des bénéfices aux apprenants en termes de résultats.**

2. Discussion

2.1 Effets du travail de groupe sur la mise en activité des apprenants

Nous avons émis l'hypothèse que **la mise au travail est facilitée et l'apprenant plus investi lorsque le travail est proposé en groupe. La coopération assainie les relations et l'ambiance de classe.** Si je dois m'en référer à mes expériences personnelles dans la majorité des cas, le travail de groupe laisse place à une bonne entente entre les apprenants. Je dois cependant évoquer une

⁴³ Annexe 3

situation où un élève préférerait rester seul dans le cadre d'un exposé et où j'ai dû l'encourager à intégrer un groupe. Nous ne pouvons envisager une quelconque étude de recherche en lien avec l'enseignement sans mettre en avant la complexité due à la multitude de profils d'intelligence, social et psychologique qui existe dans nos classes. La majeure partie de l'échantillon questionnée déclare toutefois ressentir une bonne ambiance et se sentir bien. Un ensemble d'élèves avoue ne pas être à l'aise avec ce type d'activité.

Ainsi, nous prenons en compte que l'enseignant doit veiller à observer les élèves afin de distinguer ceux qui pourraient être à l'aise en groupe et ceux plus en difficulté. Nous avons relevé dans les réponses aux questionnaires plusieurs phrases significatives de mal-être lors de travaux de groupe. 5 élèves disent ne pas se sentir écoutés. D'autres vont plus loin et révèlent : « *j'ai l'impression que mes idées sont mauvaises* », « *je me sens inutile dans le groupe* », « *ça me déclenche du stress* », « *je ne me sens pas écouté ou compris* »⁴⁴. L'enseignant peut alors prendre soin de mettre ce type d'élève dans des groupes qu'il saura bienveillants. Nous pouvons lire une autre annotation d'un élève : « *inadmissible de se reposer sur les autres* ». Nous pourrions-nous questionner sur la place que souhaite prendre cet élève au sein du groupe. La phrase, inspire-t-elle à aider les autres ou au contraire à rejeter ceux qui seraient plus en difficulté, car timide ou en manque de connaissance.

Nous envisageons qu'il aurait été intéressant de poursuivre ce travail de recherche différemment. Notamment par l'observation de plusieurs mises en place de travaux de groupe autour des notions de collaboration, de coopération ou de mutualisation. Si le travail de groupe est visualisé comme un réel échange des participants autour d'un même sujet, une réelle confrontation des idées et une construction réalisée sur le moment ensemble, beaucoup ne l'envisage pas tel quel. Nous remarquons un certain nombre de commentaires équivoques disant que : « *chacun sa partie puis on fait une mise en commun* », « *chacun fait sa partie tout le monde est d'accord* ». Dans cette approche, nous pourrions alors distinguer auprès des enseignants et des apprenants ce qu'ils attendent d'un travail de groupe. Est-ce un travail en collaboration ? Où le résultat est identique pour tous mais nous pouvons retrouver distinctement la partie de chacun. Est-ce un travail en coopération ? Le

⁴⁴ Annexe 3

résultat final est commun mais nous ne pouvons pas distinguer la partie de chacun, il y a une mise en lien des idées et un travail de cohésion. Où est-ce un travail de mutualisation ? Chacun crée sa partie, peut la partager avec d'autres mais le résultat final est personnel et différent pour chaque participant. Je n'ai pris conscience de ces différences qu'au cours de cette recherche, je serais curieuse de distinguer les spécificités de chacune de ces situations.

Cette partie discussion m'amène à revenir sur la difficulté entre la réalité de la classe et la perception qu'en ont les apprenants. Je pense notamment à la fréquence des travaux de groupe. Nous aurions pu comparaître les ressentis des élèves en fonction du nombre de travaux effectués par les enseignants pour une même classe. Cette distinction entre réalité et perception prend également tout son sens dans les apports suggérés par les travaux de groupe.

2.2 Effets du travail de groupe sur les différents apports pour les apprenants

De la même manière où nous expliquions que le travail de recherche effectué dans ce mémoire reposé sur la perception des élèves interrogés, le problème se pose également pour cette hypothèse qui voulait que **l'apprenant tire plus de bénéfices en termes de compréhension, de participation et de résultat lors d'un travail de groupe.**

Pour envisager ce travail de recherche différemment, nous aurions pu réaliser une véritable évaluation des acquis de la compréhension au cours de travaux de groupe. Cette recherche passerait par une première évaluation de la compréhension d'un exercice par les élèves puis dans un second temps une mise en groupe avec une réévaluation de la compréhension en phase finale. Il faudrait cependant porter une grande attention aux difficultés d'analyses de cette recherche par apport à l'hétérogénéité. Il faudrait évaluer les capacités des élèves auparavant puis les répartir par groupe de niveau homogène. Ou pour justement distinguer les apports du travail de groupe pour les élèves en difficulté, évaluer la compréhension d'un exercice en amont puis après un travail de groupe, évaluer à nouveau individuellement la compréhension nouvelle de l'exercice. Cette expérience permettrait de juger du travail plus élaboré et plus complet en groupe que les élèves affirment à plusieurs reprises.

