



HAL
open science

Étude sur l'impact des relations affectives dans le travail de groupe et le développement des compétences sociales à l'école élémentaire

Erwan Toussaint

► **To cite this version:**

Erwan Toussaint. Étude sur l'impact des relations affectives dans le travail de groupe et le développement des compétences sociales à l'école élémentaire. Education. 2023. dumas-04361223

HAL Id: dumas-04361223

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04361223>

Submitted on 22 Dec 2023

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

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

Année universitaire 2022-2023

Master MEEF

Mention 1^{er} degré

2^{ème} année

Étude sur l'impact des relations affectives dans le travail de groupe et le développement des compétences sociales à l'école élémentaire

**Relation, affectivité, travail de groupe, compétences sociales, collaboration, communication,
empathie**

Présenté par : Erwan Toussaint

Encadré par : Mme Barbara Arroyo

RÉSUMÉ

Ce mémoire de recherche a pour objectif de répondre à la question suivante : **comment les relations affectives impactent le travail de groupe et le développement des compétences sociales chez les élèves et quelles stratégies peuvent être mises en place pour composer avec elles ?** Cette étude met en lumière l'importance des relations affectives dans le travail de groupe et le développement des compétences sociales. Elle met en exergue l'importance des travaux de groupe dans le développement de ces compétences chez les élèves. Les compétences clés que sont la collaboration et la coopération sont considérées comme essentielles. Des relations de confiance, de respect mutuel et d'écoute sont des éléments clés pour favoriser un environnement propice à l'apprentissage. Les stratégies pour composer avec les relations affectives comprennent la nécessité de varier les modalités de constitution des groupes et de favoriser la prise de décisions et la communication collective.

This research thesis answers the question: how do affective relationships impact group work and the students of social skills in students and what strategies can be implemented to deal with them? This study highlights the importance of affective relationships in group work and social skill development, and confirms the primary importance of group work in developing these student's skills. The key skills that are collaboration and cooperation are considered essential. Relationships based on trust, mutual respect and listening are key to fostering an environment conducive to learning. Strategies for dealing with emotional relationships include the need to vary the way groups are formed and to encourage group decision-making and communication.

REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer mes remerciements les plus sincères à toutes les personnes qui m'ont soutenu et encouragé tout au long de la recherche et de la rédaction de ce mémoire.

Je remercie en particulier ma directrice de recherche, Mme. Arroyo, pour sa disponibilité et ses conseils avisés.

Je tiens également à remercier mes proches, ma famille et ma conjointe pour leur soutien moral, leurs conseils et leur patience lors de la relecture de ce mémoire.

Je souhaite également remercier ma collègue Mme. Tort-Bourgeois pour son aide précieuse et ses encouragements tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Encore merci à tous.

SOMMAIRE

RÉSUMÉ	2
REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION	6
PREMIÈRE PARTIE : ÉTAT DE L'ART ET CADRE THÉORIQUE	8
I. Avant propos	8
II. La place du travail de groupe dans les textes officiels	9
III. Définition des termes et des notions	10
III.1. Qu'est-ce qu'un groupe ?	10
III.2. Qu'est-ce que la pédagogie de groupe ?	11
III.3. Quelles opportunités permet le travail de groupe ?	12
III.4. La collaboration et la coopération	13
III.4.1. Définitions	13
III.4.2. Comparaison entre coopération et collaboration	15
IV. Préparer le travail en groupe	17
IV.1. Les règles et conditions nécessaires au travail de groupe	17
IV.2. Comment former efficacement les groupes de travail ?	17
IV.3. Comment évaluer le travail de groupe ?	18
DEUXIÈME PARTIE : LA MISE EN PLACE DE L'ÉTUDE	20
I. La méthodologie utilisée	20
I.1. Le terrain et les participants à l'étude	20
I.2. Le recueil des données	21
II. Première expérimentation : collaboration	22
II.1. Présentation et résumé de l'activité	22
II.2. Les modalités proposées	23
II.2.1. L'apprentissage de groupe et les compétences sociales visées	23
II.2.2. La constitution des groupes	24
II.2.3. L'évaluation du travail de groupe	26
III. Deuxième expérimentation : coopération	26
III.1. Présentation et résumé des activités	26
III.2. Les modalités proposées	27
III.2.1. L'apprentissage de groupe et les compétences sociales visées	27
III.2.2. La constitution des groupes	28
III.2.3. L'évaluation du travail de groupe	28
TROISIÈME PARTIE : ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	29
I. Analyse des résultats de la première expérience	29
I.1. Observations et remarques personnelles.	29

I.1.1 L'introduction et la constitution des groupes	29
I.1.2. La collaboration au sein des groupes	30
I.2. Analyse du questionnaire	31
I.3. Bilan de la première expérience	35
II. Analyse des résultats de la seconde expérience	36
II.1. Analyse des résultats de l'expérimentation auprès de l'échantillon d'élèves	36
II.2. Bilan de la seconde expérience	37
III. Discussion des résultats de l'étude	39
CONCLUSION	41
BIBLIOGRAPHIE	42
ANNEXES	43
I. Annexe 1 : Un des questionnaires distribué puis complété par un élève	43
II. Annexe 2 : Exemple du rituel de mathématiques	44

INTRODUCTION

L'école a toujours été un sujet de première importance et vecteur d'enjeux majeurs pour notre pays (réduction des inégalités, promotion de l'éducation citoyenne, ...). C'est au sein de cette institution que sont partagées les valeurs de la République aux enfants. L'école de la République a pour objectif de réduire les inégalités et ainsi de permettre à tous ses élèves de réussir leur parcours scolaire. Cette mission est confiée aux enseignants, auxquels revient le devoir d'amener leurs élèves à s'élever, progresser afin de devenir les citoyens de demain.

L'école et ses enseignants sont amenés à partager certaines connaissances à leurs élèves : les compétences ou les savoirs enseignés, les capacités ou le savoir-faire et l'attitude ou le savoir-être. Ce triptyque est la clé de voûte de la réussite scolaire, qui a jusque-là permis aux élèves la maîtrise des connaissances, le développement d'un esprit critique et le partage des valeurs républicaines. Au cours de ces dernières décennies, notre système scolaire et sa pédagogie traditionnelle n'ont cessé d'évoluer pour mettre davantage l'élève au centre du système éducatif. Cette transformation a obligé de nombreux enseignants à revoir leurs enseignements et à questionner leurs méthodes d'apprentissages. Parmi ces questionnements, la place des compétences sociales dans l'enseignement.

Ainsi, depuis de nombreuses années, le travail sur le développement des compétences sociales et la place de la coopération et de la collaboration entre les élèves sont des enjeux majeurs de l'éducation. En effet, les compétences sociales sont considérées comme des compétences clés, primordiales pour la réussite scolaire et la vie en société. De nombreuses recherches ont été menées afin de comprendre comment les enseignants peuvent favoriser le développement de ces compétences chez les élèves. Ces questions nous amènent aujourd'hui à nous intéresser au sujet de la place du travail de groupe et des compétences sociales dans l'enseignement, plus spécifiquement **comment les relations affectives impactent le travail de groupe et le développement des compétences sociales chez les élèves et quelles stratégies peuvent être mises en place pour composer avec elles ?**

Au travers de ce mémoire de recherche, nous nous appuierons sur les concepts clés des travaux de groupe, leurs évolutions et la place centrale qu'ils occupent dans l'enseignement. Puis, nous analyserons les moyens permettant aux enseignants de mettre en place un travail de groupe efficace et ainsi favoriser le développement de compétences

sociales chez les élèves. Enfin, nous démontrerons l'importance de ces compétences pour la réussite scolaire et la vie en société, et soulignerons l'intérêt de leur développement dès le plus jeune âge.

PREMIÈRE PARTIE : ÉTAT DE L'ART ET CADRE THÉORIQUE

I. Avant propos

Maintenir l'attention et la concentration active des élèves lors d'une activité ou la réalisation d'une tâche est un défi pour les enseignants. Pour cela, l'enseignant est amené à réfléchir et varier le plus souvent possible les modalités de travail proposées à ses élèves. Un enseignant expérimenté sait qu'une activité trop longue a tendance à mener au décrochage et à l'agitation d'une partie de sa classe. Un exemple souvent cité est la phase de correction collective qui, si cette dernière dure trop longtemps, peut rapidement conduire à une perte d'attention des élèves. Changer les modalités de travail d'une activité ou donner des limites de temps variables à leur complétion peut permettre aux enseignants de garder le contrôle et rester maître de leur classe.

L'organisation et la mise en place de travail de groupe sont l'une des clés d'une bonne gestion de classe. Grâce à cette forme de différenciation pédagogique, les enseignants passent du travail individuel au travail collectif. La forme du travail de groupe est elle aussi sujette à diverses modalités avec, par exemple, les binômes ou le travail par îlot. Le travail en groupe est une méthodologie de travail associée à tous les domaines d'enseignement du cycle 2 au cycle 3, et plus spécifiquement pour les travaux de recherche, d'investigation ou de conception, particulièrement présents en sciences. L'objectif du travail de groupe, dans le cadre du processus d'apprentissage, est de construire des connaissances par la réalisation d'un travail de groupe ou d'une production de groupe. En demandant aux élèves d'interagir avec leurs pairs, nous leur faisons aussi développer une nouvelle compétence : communiquer. Si les élèves travaillent individuellement, ils ne doivent pas converser entre eux. Ces discussions sont alors réprimandées voire source de punition. À l'inverse du travail de groupe où la communication et les échanges sont encouragés et plébiscités. Lors des travaux de groupe, la communication devient source d'enrichissement et de partage des savoirs et des connaissances. En communiquant ainsi, les élèves gagnent également en confiance.

II. La place du travail de groupe dans les textes officiels

Le travail en groupe est une modalité plébiscitée dans les programmes de l'école élémentaire. Il y est fait mention de nombreuses fois, tout comme certains autres termes liés tel que « équipe », « collaboratif » et « coopératif » : « De manière plus générale au cycle 3, les élèves accèdent à une réflexion plus abstraite qui favorise le raisonnement et sa mise en œuvre dans des tâches complexes. Ils sont incités à agir de manière responsable et à coopérer à travers la réalisation de projets, à créer et à produire un nombre significatif d'écrits, à mener à bien des réalisations de tous ordres. » (BO n°31 du 30 juillet 2020)¹. Cette modalité de travail est présente dans les cinq domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de cultures qui détermine la culture commune à posséder à la fin de la scolarité obligatoire. Pour le premier domaine, « Les langages pour penser et communiquer » : l'un de ces objectifs est de « comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit » et pour lequel « l'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs ». Dans le cadre d'un travail de groupe où les discussions ont une place prépondérante, l'élève va être amené à discuter, à argumenter, à confronter et à défendre ses choix et idées. Le deuxième domaine, « Les méthodes et outils pour apprendre », stipule que « la maîtrise des méthodes et outils pour apprendre [...] favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération. ». Ce domaine a pour objectif de développer et faire acquérir la capacité de coopérer et de collaborer en développant le travail de groupe, notamment dans le cadre de projets interdisciplinaires, à travers l'objectif « coopérer et réaliser des projets. Le troisième domaine, « La formation de la personne et du citoyen » a plusieurs objectifs : la « compréhension et le respect des règles » et de faire preuve de « responsabilité, avoir le sens de l'engagement et de l'initiative » ainsi, « L'élève coopère et fait preuve de responsabilité vis-à-vis d'autrui. Il respecte les engagements pris envers lui-même et envers les autres, il comprend l'importance du respect des contrats dans la vie civile. Il comprend en outre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs, instances) [...]. L'élève sait prendre des initiatives, entreprendre et mettre en œuvre des projets ». Le quatrième domaine, « Les systèmes naturels et les systèmes

¹ Ministère de l'Éducation Nationale. (30 Juillet 2020). *Le Bulletin officiel n°31*. https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/5/ensel714_annexe1_1312885.pdf et https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714_annexe2_1312887.pdf. Consulté et récupéré le 18 Octobre 2022.

techniques » dont l'objectif est, entre autres, de « pratiquer une démarche d'investigation scientifique ». Cette démarche intègre et encourage les travaux de groupes lors de la phase d'investigation. Le cinquième domaine, « Les représentations du monde et de l'activité humaine » a pour objectif d' « imaginer, élaborer, produire ». Pour l'atteindre, « l'élève imagine, conçoit et réalise des productions de natures diverses [...]. Dans le cadre d'activités et de projets collectifs, il prend sa place dans le groupe en étant attentif aux autres pour coopérer. ». On constate que le travail de groupe est clairement valorisé dans les textes officiels de l'Éducation Nationale en tant que méthode pédagogique favorisant le développement de compétences sociales et cognitives chez les élèves.

III. Définition des termes et des notions

III.1. Qu'est-ce qu'un groupe ?

Avant de poursuivre notre étude sur le travail de groupe, il est important de définir les termes et autres notions utilisés. À commencer par la notion de « groupe ». Qu'est-ce qu'un groupe, combien faut-il de membres pour en constituer un et en quoi un groupe est-il différent d'une équipe ?

Le dictionnaire Larousse (2019) définit un groupe ainsi : « Ensemble formé par des choses ou des êtres de même nature, une caractéristique commune et, en particulier, défini par le nombre ou la quantité qui le constitue (par opposition à un). »² En s'arrêtant sur cette définition, un binôme est donc considéré comme un groupe. Pourtant, selon Peeters L. (2005), « la notion de groupe ne s'applique qu'à des sous-ensembles constitués d'au moins 4 élèves, car c'est à partir de cet effectif que le nombre de liens dépasse le nombre de personnes. »³ Mais plus que de définir ce qu'est un groupe, Peeters met ici davantage en avant la question de l'efficacité de l'apprentissage de groupe qui, en dessous du seuil de quatre membres, serait, selon lui, moins efficient. Nous considérons donc un binôme comme un groupe tout comme les groupes constitués de trois membres. Pour Gérard de Vecchi (2006), maître de conférences en sciences de l'éducation, un groupe est un « ensemble de personnes ayant quelque chose en commun »⁴. Dans notre cas, cette « chose en commun »

² Dictionnaire Larousse. (2019). Édition Larousse.

³ Peeters, L. (2005). *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*. Édition De Boeck.