Un élève a spécifié dans son questionnaire : « *le travail de groupe permet de s'auto-évaluer* »⁴⁵. Nous pouvons alors discuter dans cette partie du travail mené avec Frédéric Marchand, enseignant d'économie-gestion au lycée hôtelier de Gascogne. A la suite des travaux de groupe en classe de BTS, il mène une évaluation individuelle à l'aide d'un questionnaire⁴⁶. Ce questionnaire donne un impact du jugement de l'exercice effectué. Frédéric Marchand a créé un algorithme dans un tableur Excel présenté par la figure 30.

	Note W individuelle	Note travail collectif	Coef & écrit	Note individuelle de groupe	Bonus - Malus	Evaluation par l'enseignant sur le travail de groupe	Evaluation individuelle = 20%	Evaluation individuelle = 30%	écrit= 40%	note individuelle de groupe = 30%	note /100	note /20
		0	0 #DIV/0!	0 #DIV/0!	0,00	1,00	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
		0	0 #DIV/0!	0 #DIV/0!	0,00	1,00	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
		0	0 #DIV/0!	0 #DIV/0!	0,00	1,00	#DIV/0!	#DIV/0!	0	#DIV/0!	#DIV/0!	#DIV/0!
Note de l'écrit												
A REMPLIR - Cellule en rouge												
En rouge la note reçue par le groupe												
A COMPLETER - si besoin par l'enseignant												
Si l'étudiant a répondu aux questions posées: +0,1												
Si l'étudiant n'a pas répondu aux questions posées: -0,1												
Le leader du groupe: +0,1 (ou plus limité à +0,3)												
Absence de participation de l'étudiant au travail de groupe: de -0,1 à -0,5												
... autre propositions possibles												

Figure 30 : Algorithme de l'auto-évaluation en groupe

L'enseignant doit tout d'abord attribuer une note de groupe identique à l'ensemble des élèves composant le groupe. Cette note est inscrite dans la case rouge. L'enseignant doit ensuite calculer les points apportés par le questionnaire⁴⁶. Chaque case rapporte un nombre de points définis : beaucoup = 4 points, moyen = 3 points, peu = 2 points et pas du tout = 1 point. Ce premier tableau accorde une note sur un total de 16, elle est inscrite dans la case note W individuelle. L'algorithme calcule la note attribué pour l'évaluation de la part de son travail individuel dans le groupe. L'échelle pour situer les groupes fonctionne également avec un nombre de points attribués : notes de 9 à 10 = 4 points, notes de 7 à 8 = 3 points, notes de 5 à 6 = 2 points et notes de 1 à 4 = 1 points. La note finale de la deuxième partie du questionnaire sur un total de 16 est inscrite dans la case note travail collectif. L'algorithme additionne le total des notes de groupe attribué par les camarades puis le divise par le nombre d'élèves composant le groupe. L'algorithme permet ainsi

⁴⁵ Annexe 3

⁴⁶ Annexe 4

d'obtenir un coefficient qui divise la note individuelle par le classement du groupe collectif. L'enseignant a la possibilité d'appliquer une évaluation personnelle (case verte) en fonction de son observation et de la connaissance de ses élèves. Pour avoir mis en application cet algorithme, cette évaluation permet d'ajuster la note pour les élèves qui se sous-estimeraient. Une note sur 20 est attribuée à chaque élève une fois ces données complétées.

Dans un autre registre, nous pourrions suggérer que le travail de groupe nécessite moins d'efforts en termes de mobilisation de la mémoire, puisque plusieurs élèves évoquent le partage du travail. En comparaison, beaucoup d'entre eux parlent : de mise en accord, de compromis, d'écoute, d'accorder les façons de travailler de chacun. Ces remarques nous laissent penser que la notion d'hétérogénéité est comprise et prise en compte par les élèves. Ces adaptations demandent des efforts pour l'apprenant. Nous reprendrons la phrase d'un élève : « *individuellement, on fait ce qu'on veut, on n'a pas à se mettre d'accord avec soi-même* »⁴⁷. Malgré le doute de certains apprenants sur le fait que le travail de groupe améliore la relation aux autres, il est certain que quelque chose se joue lorsque nous mettons les élèves à travailler ensemble.

La dernière interrogation que nous nous poserons en lien avec cette recherche repose sur la place de l'enseignant dans ces travaux de groupe. La majorité des élèves parle d'aide provenant de leurs camarades au cours de travaux de groupe. Une grande partie évoque également la disponibilité de l'enseignant, mais nous relevons le fait suivant : quand la compréhension n'est jamais ou rarement améliorée, 11 élèves qui représentent la majorité de cette catégorie parlent de disponibilité de l'enseignant. Cette interrogation, laisserait-elle suggérer que l'aide des camarades permet une meilleure compréhension lors des travaux de groupe en comparaison de la disponibilité de l'enseignant ? Ou pourrions-nous interpréter que les élèves n'obtenant pas de meilleure compréhension lors des travaux de groupe ont tendance à s'isoler dans le groupe et ne bénéficie pas de l'aide que leur camarade pourrait leur apporter ? Cette recherche semble ouverte à de multiples possibilités d'études supplémentaires. Le travail de groupe représente une activité riche et recèle de beaucoup de questionnements qui ne sont pas encore élucidés.

⁴⁷ Annexe 3

CONCLUSION

Ce mémoire avait pour objectif d'émettre une réflexion sur les apports du travail de groupe pour les apprenants. Nous avons développé trois axes en lien avec cette recherche qui concernait l'enseignant, l'apprenant et la mise en groupe. Nous avons pour hypothèse que le travail de groupe facilitait la mise en activité et qu'il encourageait l'investissement des élèves. Nous évoquions aussi l'idée que le travail de groupe permettait à l'élève de tirer bénéfice de ces activités en termes de compréhension, de participation, de résultats et de relation aux autres. Les principaux résultats présentent une forte majorité d'élèves qui affirment ces hypothèses, mais nous ne pouvons négliger la part des élèves qui démontrent la difficulté du groupe. La partie discussion nous a amené à réfléchir à la poursuite de ce travail de recherche sur différents aspects. La mise en œuvre d'une étude plus poussée sur la place de l'enseignant, des camarades et l'amélioration de la compréhension nous semble être une piste intéressante.

Le travail de groupe est un moyen d'organiser l'activité en classe. Les élèves reçoivent une consigne de travail de la part de l'enseignant qui indique la réalisation de l'activité en groupe. L'égalité et la réciprocité des participants dépendent de la manière dont ils s'engagent dans la tâche de groupe, c'est-à-dire, s'ils travaillent en coopération ou en collaboration.

Le travail de groupe coopératif est souvent utilisé avec insouciance comme description du travail de groupe en classe. Mais il peut décrire des situations dans lesquelles les élèves sont assis ensemble dans un groupe, mais travaillent individuellement sur des parties distinctes d'une tâche de groupe. À la fin de la tâche, les membres du groupe rassemblent les différentes parties en un produit commun. Par conséquent, l'apprentissage lors du travail de groupe peut se produire sans aucune interaction entre les étudiants, ce qui ne représente pas alors un travail coopératif mais collaboratif. Les enseignants expriment parfois le fait qu'ils font travailler les élèves en groupe avant tout pour que les étudiants développent la capacité de collaborer, et non principalement d'acquérir des connaissances disciplinaires, pendant le travail de groupe. Nous proposerons alors une dernière question : faut-il donner un sens strict aux apports que permettent les travaux de groupe ?

ANNEXE 1 : QUESTIONNAIRE

Le travail de groupe

Afin de mener une enquête sur les apports du travail en groupe, merci de répondre à ce questionnaire. Ce questionnaire est anonyme.

- 1) Quel est votre âge ?
- 2) Vous êtes : *un homme / une femme*
- 3) Quelles études suivez-vous actuellement ?
- 4) Les enseignants vous proposent de travailler en groupe : *jamais / rarement / régulièrement / tout le temps*
- 5) Appréciez-vous de travailler en groupe : *oui / non*
- 6) Expliquez pourquoi vous aimez ou vous n'aimez pas travailler en groupe.
- 7) Vous semble-t-il plus évident de réaliser un travail en groupe qu'individuellement ? *oui / non*
- 8) Pourquoi ?
- 9) Pensez-vous réussir à mieux vous investir dans un travail de groupe ? *oui / non*
- 10) Comment vous investissez vous et, si vous ne le faites pas, comment vous sentez vous ?
- 11) Le travail en groupe vous permet-il de mieux comprendre quand vous avez des difficultés ? *jamais / rarement / parfois / régulièrement / tout le temps*
- 12) Qu'est-ce qui vous permettez, selon vous, de mieux comprendre une leçon ou un exercice lors d'un travail de groupe ? *la disponibilité de l'enseignant / l'aide de mes camarades / autres réponses libres*
- 13) Vos résultats (notes) sont-ils meilleurs lors des travaux de groupe ? *jamais / rarement / parfois / souvent / tout le temps*
- 14) Diriez-vous que le travail de groupe a pu améliorer votre rapport aux autres (camarades, enseignants, professionnels...) ? *oui / non*
- 15) Arrivez-vous à participer et à vous exprimer plus facilement lors d'un travail en groupe ? *jamais / rarement / parfois / souvent / tout le temps*

ANNEXE 2 : CROISEMENT DES RESULTATS DE L'APPRECIATION, L'INVESTISSEMENT, LA COMPREHENSION ET LES NOTES OBTENUES

		Les résultats sont meilleurs lors des travaux de groupe					
Le travail de groupe est apprécié	L'élève réussit à mieux s'investir	La compréhension est améliorée	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Tout le temps</i>
OUI	OUI	<i>Jamais</i>	0	0	0	0	0
		<i>Parfois</i>	0	3	22	16	1
		<i>Rarement</i>	0	0	3	0	0
		<i>Régulièrement</i>	0	2	13	21	2
		<i>Tout le temps</i>	0	0	3	9	5
	NON	<i>Jamais</i>	0	0	0	0	0
		<i>Parfois</i>	0	1	2	3	0
		<i>Rarement</i>	0	1	1	0	0
		<i>Régulièrement</i>	0	0	2	0	1
		<i>Tout le temps</i>	0	0	0	0	0
NON	OUI	<i>Jamais</i>	0	0	0	0	0
		<i>Parfois</i>	0	3	2	1	0
		<i>Rarement</i>	0	1	1	0	0
		<i>Régulièrement</i>	0	0	0	0	0
		<i>Tout le temps</i>	0	0	0	0	0
	NON	<i>Jamais</i>	2	0	1	0	0
		<i>Parfois</i>	1	1	1	0	0
		<i>Rarement</i>	0	1	2	0	0
		<i>Régulièrement</i>	0	0	0	0	0
		<i>Tout le temps</i>	0	0	1	0	0