⁴ De Vecchi, G. (2006). *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Édition Delagrave.

peut-être une même tâche ou un même objectif donné par l'enseignant. S'il s'agit d'un groupe homogène ces objectifs peuvent être de l'ordre d'un renforcement ou d'une remédiation et s'il s'agit d'un groupe hétérogène, il peut être davantage question d'apprentissage. Mais selon le psychologue et universitaire Jean Maisonneuve (1978), « les groupes ne sont pas des objets figés ; ils naissent, se développent, se maintiennent ou se dispersent ; bref, ils ont une histoire. Chacun d'eux exprime plus ou moins un projet, une entreprise, voire une aventure pour et entre des acteurs. »⁵ Pour lui, les groupes constituent donc le rassemblement de plusieurs personnes dans un même endroit et avec un projet commun. Et c'est cette idée de projet ou d'objectif commun qui pour certains font basculer le statut d'un ensemble d'individus de groupe à celui d'équipe. Un groupe est donc constitué d'un ensemble d'individus, comptant deux membres au minimum (appelé alors un binôme), ayant quelque chose en commun (un objectif, une modalité de travail, ...). Un groupe devient une équipe lorsque ce groupe travaille ensemble à l'accomplissement d'une même tâche ou d'un même objectif, en totale collaboration.

Une équipe est définie par le dictionnaire Larousse (2019) par : « Ensemble de personnes travaillant à une même tâche. » Cette définition est aussi celle de l'inspectrice Ève Leleu-Galland (2015). Selon elle, « une équipe est une groupe de personnes qui agissent ensemble et collaborent à un même travail. »⁶ Nous pouvons donc retenir qu'une équipe est nécessairement un groupe, mais que la notion d'équipe devance la notion de groupe. En effet, une équipe est nécessairement un groupe d'individus travaillant les uns avec les autres et non pas simplement les uns à côté des autres. Peyrat-Malaterre (2011) met cependant une réserve au fait d'employer indifféremment les termes « équipe » et « groupe » due principalement « à la connotation négative très marquée du terme « équipe », qui est lié à la notion de compétition. »

III.2. Qu'est-ce que la pédagogie de groupe ?

La pédagogie de groupe est interactive, collaborative, coopérative et innovante. Elle engendre des relations intra-scolaires entre élèves, au-delà de toute relation para ou extrascolaire pouvant déjà exister entre eux. Cette méthode d'enseignement a pour intérêt de mettre l'élève au centre des apprentissages, il construit alors ses connaissances et son savoir par l'échange, l'interaction et le dialogue avec ses camarades de classe. Selon Biget A. (1998)

⁵ Maisonneuve, J. (1978). *La dynamique des groupes*. Éditions Que sais-je ?.

⁶ Leleu-Galande, E. (2015). *Dictionnaire de l'école primaire*. Éditions Nathan.

: « La pédagogie de groupe, c'est utiliser le groupe pour faire éclore la personnalité de chacun. Ce n'est pas une pédagogie destinée à un groupe, mais une pédagogie destinée à un individu par l'intermédiaire du groupe »⁷. Cette pédagogie peut être définie ou résumée par la notion de partage : un élève détenant un savoir va le transmettre à un ou plusieurs de ses pairs qui vont, en retour, lui apprendre des choses. Tout l'intérêt de cette pédagogie est là, dans la communication entre pairs, essentielle à l'apprentissage. C'est aussi l'avis de Marie-France Peyrat-Malaterre (2011), doctorante en science de l'éducation, qui met les interactions entre les individus au centre des bénéfices et bienfaits du travail de groupe : « Dans un travail solitaire, pas d'interactions, pas d'échanges d'autres points de vue, pas d'aide ni d'entraide ; plus de temps, par contre, car pas d'opposition à gérer. Pas de bruit non plus, bien sûr, mais encore s'agit-il de savoir si cette classe silencieuse est une classe qui travaille. N'est-elle pas en fait très loin de ce qui devrait être ? En effet, ce n'est pas parce qu'il y a du silence qu'il y a de l'attention, de la réflexion et du travail. Et, à l'inverse, ce n'est pas parce qu'il y a du bruit que le travail n'est pas efficace. »⁸

III.3. Quelles opportunités permet le travail de groupe ?

Le travail de groupe permet aux élèves de travailler sur de nombreuses compétences sociales. Les compétences sociales sont les capacités que des individus, les élèves dans notre cas, utilisent pour interagir de manière efficace et appropriée avec les autres dans un contexte social donné. Elles incluent des compétences telles que la communication verbale et non verbale, l'empathie, la résolution de problèmes, la coopération et la collaboration, la prise de décision, la gestion du stress, la reconnaissance des émotions et la régulation des comportements impulsifs. Les compétences sociales sont essentielles pour établir de bonnes relations et interactions sociales. Meirieu (1992)⁹ et Peyrat-Malaterre (2011) vont distinguer plusieurs compétences sociales sollicitées lors des travaux de groupes : l'empathie, la communication, la sociabilité, la résolution de problèmes, la prise de décision, la confiance en soi et la motivation.

⁷ Biget, A. (1998). *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*. Éditions Cité de la musique.

⁸ Peyrat-Malaterre, M-F, (2011), *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ?*, Édition De Boeck

⁹ Meirieu, P. (1992). *Pourquoi le travail en groupe des élèves ?*. Site de Philippe Meirieu, consulté et récupéré le 13/02/2023 de <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgdgde.pdf>

L'empathie est la capacité de se mettre à la place des autres et de comprendre leurs sentiments et leurs perspectives. Les élèves apprennent à respecter les différences et à être tolérants. Le travail de groupe et ses modalités propres donnent à tous les élèves la possibilité de communiquer avec leurs pairs et de partager leurs idées. Les élèves souffrant de timidité sont davantage à même de partager leurs pensées avec leurs camarades lorsque ceux-ci sont en nombre restreint. Les travaux de groupes permettent aussi l'autonomie des élèves. En effet, ils vont être amenés à agir, à penser et à interagir sans une validation directe de l'enseignant. Cela leur permet d'apprendre à mieux gérer les avis contradictoires et dans certains cas, les conflits. Les élèves travaillent ensemble pour identifier les problèmes, à générer des idées et à trouver des solutions acceptées par l'ensemble du groupe. Les élèves apprennent à prendre des décisions ensemble en évaluant les options et en choisissant la meilleure solution pour le groupe. Un groupe de travail, principalement lors d'un apprentissage coopératif, a besoin de chacun de ses membres. Un élément qui n'ose jamais intervenir en classe car il n'a pas la ou les bonnes réponses, peut se révéler dans un groupe et y trouver sa place en apportant des connaissances personnelles que ses camarades n'ont peut être pas (gestion des tâches, organisation, *leadership*, ...). Enfin, le travail de groupe donne naissance à des situations où les élèves ont le droit de communiquer, se déplacer et d'organiser leur espace de travail différemment, de prendre des initiatives et des décisions. Les travaux de groupes offrent aux élèves la possibilité de percevoir le travail en classe d'une toute nouvelle manière et de bousculer leurs habitudes et leurs perceptions. A ces compétences sociales s'ajoutent les compétences et notions de « collaboration » et « coopération », primordiales et véritables clés de voûte de tout travail de groupe.