ANNEXE 3 : RECUEIL DE DONNEES DES QUESTIONNAIRES

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Age	Sexe	Classe	Fréquence travail groupe	Appréciat° TG	Raison	Facilité° TG	Pourquoi	Réussir à s'investir	Investissement / sensation	Compréhens°	Aide du TG	Note	Améliorat° rapport aux autres	Participat°
21	F	MHR	Ra	non	n'aime pas les gens	oui	meilleure compréhension	non	X	TLT	Camarade	P	non	J
19	H	MHR	R	non	difficulté à réfléchir	non	Dependance aux autres	non	beaucoup d'investissement	Ra	E	Ra	non	P
19	F	MHR	R	non	Absence de travail de la part de autres	non	plus évident pour les travaux lourds	oui	le groupe a besoin de ma part de travail pour proposer des idées, des méthodes	P	camarade	S	ne sait pas	TLT
19	H	MHR	R	oui	partage du travail, cohésion, esprit d'équipe	oui	partage du travail BTS impose des travaux plus importants : plus facile et rapide à plusieurs	oui	chacun une partie puis mise en commun	R	E + C	P	oui	S
19	F	MHR	R	oui	plus de connaissances et moins de lacunes	oui	convergence d'opinion	oui	fait sa part, aide l'autre à faire la sienne	R	Camarade	S	ne sait pas	S
21	H	MHR	R	oui	plusieurs avis différents sur un même point	oui	plus rapide	oui	apporte des idées, écoute les autres	R	E + C	P	oui	S
19	F	MHR	R	oui	chacun apporte des idées, plus intéressant	oui	personne du groupe ne travaille pas efficacement	oui	repartir les tâches, explique à chacun ce qu'il a à dire vis-à-vis du groupe	P	E	P	ne sait pas	P
20	F	MHR	R	non	plus efficace seule	non	partage des idées	oui	chacun ce qu'il a à dire vis-à-vis du groupe	P	Camarade	Ra	non	J
20	H	MHR	R	oui	travail allégé	oui	difficulté à prendre les idées de chacun	oui	proposer des idées, garantir une bonne avancée	TLT	Camarade	TLT	oui	TLT
22	F	MHR	R	oui	plus de créativité, cela apprend le TG, travail d'équipe, création de liens	non	chacun ses résultats	oui	proposer des idées, garantir une bonne avancée	P	Camarade	P	oui	S
20	F	MHR	R	oui	travail divisé / repart	oui	chacun à une tâche	oui	proposer des idées, garantir une bonne avancée	P	Camarade	S	ne sait pas	P
19	H	MHR	R	oui	travail divisé / repart	oui	chacun à une tâche	oui	proposer des idées, garantir une bonne avancée	P	E + C	S	oui	S
19	F	MHR	R	oui	améliore l'esprit d'équipe	oui	pouvoir échanger	oui	proposer des idées, garantir une bonne avancée	R	E + C	P	oui	S

19 F	MHR	R	oui	chacun apporte ses connaissances / certain ne travaille pas, se repose sur les autres	non	différents avis, choix, façon de travailler	oui	écoute de chacun	P	E + C	P	ne sait pas	S
19 H	MHR	R	oui	avoir plusieurs idées différentes et les réunir, meilleur	non	accorder les idées et mauvaise entente	oui	chacun fait sa partie, tout le monde est	P	E + C	P	oui	TLT
20 H	MHR	R	oui	entraînement pour le futur métier	oui	plus fort à plusieurs et plus de connaissances	oui	s'intègre au groupe	R	E + C	S	oui	S
20 F	MHR	R	oui	stimulant, avance plus vite à plusieurs	non	beaucoup d'idées qui fusent, déconcentration facile, demande de se canaliser	non	repartir ne travail, demande si tout se passe bien, relis les parties de chacun avant de rendre travail	Ra	E	Ra	oui	TLT
19 F	MHR	R	oui	chacun donne idée, contenu plus complet gérer la frustration	oui	travail plus léger car plusieurs = plus simple	oui	propose idée, groupe décide de leur justesse	TLT	E + C	P	oui	S
20 F	MHR	Ra	oui	sur des avis divergents, apprendre à faire des compromis, à écouter les autres, permet	oui	dépend du devoir avoir des idées différentes et être écouter	oui	X	R	E + C	P	oui	P
20 F	MHR	R	oui	renforce la cohésion avoir divers avis, communiquer avec d'autres	oui	écouter permet la distribution des tâches	oui	répartir les tâches puis les faire	R	Camarade	P	oui	S
20 H	MHR	R	oui	plus de cerveaux pour répondre donc potentiellement plus juste	oui	travailler seul est nécessaire plusieurs visions, plusieurs choix, permet de débattre	non	devoir envers le groupe nécessaire	P	Camarade	S	oui	TLT
19 H	MHR	Ra	oui	X	non	travailler seul est nécessaire plusieurs visions, plusieurs choix, permet de débattre	oui	fais participer le groupe	P	Camarade	P	non	P
19 H	MHR	Ra	oui	moins de charge de travail, plus de confiance envers le travail, apprend le partage des tâches	oui	avoir du temps pour voir le groupe, partager la même méthode de travail	oui	bonne note, sinon culpabilisé pour le groupe, si bonne note impression de profiter des autres	R	E + C E + C chs exemple réel, application qui change du recopiage S	P	oui	P
22 F	MHR	R	oui		non		oui		R			oui	S

20 H	MHR	R	oui	travail divisé, participer à la plus facile de s'investir	oui	avis de tous, plus de connaissances motivation des autres	oui	aide, partage, détermination	R	E + C	p	oui	S
20 H	MHR	R	oui		oui		oui	réalise ses tâches	R	Camarade	S	oui	S
idem ligne 19													
17 F	IT	R	oui	parler avec camarade	oui	partage connaissance	oui	aide et partage	P	Camarade	S	oui	TLT
16 F	IT	R	oui	débat et donne son point de vue	oui	X	non	trop de rigolade, pas de concentration	P	E + C + calme	P	oui	Ra
16 F	IT	R	oui	plus facile et plus amusant	oui	tout le monde participe, va plus vite	oui	donner son avis dépend des personnes, difficulté à travailler en collaboration	R	Camarade	S	ne sait pas	P
17 F	IT	Ra	oui	lorsque ne comprends pas = aide ; préfère être mis par affinité	oui	tout le monde apporte idée	non		R	E + C	TLT	non	P
16 H	IT	R	oui	échanger sur des sujets intéressants	non	réfléchis mieux seul	oui	X	P	E	Ra	oui	S
16 H	IT	R	oui	plus ludique	oui	X	oui	travail et échange de connaissance	TLT	Camarade	P	non	TLT
16 F	IT	R	oui	plus simple	oui	plus de personne pour réfléchir	oui	X	TLT	E + C	S	oui	S
16 F	IT	R	oui	amusement	oui	plus simple	oui	plus de travail	P	Camarade	P	oui	S
16 F	IT	Ra	oui	plus simple et ludique	non	X	non	travail si le sujet intéresse	P	Camarade	S	non	TLT
16 F	IT	R	oui	plus simple	oui	plus de réponses en cas de non compréhension les autres aident meilleure compréhension	oui	X	R	Camarade	P	ne sait pas	S
17 H	IT	Ra	oui	X	oui		oui	X	R	E + C	P	ne sait pas	S
16 F	IT	R	oui	entraide	oui		oui	X	R	E + C	S	oui	TLT
idem ligne 40													
16 F	BP	R	oui	moins long, reparti les tâches	oui	répartition	oui	recherche écrite	P	E	P	oui	P
16 H	BP	Ra	oui	bonne ambiance	oui	bon groupe = tout le monde travaille et plus rapide	oui	n'en fait pas trop	P	E + C	S	oui	TLT
16 F	BP	Ra	oui	travail avec amis, bonne ambiance	non	compliquer de se concentrer à plusieurs nous sommes plus intelligents	oui	écriture et réflexion	Ra	Camarade	P	oui	S
15 H	BP	Ra	oui	partage opinion et pensée	oui		oui	aime donner son avis	R	E + C	S	oui	S

18 H	BP	Ra	oui	échange d'idées être aider ou aider les autres	oui	plusieurs à travailler	oui	aide les autres	P	Camarade	S	ne sait pas	Ra
16 H	BP	Ra	oui		oui	entraide	oui	aider ou être aider	R	E	S	oui	P
18 H	BP	Ra	non	pas de concentration de la part de tout le monde	non	personne qui ne respecte pas le travail	oui	propose un maximum de choix et peut enrichir le travail	Ra	utilisation téléphone	Ra	oui	P
17 H	BP	Ra	oui	X	oui	X	oui	si je ne m'investis pas le projet n'avance pas	TLT	E + C	S	oui	P
18 H	BP	R	oui	avec les copains, projet plus intéressant	non	tous se mettre d'accord	oui	X	R	E + C	S	oui	S
17 H	BP	R	non	savoir ce qui est fait, bien fait	non	X	non	X	Ra	E	P	ne sait pas	P
16 H	BP	Ra	oui	être aider	non	peut être fait individuellement	non	X	P	Camarade	Ra	oui	S
17 H	BP	Ra	oui	amusant, convergence des tout le monde	oui	X	oui	se sent plus à l'aise	P	camarade	P	oui	S
16 H	BP	R	oui	apporte une touche travail partagé, plus agréable de travailler avec les autres	oui	X	oui	se sent bien	R	camarade	TLT	oui	S
17 F	BP	R	oui	permet de s'aider	non	présence de tous, travail de tous	oui	si je ne le fais pas, peut poser problème	P	Camarade	P	ne sait pas	P
16 F	BP	Ra	oui	beaucoup de réponses et d'avis	non	dispersion	oui	répartition	P	E	P	ne sait pas	Ra
17 F	BP	Ra	oui	plus simple	oui	plusieurs avis	oui	écoute de tous pour faire une réponse commune	R	Camarade	S	oui	TLT
16 F	1T	R	oui		oui	plus de personne pour réfléchir	oui	X	TLT	E + C	S	oui	S
idem ligne 46													
idem ligne 47													
idem ligne 30													
17 F	BP	Ra	non	X	oui	X	non	X	P	E	P	ne sait pas	Ra
19 H	1T	Ra	oui	plus de créativité aide mutuelle et meilleure compréhension	oui	plus de choix de réponse	oui	se sent bien	R	E	P	oui	S
18 F	BP	Ra	oui	tout le monde donne explication	oui	X	oui	X	R	E + C	S	oui	P
18 H	BP	Ra	oui	échange d'idées, entraide	oui	argument travail individuel	oui	parle	P	Camarade	S	oui	S
18 F	BP	Ra	oui	participation des élèves plus timides	non	permet d'évaluer propres capacités plusieurs idées, c'est super	oui	X	P	Camarade	S	oui	S
17 H	BP	R	oui	élèves plus timides	oui	plus facile	oui	plus facile	R	E	P	oui	S