III.4. La collaboration et la coopération

III.4.1. Définitions

Les modalités et les conditions requises ainsi que les interactions nécessaires afin de mener à bien les activités d'apprentissage en groupe nous poussent à nous intéresser à l'apprentissage coopératif et collaboratif. Les caractéristiques propres à ces deux types d'apprentissage, qui font tous deux référence à des situations collectives d'apprentissage, ne sont pas toujours des plus évidentes. Ces deux types d'apprentissages sont souvent réduits à un terme générique désignant un ensemble de méthodes pédagogiques demandant aux élèves

de travailler ensemble sur une ou plusieurs activités. Afin de mieux pouvoir distinguer apprentissage coopératif et apprentissage collaboratif, nous adopterons à présent les définitions suivantes :

La coopération consiste à partager de façon claire l'objectif et la tâche du groupe en différentes sous-tâches pour procéder ensuite à une division du travail entre ses différents membres, ces derniers pouvant aussi se voir confier des rôles particuliers (secrétaire, rapporteur,...). Chaque élève est alors responsable d'une tâche ou d'un rôle bien particulier. L'ensemble des travaux réalisés sont ensuite combinés pour former le travail de groupe final. L'efficacité du groupe et la qualité du rendu dépendent donc des contributions et travaux individuels ainsi que de la coordination des membres du groupe. Alain Baudrit (2007), professeur et universitaire agrégé, va dans ce sens en parlant de l'apprentissage coopératif comme une pédagogie collective dans laquelle « tous les membres d'un groupe sont concernés par une tâche ou une réalisation commune, pour laquelle ils œuvrent ensemble. »¹⁰ Pour que l'apprentissage coopératif soit efficace, plusieurs caractéristiques sont nécessaires : l'hétérogénéité des groupes, l'interdépendance et la responsabilisation individuelle. L'hétérogénéité des groupes (membres formés des deux sexes, possédant des compétences ou expériences diverses) vise à instaurer une dynamique particulière entre les élèves et à favoriser l'interactivité. Du fait de l'interdépendance, les élèves ne peuvent atteindre leurs objectifs d'apprentissage que si les autres membres de leur groupe atteignent les leurs. Pour ce faire, il faut répartir les tâches de telle sorte qu'ils aient à se coordonner de façon efficace, le résultat de cette activité collective étant dépendant de l'assemblage des travaux de chacun. Enfin, la responsabilisation individuelle oblige chaque membre à participer à l'activité collective, chaque élève a donc une part de travail à assumer. Un obstacle, un échec ou une défaillance individuelle à résoudre sa tâche ont donc des conséquences au niveau de la réalisation collective.

L'apprentissage collaboratif, à l'inverse, ne demande pas aux élèves collaborateurs de répartition des tâches ou des rôles. Ils travaillent de concert et participent ensemble à chacune des étapes requises à la complétion du travail demandé. L'apprentissage collaboratif se rapproche alors davantage d'un travail d'équipe. Ce type d'apprentissage s'appuie principalement sur les capacités d'écoutes et de communications entre les différents membres du groupe pour mettre l'accent sur l'échange entre pairs et égaux. Baudrit (2007) perçoit dans

¹⁰ Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* (n° 40), p. 115-136.

l'apprentissage collaboratif « une activité coordonnée et synchronisée qui résulte d'une tentative continue de construire et d'entretenir une conception partagée d'un problème. »¹¹ À l'inverse de l'apprentissage coopératif, l'apprentissage collaboratif va donc donner une place significative à la négociation afin que chaque collaborateur puisse faire valoir ses idées, une gestion constante entre sa pensée individuelle et la pensée collective et une entente entre les membres du même groupe, la collaboration au sein du groupe étant basée sur l'égalité des rôles et du statut de chacun de ses membres.

III.4.2. Comparaison entre coopération et collaboration

À présent que les notions d'apprentissage coopératif et d'apprentissage collaboratif ont été définies, nous pouvons les comparer. Dans les deux cas, l'apprentissage coopératif et collaboratif sont des travaux de groupe, dont les membres ont un objectif commun et dans lesquels sont privilégiées les interactions et les relations entre pairs au sein du groupe. Ces deux apprentissages se distinguent d'autres formes de pédagogies plus traditionnelles en transférant l'autorité de l'enseignant vers le groupe. Ainsi, lorsque ces apprentissages sont mis en place, l'enseignant va davantage rester en retrait et se déplacer de groupe en groupe, observer les interactions, écouter les conversations, et intervenir lorsque cela lui semble utile ou nécessaire.

Dans l'apprentissage coopératif, la structure, l'organisation et le fonctionnement du groupe a une plus grande place du fait de l'importance de l'interdépendance, ce qui n'est pas le cas pour l'apprentissage collaboratif. Dans l'apprentissage collaboratif, le fonctionnement du groupe est beaucoup plus libre. Pour Henri F. et Lundgren-Cayrol K. (2001), toutes deux doctorantes en technologie de l'éducation, l'apprentissage collaboratif trouve son intérêt principal dans la communication entre les collaborateurs : « Collaborer et apprendre sont essentiellement des actes de communication qui procèdent par le dialogue et la conversation. Ils sont marqués par la bienveillance, l'ouverture et la générosité. »¹² L'autonomie et le contrôle sont donc les deux variables clés qui nous permettent de distinguer les apprentissages collaboratifs et coopératifs. Cependant, ces deux apprentissages ne doivent pas être considérés comme incompatibles. Ils peuvent, par exemple, être combinés en insérant des tâches coopératives spécifiques dans un apprentissage collaboratif.

¹¹ Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*. Édition De Boeck.

¹² Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Presses de l'université du Québec. p.60-77.

Le tableau 1 ci-dessous présente une synthèse des caractéristiques des apprentissages collaboratifs et coopératifs.

APPRENTISSAGE	COOPÉRATIF	COLLABORATIF
Buts pédagogique	Faire apprendre la matière prévue, développer d'éventuelles habiletés de collaboration.	Aider un apprenant à atteindre un but ou des objectifs personnels, l'aider à apprendre à sa manière
But d'apprentissage	But commun imposé, atteint collectivement par le groupe.	But commun partagé, atteint individuellement.
Contenu	Contenu structuré, généralement présenté par le formateur.	Structure à découvrir, à explorer et à élaborer par l'apprenant sur une base individuelle ou en groupe.
Situation d'apprentissage	Apprentissage en équipe; on utilise la réalisation d'un travail collectif pour apprendre.	Apprentissage individuel, mais partage des ressources de l'environnement. On utilise la dynamique et le travail de groupe pour apprendre.
Activité pédagogique	Structure imposée. Démarche guidée.	Structure souple et ouverte. Parcours libre pour l'exploration et la découverte.
Tâches	Distribuées entre les différents apprenants.	Réalisées individuellement de façon personnelle, sans exclure la possibilité de réaliser une tâche coopérative.
Composition du groupe	Selon la situation et le profil du groupe, le formateur peut décider de la composition du groupe. Il visera préférentiellement l'hétérogénéité du groupe.	Décision laissée à l'apprenant; en accord avec le formateur, il choisit ses partenaires.
Organisation du groupe	Formelle, méthodique et systématique.	Informelle et souple.
Participation	Obligatoire.	Volontaire et spontanée.
Responsabilité du formateur	Il organise, supervise et encadre l'apprentissage. Il facilite l'accès aux ressources.	Il est davantage un facilitateur, qui fournit de l'aide sur demande et anime le groupe lorsqu'il détecte un besoin prononcé. Il est une ressource parmi d'autres.
Évaluation	Habituellement sommative, portant sur la production finale de l'équipe. Notation de groupe. Toutefois, il peut y avoir une évaluation formative, par un retour sur la démarche du groupe.	L'évaluation formative est plus appropriée. Elle porte surtout sur les connaissances acquises et donne un diagnostic individuel du processus d'apprentissage. Les apprenants contribuent à l'évaluation en donnant leur appréciation sur le fonctionnement du groupe (cohésion et productivité).

Tableau 1: Comparaison des apprentissages coopératif et collaboratif, d'après Henri F. et Lundgren-Cayrol K. (2001).