17 H	BP	R	oui	confronter ses idées, élaborer des réponses plus complète	non	avancées plus ou moins rapide selon les capacités de réflexion	oui	propose des idées	P	E + C	S	oui	P
18 H	BP	R	oui	partager et mettre en commun des réflexions	oui	plus de réponses possibles, débat, trouver la meilleure réponse	non	X écriture pour le groupe (rapporteur), vérification avec	P	E + C	S	non	P
17 H	BP	R	oui	partage d'idées	oui	plus d'idées, communication	oui	ensemble agréable	P	E + C	P	oui	S
17 H	BP	R	oui	meilleure compréhension, idées différentes,	oui	partage idée	oui	ensemble agréable	P	Camarade	S	oui	P
18 F	BP	Ra	oui	bonne atmosphère	oui	aide	oui	propose des idées	R	E + C	S	oui	S
19 H	BP	R	oui	chacun donne réponse	non	c'est bien de travailler seul	oui	se sent bien	P	Camarade	S	oui	P
20 H	TT	Ra	oui	partage avec les autres	oui	regroupe les idées, meilleur travail	non	rare investissement	P	E + C	P	oui	S
dem ligne 65													
dem ligne 67													
dem ligne 70													
dem ligne 66													
dem ligne 40													
dem ligne 46													
18 H	MHR	Ra	oui	diminue la charge de travail	non	coordonner travaux et données	oui	se propose pour différents travaux et reparti charge de travail	P	E	Ra	oui	TLT
18 F	MHR	R	oui	partage connaissance	non	écoute de tout le monde	oui	répartition travail	P	E	P	oui	P
18 H	MHR	R	oui	X	oui	X difficulté à se mettre d'accord sur les tâches de chacun	oui	X	P	E + C	P	non	Ra
18 H	MHR	R	oui	avis différents, débats intéressants	non	permet d'avoir plus de points de vue, permet d'apprendre	oui	donne son avis	Ra	E	P	oui	S
18 F	MHR	R	oui	partage des connaissances	oui	plus d'idées, travail plus pertinent	oui	donne ses idées	R	Camarade	S	oui	S
19 F	MHR	R	oui	judique, opinions différentes	oui	discuter entre nous pour nous améliorer	oui	X	R	E + C	S	oui	TLT
18 F	MHR	Ra	oui	différentes	oui	moins de stress	oui	X	R	Camarade	S	oui	TLT

5/5

idem ligne 96

19 F	CAP	TLT	oui	X	plus rapide, bonne entente	oui	X	travailler seul c'est bien aussi	oui	X		P		Camarade	P		ne sait pas	P
17 F	CAP	R	oui			non			oui	X		P		Camarade	P		oui	P
17 F	CAP	R	oui		partage des réponses	oui	X	préfère travailler seule pour voir capacité	oui	X		P		E + C	P		oui	P
19 F	CAP	R	non		dépend avec qui et quel travail	non		capacité	non	X		P		E + C	J		oui	S
16 F	CAP	R	oui		entraide	oui	X	difficulté à se concentrer	oui		donne idée	P		Camarade	S		ne sait pas	P
20 F	CAP	R	oui		pas perte de temps	non		préfère travailler seule	oui		aide dans ce qu'il l'intéresse	P		E	TLT		oui	TLT
19 F	CAP	R	oui		dépend avec qui	non			oui			P		E	S		ne sait pas	S
18 F	CAP	R	oui		dépend avec qui	oui	X		oui	X		P		X	Ra		ne sait pas	J

idem ligne 101

idem ligne 113

idem ligne 41

idem ligne 83

idem ligne 85

15 F	2T	R	oui		plus simple	oui	X	trouver une solution ensemble lorsque nous sommes bloqués	oui		essaye d'imposer idée	P		Camarade	P		oui	S
15 F	2T	R	oui		avec certaines personnes car d'autres ne font rien	oui			oui	X		P		E	S		oui	TLT
15 F	2T	R	oui		entraide	oui		aide	oui		changement	R		E + C	S		oui	S
15 F	2T	R	oui		différents points de vue, plus de connaissance, dépend des personnes dans le groupe	oui	X		non		pas plus qu'en individuel mais apporte maximum de question et réponse pour	R		E + C	P		oui	TLT
15 F	2T	R	non		tout le monde n'est pas d'accord, impression que mes idées sont mauvaises	non		y arrive mieux seule, plus performante	non		ne se sent pas écouté	J		X	J		non	J
16 H	2T	R	oui		X	oui		plus simple	non		se sent inutile dans le groupe	R		E	P		oui	S
15 F	2T	R	oui		préfère les petits effectifs (2-3) pour mieux travailler	oui		chacun donne son opinion	oui		donne ses avis, ses idées, aide à la rédaction	R		E + C	P		oui	P
15 H	2T	R	oui		plus technique et pédagogique de travailler à plusieurs mais contre productif et difficile d'accorder les idées	non		mieux seul car pas besoin de se mettre d'accord avec soi même	oui	X		P		E + C	P		ne sait pas	P

15 H	2T	R	oui	depend des personnes du groupe, marche bien pour certains, autres trop lent ou plus rapide, plus de connaissances, apprend l'esprit d'équipe	non	seul on va plus vite	oui	X	Ra	E	P	non	J
15 F	2T	R	oui	niveau mélange, aère les personnes qui ne sont pas à l'aise dans une matière, meilleure compréhension, meilleure note	oui	plus rapide	oui	une personne travaille plus que les autres	P	E + C	S	ne sait pas	S
17 H	2T	R	oui	meilleure compréhension	oui	X possibilité de demander de l'aide	oui	se sent inutile si ne participe pas	TLT	E + C	P	oui	TLT
15 H	2T	R	oui	meilleure compréhension	oui	demande de l'aide plus facilement	oui	travail	TLT	E + C	S	ne sait pas	TLT
15 F	2T	R	oui	compréhension	oui		oui	travail	TLT	Camarade	TLT	oui	TLT
Jem ligne 124													
15 F	2T	R	non	quand on ne choisit pas notre groupe	oui	dépend	oui	X propose des idées, aider à formuler réponse	P	E	P	ne sait pas	S
15 H	2T	R	oui	plus convivial, plus facile pour apprendre	oui	plusieurs à réfléchir	oui		R	Camarade	TLT	oui	TLT
15 H	2T	Ra	oui	donne plus envie de travailler (motivation) trop de bavardages, trop de bruit, manque de travail, déclenche du stress	oui	plus sympas d'être à plusieurs	oui	aime parler	TLT	E + C	S	oui	TLT
15 F	2T	R	non	plus agreable d'être a plusieurs, motivant,	non	travaille mieux seule	non	semble trop s'investir si le sujet est motivant	J	E	J	ne sait pas	J
16 F	2T	R	oui	manque de travail de certain	oui	pas forcément travail trop rapidement, on ne repare pas de nos désaccords	oui		R	E + C	Ra	oui	TLT
15 F	2T	R	non	interessant	non	plus efficace, meilleur travail	oui	participation, expression idée	P	Camarade	P	oui	S
15 F	2T	R	oui	amusant	oui	plus facile individuellement on fait ce qu'on veut, pas besoin de s'accorder avec l'autre	oui	X	TLT	E + C	S	oui	TLT
15 H	2T	R	oui	permet de discuter	non		oui	X	TLT	E	TLT	oui	S
15 F	2T	R	oui		non		oui	X	P	E	P	oui	P

16 H	2T	Ra	oui	plus d'idées	non	X	oui	énerver car ne fais rien	TLT	E + C	S	oui	P
15 H	2T	R	oui	apprendre à se répartir les tâches amusant, passe plus vite	oui	mieux à plusieurs	oui	X	TLT	E + C	S	oui	TLT
16 F	2T	Ra	oui		oui	beaucoup d'idées point de vue différent, autre objectif selon les personnes	oui	X	TLT	Camarade	TLT	oui	TLT
15 H	2T	Ra	oui	donne plus envie de travailler (motivation)	oui	idées différentes, tout le monde n'est pas forcément d'accord avec le raisonnement	oui	prend part au travail	R	E + C	P	oui	S
15 F	2T	R	non	mauvaise répartition travail, trop de bavardage	non		non	reflexion sur la structure et les réponses	P	E + C	Ra	oui	P
15 H	2T	Ra	oui	vite	oui	avis différents	oui	depend	R	Camarade	S	oui	S
15 H	2T	R	oui	différents avis sur les questions	oui	plus rapide	oui	investissement a la hauteur de celui des autres membres du	R	Camarade	P	oui	P
16 H	2T	R	oui	dépend avec qui et condition de travail	oui	dépend avec qui	oui	reflexion sur les rôles exercés au sein du groupe	R	Camarade	S	ne sait pas	P
15 H	2T	R	non	n'aime pas devoir compter sur les autres	non	préfère être seul	non	je suis la personne qui travaille et sur laquelle les autres se reposent	J	E	P	non	P
15 F	2T	Ra	non	pas de répartition équitable	non	autant travailler seule	non	Si je m'investie je me sent pas écouté ou compris et si je ne le fais pas je donne opinion et aide les autre quand ils ne comprennent pas	Ra	E	P	ne sait pas	P
15 F	2T	R	oui	permet d'être impliqué dans un projet sans être mis à l'écart	oui	plusieurs idées	oui	répartition du travail , confiance	R	Camarade	Ra	ne sait pas	P
16 F	2T	Ra	oui	travail accompagné	oui	entraide	oui		P	E + C	P	ne sait pas	P
Idem ligne 144													
Idem ligne 144													
Idem ligne 144													
Idem ligne 133													
Idem ligne 151													
Idem ligne 119													
Idem ligne 153													

ANNEXE 4 : QUESTIONNAIRE RELATIF A L'AUTO-EVALUATION INDIVIDUELLE DES ELEVES APRES UN TRAVAIL DE GROUPE

Nom :

Prénom :

1) Compléter la grille ci-dessous en vous situant (cocher la case correspondante) par rapport aux critères.