IV. Préparer le travail en groupe

IV.1. Les règles et conditions nécessaires au travail de groupe

Avant de pouvoir planifier des travaux de groupe, l'enseignant doit au préalable avoir installé dans sa classe et ce, dès le début d'année, un climat propice à ces apprentissages. Ce climat de classe dans lequel l'entraide et la coopération doivent tenir une place importante s'établit dès les premiers jours de l'année scolaire. Afin de pouvoir faire travailler les élèves par groupe, il est nécessaire que certaines conditions et règles soient déjà connues des élèves. Parmi ces conditions, il y a des règles de vie de classe (attendre son tour pour intervenir, écouter et respecter les avis de ses camarades, ...) et des règles davantage spécifiques au travail en groupe (coopérer, collaborer, ne pas gêner les autres groupes, ...). Ces règles peuvent être imposées par l'enseignant mais il peut aussi proposer aux élèves de les bâtir eux-même et de les afficher dans la classe. Avant chaque travail de groupe, l'enseignant doit rappeler à l'ensemble du groupe-classe l'ensemble des ces règles et expliquer les consignes : l'objectif et la durée de la séance, l'organisation et les règles de fonctionnement des groupes (imposées par l'enseignant ou instaurées par les élèves), la production attendue, etc... Certains élèves peuvent remarquer que l'enseignant est toujours celui qui prend les décisions et qui a le dernier mot sur les modalités et l'organisation choisie (choisir les groupes, les sujets, les temps de travail, les rôles de chacun, etc...). C'est à l'enseignant de faire comprendre à ses élèves que ce n'est pas une facilité et que « au fur et à mesure de l'avancée des travaux de groupe, [...] les élèves peuvent prendre de plus en plus de décisions [...]. Ils vont vers plus d'autonomie, de liberté, à eux de montrer qu'ils en sont capables. » Peyrat-Malaterre (2011).

IV.2. Comment former efficacement les groupes de travail ?

La formation des groupes est une étape cruciale de tout travail de groupe. Plusieurs pistes sont avancés par Michel Barlow (1993)¹³ pour constituer les différents groupes. La première piste est le libre choix des élèves, par affinité : c'est la solution la plus souvent plébiscitée par les élèves. Ce choix peut tout de même être conditionné par l'enseignant en définissant le nombre de membres par groupe, en exigeant la mixité des groupes et en évitant l'exclusion de certains élèves. La deuxième possibilité est le regroupement aléatoire, qui va permettre de diversifier les interactions et les rencontres mais peut aussi provoquer des

¹³ Barlow, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Éditions Armand Colin.

blocages dûs au relationnel et instaurer un climat nuisible à l'avancée du travail. La dernière piste reste le regroupement décidé par l'enseignant, ce regroupement se fait en fonction de divers critères tels que la différenciation avec la volonté de former des groupes aux besoins homogènes ou, à l'inverse, le désir de former des groupes d'apprentissage aux niveaux hétérogènes.

Gérer l'affectivité dans la formation des groupes et tenir compte de l'importance du relationnel dans les travaux de groupe sont cruciaux pour les enseignants. Laisser les élèves former les groupes par eux-même peut conduire à la constitution de groupes importants autour de certains élèves plus appréciés par la classe et donc de voir, à l'inverse, d'autres élèves se retrouver isolés. Selon Peyrat-Malaterre (2011) ce cas de figure « n'est pas souhaitable » et il est donc nécessaire de former des groupes « en prenant soin de ne pas heurter les sensibilités de tous ». En revanche, des recherches faites sur l'efficacité du travail de groupe montrent que lorsque les membres du groupe sont amis, ils sont plus actifs, leur travail est plus constructif et leurs échanges davantage équilibrés. Il est aussi important de souligner que les travaux de Saillant-Carraud (1997) montrent que les apprentissages de groupes peuvent être « difficiles voire douloureux pour certains et qu'il est alors inutile de rajouter des conflits de personnes à une situation délicate. »¹⁴ Le rôle de l'enseignant est donc de trouver un juste milieu pour que les apprentissages de groupe soient efficaces et que les élèves atteignent les objectifs fixés pour le travail. Pour se faire, l'enseignant se doit d'établir un environnement le plus favorable possible afin de permettre des échanges constructifs et productifs tout en veillant à ne pas provoquer de troubles entre les élèves. Des conflits entre pairs ou un mal-être de certains élèves face à un travail de groupe risquent de les empêcher de progresser et d'atteindre les objectifs fixés.

IV.3. Comment évaluer le travail de groupe ?

Évaluer le travail de groupe est essentiel pour mesurer son impact sur les apprentissages. Il n'est pour autant pas nécessaire que cette évaluation se fasse par une note chiffrée ou lettrée sur le rendu de l'élève. Une évaluation peut se faire par un contrôle de connaissance individuel à l'issue de la séquence dans laquelle un ou plusieurs travaux de groupes ont pu prendre place, se référant alors aux compétences générales et spécifiques des programmes. Néanmoins, une évaluation du travail d'un groupe ne doit pas se limiter au plan

¹⁴ Saillant-Garraud. F. (1997). De l'individu au groupe. *Les cahiers pédagogiques* (n°356), p.43-44.

individuel. En effet, il semble important d'évaluer la production réalisée collectivement si celle-ci fait référence à une compétence des programmes, par exemple la réalisation et la conception d'un objet technique. L'enseignant se doit aussi d'évaluer le fonctionnement du groupe. Pour se faire, l'enseignant peut observer les membres d'un groupe mais à moins d'observer un même groupe composé des mêmes élèves sur plusieurs jours, il est difficile de pouvoir justifier la participation active de tous. De plus, la non-participation aux interactions orales n'est pas toujours signe d'inaction mais peut aussi être le signe d'une observation simple, pouvant donc également amener à des progrès pour l'élève. Enfin, les difficultés ou l'échec d'un groupe dans son entièreté ou de certains élèves à atteindre les objectifs fixés reste source de remise en question par l'enseignant. La tâche proposée était-elle pertinente ? Les consignes étaient-elles claires, ont-elles été comprises par toutes et tous ? Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ? Et donc, qui-y-a-t-il à améliorer ?

DEUXIÈME PARTIE : LA MISE EN PLACE DE L'ÉTUDE

I. La méthodologie utilisée

I.1. Le terrain et les participants à l'étude

Les recherches et expérimentations prennent place dans une école élémentaire d'application située au sein d'une classe de CM1 à Paris. Cette classe est composée de 21 élèves comprenant 10 filles et 11 garçons. Cette classe possède un niveau relativement hétérogène sur le plan des apprentissages, certains élèves ont quelques difficultés tandis que d'autres ont davantage de facilités. De plus, un de ces élèves possède un TDAH (trouble déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité), un TSA (trouble du spectre autistique) et TOP (trouble oppositionnel avec provocation). Il est pour cela accompagné d'une AESH (accompagnant des élèves en situation de handicap) durant la totalité des heures qu'il passe en classe. Cet élève est arrivé en cours d'année, après les vacances de Noël, ce qui signifie qu'une partie des expérimentations et observations n'ont pas pu se faire en sa présence cependant, son arrivée a aussi permis de réfléchir et travailler sur de nouveaux aspects. Dans cette étude de terrain et par souci d'anonymisation, les noms et prénoms des élèves ne seront pas divulgués. À présent, les élèves seront donc désignés par des chiffres et nombre allant de 1 à 21, le choix de ces derniers est quant à lui dicté par l'ordre alphabétique des prénoms d'origine.