Questions	Tout à fait	Moyen	Peu	Pas du tout
Je me suis acquitté de mes responsabilités à l'intérieur du groupe.				
J'ai été en mesure de donner mon opinion.				
Je me suis senti écouté.				
J'ai été à l'écoute des idées des autres.				
J'ai accepté de faire des compromis pour améliorer le fonctionnement de l'équipe.				

2) Donner votre avis : ce que je pense de mon travail en équipe.

3) Situer votre groupe (cocher sous la case) sur les éléments suivants.

- Le groupe a su trouver une organisation efficace et générale.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
très faible efficacité									très bonne efficacité

- Le groupe a su trouver et coordonner les talents de chacun.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
très faible efficacité									très bonne efficacité

- Le groupe a su tenir compte collectivement des attendus et s'en assurer avant le rendu final.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
très faible efficacité									très bonne efficacité

- Le groupe a su présenter un travail soigné et exploitable à l'oral.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
très faible efficacité									très bonne efficacité

BIBLIOGRAPHIE

- Anzieu, D. & Martin, J. Y. (1971). *La dynamique des groupes restreints*. Presses univ. de France.
- Brunot, R. & Grosjean, L. (1999). *Apprendre ensemble: pour une pédagogie de l'autonomie*. Canopé-CRDP de l'académie de Grenoble.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), pp. 29-48.
- Cortés-Torréa, D. (2016). *Pédagogie et didactique pour enseigner dans la voie professionnelle*.
- Debroise, X. (2010). Erreurs humaines en aéronautique, une étude du lien entre attention et erreurs. (Doctoral dissertation Bordeaux 2).
- Duplessis, P. (2016, novembre). *Fiche-élève, fiche pédagogique en information-documentation : des outils didactiques pour enseigner et pour apprendre*. Récupéré sur <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/fiche-eleve-fiche-pedagogique-en-information-documentation>
- Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves-2e éd.: 19 clés pour favoriser l'apprentissage*. Dunod.
- Gagné, G. (2006). Qu'est-ce qu'enseigner? *Revue du MAUSS*(2), pp. 70-84.
- Houssaye, J. (2014). *Le triangle pédagogique : les différentes facettes de la pédagogie*. Paris: ESF.
- Meirieu, P. (s.d.). Récupéré sur <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/didactique.htm>
- Meirieu, P. (1999). Pourquoi le travail en groupe des élèves. *Article paru dans Repères pour enseigner aujourd'hui, ouvrage collectif publié par l'INRP*.
- Tricot, A. & Musial, M. (2020). *Précis d'ingénierie pédagogique*. De Boeck Supérieur.
- Vannereau, J. (2020). *La dynamique des groupes en classe*.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Éditions du Renouveau Pédagogique.

Résumé

Apprendre avec l'autre

L'étude que nous présentons concerne les effets des travaux de groupe chez l'apprenant. La littérature nous permet de développer les raisons de la mise en place d'activités diverses par l'enseignant tant pour favoriser la didactique que la pédagogie. L'attention portée aux différents mécanismes d'apprentissage nous renseigne sur les dynamiques d'implication des apprenants. Selon Brunot & Grosjean (1999), les travaux de groupe présentent des intérêts et des obstacles.

Le travail de groupe faciliterait la mise en activité des élèves et leur permettrait de s'investir de manière plus prononcée. Les élèves en tireraient plus de bénéfices en termes de compréhension, de participation, de résultats et de relations aux autres.

Cette recherche a pour but de tester ces hypothèses en questionnant les élèves. Une étude a été menée auprès de 130 étudiants de filière technologique, professionnelle et supérieure. Il s'agissait de les interroger sur leurs ressentis face aux hypothèses proposées. Cette étude a montré l'intérêt de mener des travaux en groupe en classe pour la majorité des apprenants, mais à également soulevée les difficultés d'une activité menée à plusieurs.

Mots clés : Travail de groupe, investissement, intérêts des travaux de groupe

Abstract

Learn from each other

The study we present concerns the effects of group work on the learner. The literature allows us to develop the reasons for the implementation of various activities by the teacher to promote both didactics and pedagogy. The attention paid to the different learning mechanisms informs us about the dynamics of learner involvement. According to Brunot & Grosjean (1999), group work presents both interests and obstacles.

Group work facilitates the activation of students and allows them to become more involved. Students would benefit more in terms of understanding, participation, achievement, and relationships with others.

The purpose of this research is to test these hypotheses by interviewing students. A study was conducted with 130 students from technological, professional, and higher education streams. The aim was to ask them about their feelings regarding the proposed hypotheses. This study showed the interest of group work in class for most of the learners but also raised the difficulties of an activity carried out in groups.

Key words: Group work, investment, interest in group work