Il est important de noter que la classe étudiée travaille dans une salle possédant un agencement en îlot. Les élèves sont installés sur trois îlots, chacun d'eux accueillant sept élèves. Le placement des élèves a été fait afin de faciliter les apprentissages, les îlots sont tous composés d'élèves d'un niveau hétérogène et sont mixtes. De plus, l'affectivité n'a pas été prise en compte lors du placement. Cette disposition particulière favorise le travail de groupe au quotidien dans cette classe, les élèves sont donc habitués à travailler en groupe, le plus souvent avec leurs voisins les plus proches. Enfin, ces élèves de CM1 se connaissent, pour la majorité d'entre eux depuis le CP et ont donc pour certains de fortes affinités. Ils ont de plus eu de nombreuses fois l'occasion de travailler les uns avec les autres.

Figure 1 :

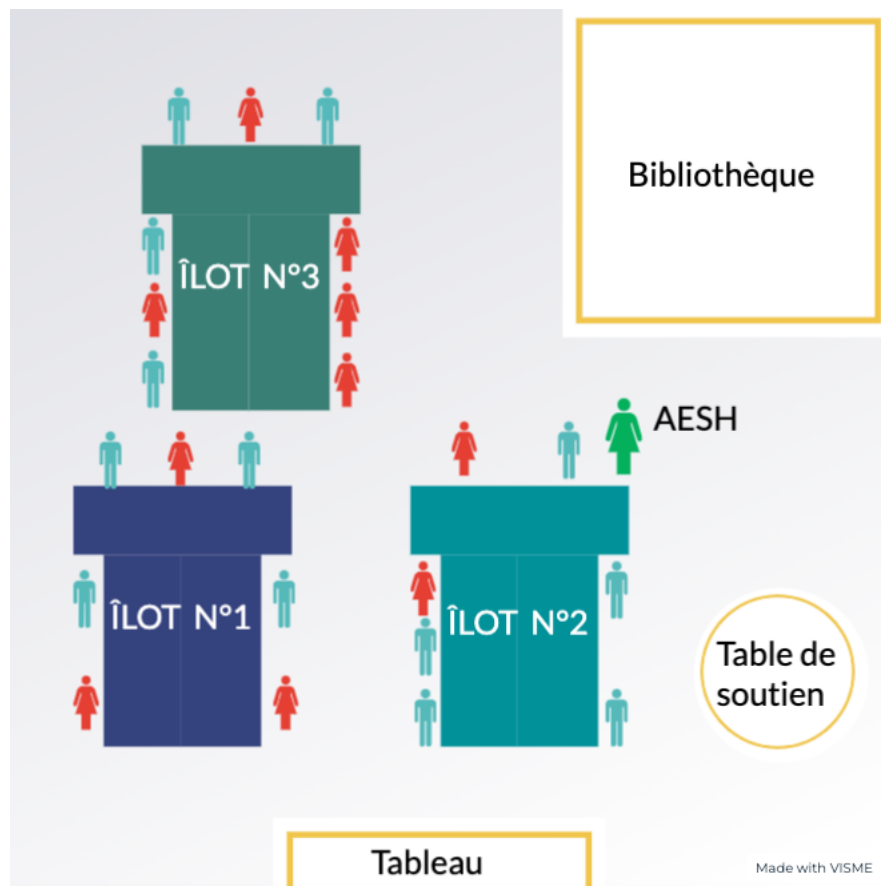


Figure 1 : Représentation graphique de la classe étudiée, de son agencement et du placement des élèves.

I.2. Le recueil des données

Afin de pouvoir vérifier certaines hypothèses et de discuter de leur intérêt, plusieurs indicateurs ou variables de mesure sont mis en relation. Ces dernières permettent de vérifier l'impact de ces expérimentations sur les élèves. Parmi ces indicateurs et variables, il y a la composition des groupes, le temps alloué aux travaux de groupe, les interactions au sein des différents groupes, la rapidité d'exécution, la validation des objectifs fixés et enfin l'observation et la mesure de l'impact des travaux de groupe dans la classe au quotidien par le développement de certaines compétences sociales. De plus, et dans l'objectif d'avoir des données les plus larges possibles, cette étude et les observations associées se sont déroulées lors de deux séquences de sciences et technologies.

La première expérimentation s'est déroulée durant une séquence complète de sciences et technologies. Cette séquence a été entièrement créée autour d'un travail de groupe utilisant l'apprentissage collaboratif et a duré six séances. Grâce à la durée conséquente de cette expérimentation et à l'aide d'un questionnaire, l'observation et le recueil des données ont pu être menés sur l'ensemble de la classe. La seconde expérimentation a pris place lors d'un rituel de mathématiques mis en place à partir du mois de janvier. Cette seconde expérimentation a quant à elle utilisé l'apprentissage coopératif. Dû aux modalités particulières et au temps plus restreint alloué à cette expérimentation, nous avons fait le choix de nous focaliser sur un échantillon d'élèves en particulier afin de pouvoir mieux mesurer les effets de l'apprentissage coopératif et de l'impact de l'affectivité sur leur apprentissage. Nous avons donc choisi de nous focaliser sur cinq élèves. L'élève 2 a été choisi car il a des problèmes de motivation impactant grandement le soin qu'il apporte à ses différents travaux. Par ailleurs, son manque de concentration et d'application se remarque tout particulièrement lors des activités de mathématiques, qu'il ne semble pas apprécier. L'élève 9, lui, manque de motivation, de confiance en lui et nous semble particulièrement dépendant de l'affection et de l'attention que lui portent ses camarades les plus proches. Enfin, L'élève 1 souffre de difficultés dans les apprentissages liés aux problèmes posés et d'un manque de confiance en soi impactant sa motivation lors des activités dédiés à ces apprentissages.

II. Première expérimentation : collaboration

II.1. Présentation et résumé de l'activité

Cette première expérimentation a été mise en place durant les mois de novembre et décembre 2022, durant six séances. Le sujet de cette séquence a porté sur l'étude des caractéristiques physiques du son et du fonctionnement d'un microphone. La tâche finale a consisté à un travail de groupe dont l'objectif était la création d'une fiction audio d'une durée comprise entre une et deux minutes. Toutes les séances de cette séquence ont suivi le même schéma et ont été divisées en deux parties distinctes. La première partie se focalisait sur l'aspect théorique des notions abordées. Durant ces phases, les élèves ont été invités à travailler individuellement ou en groupe-classe. La seconde partie était, elle, consacrée à la création de la fiction audio. Au cours de cette seconde partie pratique, les élèves étaient répartis en groupes et travaillaient en collaboration avec les autres membres de leur groupe à l'avancée de cette tâche. Afin de réussir ce travail, les groupes ont été soumis à différentes

contraintes (durée de la fiction audio, nombre de personnages qui y interviennent, des dialogues et des bruitages enregistrables au sein de l'école, etc, ...).

Ce travail de groupe collaboratif a été divisé en différentes étapes. La première étape a été la constitution des groupes en séance 1, durant laquelle les élèves ont dû imaginer le thème de leur fiction audio. Lorsque l'idée a été trouvée, puis validée par l'enseignant, les élèves ont dû écrire un bref résumé de leur histoire. La seconde étape, en séance 2, a vu les élèves rédiger un premier jet de leur fiction audio comprenant les différents dialogues et les répartir entre tous les membres. La troisième étape, lors de la séance 3, a demandé aux élèves de corriger, d'améliorer (orthographe, syntaxe, grammaire) et de finaliser leurs productions d'écrits. Ils ont ensuite été amenés à définir et lister les différents bruitages, musiques ou sons d'ambiances à enregistrer afin d'enrichir leur récit et ainsi de davantage immerger les auditeurs dans la fiction. Les quatrième et cinquième étapes, en séances 4 et 5, ont quant à elles été dédiées à l'enregistrement des dialogues et des bruitages. La sixième et donc dernière séance a été l'objet d'une évaluation de fin de séquence et de la présentation par les différents groupes de leur fiction audio. Cette présentation a été suivie d'un échange avec l'ensemble de la classe. Durant chacune de ces étapes, l'enseignant s'est déplacé de groupe en groupe afin d'observer et, si cela s'est avéré nécessaire, a aidé les élèves en répondant à leurs questions ou en validant ou non certains choix ou directions prises par le groupe. Enfin, pour connaître le ressenti des élèves sur ce travail de groupe, un questionnaire¹⁵ a été distribué par l'enseignant à chaque élève qui l'a ensuite complété individuellement.

II.2. Les modalités proposées

II.2.1. L'apprentissage de groupe et les compétences sociales visées

Ce travail de groupe utilise l'apprentissage collaboratif. Tous les groupes et les membres qui les constituent ont les mêmes consignes, le même matériel mis à disposition et le même objectif. Il n'y a pas de rôle ou de hiérarchie prédéfinie ou distribué au sein des groupes et les élèves sont libres de s'organiser et de travailler comme ils le souhaitent afin de compléter les différentes étapes. De plus, ils ont comme seules contraintes une limite de temps représentée par la durée de la séance et le cadre donné par l'enseignant.

Ce travail de groupe a été conçu afin de développer certaines compétences sociales

¹⁵ cf. Annexe 1

spécifiques. Cette tâche demande aux groupes de créer un projet tout autant technologique que créatif. La partie créative a pour but de pousser les élèves à utiliser leur imaginaire et donc leur sensibilité personnelle car il n'est pas toujours évident pour un élève de partager ses goûts, opinions et émotions. Cela peut permettre à certains élèves de davantage se dévoiler et s'affirmer et ainsi développer leur assurance argumentative qui vise tout autant à éveiller l'intérêt d'écoute qu'à convaincre. Par ailleurs, cette tâche permet de travailler l'écoute et l'empathie de tous. Les élèves sont, en outre, contraints de se mettre d'accord sur une seule histoire, de se répartir les différents rôles à interpréter (chaque membre doit interpréter un personnage) et de gérer la gestion du matériel lors de l'enregistrement (Qui tient le microphone ? Qui écoute avec le casque ? etc ...). Confrontés à ces contraintes, ils sont amenés à solutionner des problèmes en communiquant, à trouver un terrain d'entente satisfaisant l'entièreté du groupe et à résoudre des conflits potentiels entre les membres du groupe en trouvant des solutions adaptées à toutes et tous. Enfin, l'autonomie des élèves par leur gestion des tâches et du temps imparti est aussi une des compétences sociales travaillée tout au long de ce projet.

II.2.2. La constitution des groupes

Pour cette première expérimentation, nous formons cinq groupes constitués chacun de cinq élèves en amont et selon différents critères. Le premier critère est l'hétérogénéité et la mixité des groupes. Aucun groupe ne doit être exclusivement constitué d'élèves ayant des facilités ou des difficultés et dans lequel un même genre est trop majoritairement représenté. Le choix de constituer des groupes mixtes et équilibrés de par leur hétérogénéité partagée pour cette première expérimentation se justifie ici par le besoin d'observer de nouvelles interactions entre les élèves. Ces derniers ont en effet l'habitude de travailler en groupe du fait de l'agencement en îlot de la salle de classe, mais seulement avec leurs camarades les plus proches. Les élèves vont donc être amenés ici à travailler avec d'autres élèves. Ce dispositif a pour ambition de casser leur routine et bousculer leurs habitudes de travail. Le second critère a été l'affectivité. Afin d'évaluer l'importance de l'affect dans les travaux de groupe, il a semblé intéressant de constituer des groupes possédant des niveaux d'affectivité différents les uns des autres. Ce choix se justifie par le besoin d'observer comment des groupes aux niveaux relativement égaux, mais aux niveaux d'affectivité différents travaillent et interagissent pour atteindre le même objectif. Pour évaluer les relations entre les élèves,

nous nous sommes appuyés sur nos observations durant les temps de classe, mais aussi une observation des temps libres. Enfin, il est à noter que le nouvel élève n'était pas encore arrivé durant cette première étude.

Le groupe n°1 est donc constitué des élèves 2, 3, 7, 15 et 20. Dans le groupe n°1, seuls les élèves 2 et 7 ont une affinité très forte. Le groupe n°2 est constitué des élèves 1, 6, 10, 16, 18. Dans ce groupe, les élèves 10 et 16 ont une relation affective très marquée et passent tout leur temps libre ensemble. Dans le groupe n°3, constitué des élèves 4, 5, 8, 13 et 17, les élèves 8 et 17 sont très amis. Enfin, le groupe n°4 est composé des élèves 11, 12, 14, 19 et 21. Les élèves 12, 14 et 21 semblent s'apprécier tout comme les élèves 11 et 19 passant régulièrement leur temps libre ensemble mais aucun de ces noyaux ne possède de relations affectives particulièrement prononcées.

Figure 2 :

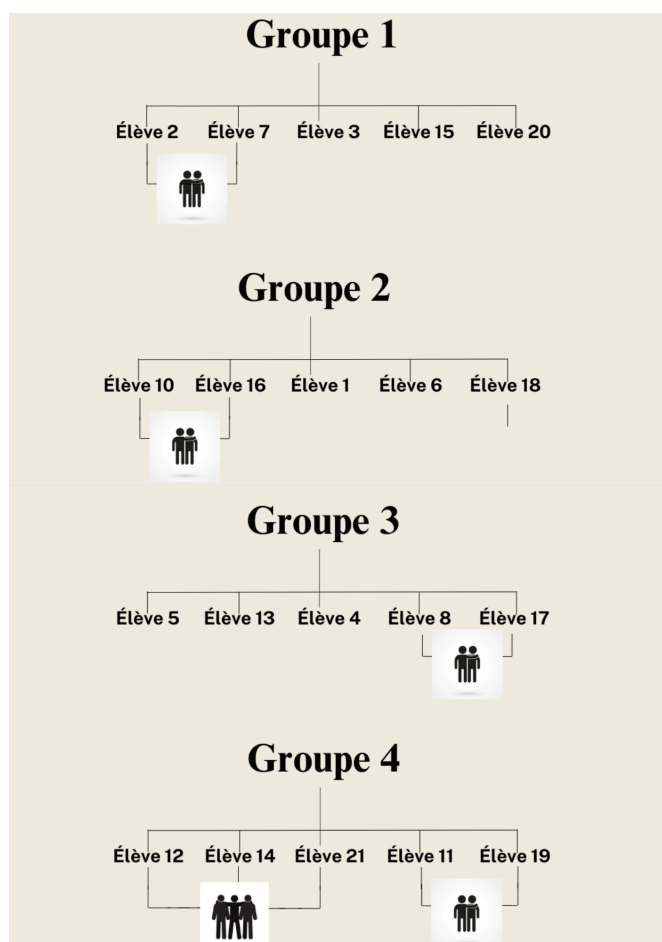


Figure 2 : Graphique représentant les groupes de travail et les relations affectives existantes entre les membres de ces groupes.

II.2.3. L'évaluation du travail de groupe

Les fictions audio n'ont pas été soumises à une évaluation. Il ne nous a pas semblé pertinent d'évaluer les travaux de groupes ni de procéder à une évaluation individuelle sur ce projet. En revanche, de nombreuses observations et données ont été collectées afin de pouvoir accompagner certains élèves à améliorer ou développer certaines compétences sociales lors de futurs travaux de groupe. Une évaluation certificative a tout de même eu lieu à la fin de la séquence. Cette évaluation a principalement porté sur les notions introduites lors des phases individuelles ou en groupe-classe puis mises en pratique sous la forme de diverses expériences durant la partie dédiée à l'enregistrement des fictions audio.

III. Deuxième expérimentation : coopération

III.1. Présentation et résumé des activités

Cette seconde expérimentation s'est déroulée de manière régulière entre les mois de janvier et mars 2023. Elle prenait place de façon épisodique durant un rituel de mathématiques¹⁶ pratiqué en classe les lundis et mercredis. Ce rituel de mathématiques a pour objectif de faire pratiquer aux élèves et de manière ludique les calculs additifs, soustractifs et multiplicatifs sous la forme de calculs posés. Ce rituel permet donc aux élèves de réinvestir les faits numériques comme les tables d'addition et de multiplication et leurs connaissances sur la numération. Le principe est le suivant : au tableau est projetée la photo d'un animal singulier et peu connu, une grille de décodage mélangeant chiffres et lettres et trois opérations découlant des champs soustractifs et multiplicatifs. À partir de ces différents éléments, les élèves vont devoir découvrir le nom de l'animal. Les élèves doivent donc dans un premier temps résoudre sur leur ardoise ces trois opérations sous la forme d'un calcul posé puis additionner les différents résultats obtenus, toujours sous la forme d'un calcul posé. À partir du résultat final et à l'aide de la grille de décodage, ils doivent ensuite convertir les chiffres en lettres et ainsi découvrir le nom de l'animal du jour. Quatre élèves volontaires, dont les résultats ont été validés par l'enseignant, vont au tableau pour la correction. Un autre élève est ensuite désigné pour lire la description de cet animal à l'ensemble de la classe.

¹⁶ cf. Annexe 2

Ce rituel est la majorité du temps proposé aux élèves sous la forme d'un travail individuel mais, pour les besoins de cette étude, nous avons régulièrement changé cette modalité de travail pour transformer ce rituel en une activité dépendante de l'apprentissage coopératif. Cette modalité coopérative a été mise en place lors de quatre rituels de « défi calculs », nous les désignerons donc à présent comme le défi n°1, défi n°2, défi n°3 et défi n°4. Pour se faire, les élèves sont tout d'abord répartis en différents groupes constitués de trois membres, que nous appellerons dorénavant des trios. Les consignes données à l'ensemble des trios sont les suivantes : Chaque membre du trio doit résoudre une des trois premières opérations. C'est aux trios de décider de la répartition des opérations entre leurs différents membres. Chaque membre, lorsqu'il a terminé son calcul, est autorisé et encouragé à vérifier les calculs de ses camarades. L'addition des différents résultats se fait ensemble. Lorsqu'un groupe pense avoir trouvé la solution du défi, le groupe lève la main et l'enseignant vient vérifier et valider les différents calculs. Si le résultat s'avère incorrect, alors le groupe doit trouver d'où provient l'erreur et la corriger. Lors des défis n°3 et n°4 sous modalité coopérative, nous avons ajouté de nouvelles contraintes et modalités à cette activité. Après ces ajouts, les groupes ne peuvent appeler l'enseignant que deux fois pour procéder à une vérification. Si le groupe se trompe deux fois, il est éliminé. Cette activité devient un défi de calcul de rapidité car lorsque trois groupes ont trouvé le résultat, le défi s'arrête pour passer à la correction. Enfin, il nous faut préciser que l'élève n°9 a rejoint la classe quelques semaines avant le début de la mise en place de cette expérimentation.

III.2. Les modalités proposées

III.2.1. L'apprentissage de groupe et les compétences sociales visées

Ce rituel utilise l'apprentissage coopératif et d'autres compétences sociales associées telles que la résolution de problèmes, la motivation ou la confiance en soi. Les trios vont en effet être amenés à se répartir des sous-tâches et pour certains d'entre eux des rôles particuliers. Chaque élève va ainsi être responsable d'une sous-tâche, ici la résolution d'un calcul posé, et ces sous-tâches sont ensuite combinées afin d'accéder au résultat final, obligatoire à la réussite du défi. L'efficacité et la réussite du groupe dépendent donc des contributions et travaux individuels de chacun, ainsi que de la coordination du trios. Du fait de l'interdépendance, la responsabilité individuelle est ici primordiale à l'atteinte des objectifs.

III.2.2. La constitution des groupes

Les modalités liées à la constitution des groupes ont changé régulièrement durant cette expérimentation afin de pouvoir observer et collecter des données spécifiques. La première fois que l'activité a été proposée à la classe, les élèves ont été répartis dans les sept trios par l'enseignant. Les trios ont été constitués en fonction de l'aménagement de la classe et du placement des élèves, ces derniers se retrouvant donc dans le même groupe que leurs voisins d'îlot les plus proches. Comme c'était la première fois que ce rituel était proposé aux élèves sous cette forme, il nous a semblé plus pertinent de ne pas faire déplacer les élèves et d'utiliser ce temps précieux pour bien expliciter les consignes et les attendus de cette modalité particulière. La seconde fois où le rituel a été proposé sous sa modalité coopérative, les élèves ont été invités à constituer les groupes eux-mêmes. La troisième fois, l'enseignant a de nouveau constitué les groupes mais cette fois-ci, aléatoirement à l'aide d'un tirage au sort. Enfin, les élèves ont de nouveau pu constituer leur groupe par affinité lors de la quatrième et dernière fois que ce rituel a été proposé sous cette forme pour les besoins de cette étude.

III.2.3. L'évaluation du travail de groupe

Comme cette activité est un rituel, il n'y a pas eu d'évaluation formative ou sommative durant cette expérimentation. Néanmoins, une évaluation diagnostique a eu lieu avant la mise en place du rituel ainsi qu'une évaluation ipsative après cette étude afin de pouvoir comprendre si cet apprentissage coopératif a eu un impact et permis une progression sur les apprentissages liés aux calculs posés. De plus, comme pour la première expérimentation, de nombreuses observations et données ont été collectées afin de pouvoir accompagner certains élèves à améliorer ou développer certaines compétences sociales lors de futurs travaux de groupe.

TROISIÈME PARTIE : ANALYSE DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

I. Analyse des résultats de la première expérience

I.1. Observations et remarques personnelles.

I.1.1 L'introduction et la constitution des groupes

Durant l'intégralité de ce travail de groupe, de nombreuses notes ont été prises afin de souligner diverses réflexions, impressions et commentaires. Par souci de clarté, il semble préférable de revenir tout d'abord sur la phase d'introduction du projet et sa réception par le groupe-classe. Puis nous reviendrons sur nos diverses observations sur la phase de travail groupe par groupe.

Lors de l'introduction de ce projet, l'ensemble de la classe a semblé motivé et intrigué par ce travail de groupe s'échelonnant sur plusieurs semaines. Il est intéressant de noter que les premières questions posées par les élèves (avant toutes autres interrogations sur les modalités de travail, une possible évaluation ou un besoin d'explicitier certaines consignes) ont porté sur la constitution des groupes. Lorsqu'il leur a été annoncé que les groupes avaient été préalablement constitués, plusieurs remarques négatives à ce choix ont été entendues. La majeure partie des élèves ont semblé redouter l'annonce de la constitution des différents groupes. Cette réaction n'est pas surprenante car il est évident que les élèves préfèrent travailler avec les camarades de classe dont ils se sentent le plus proche. Lors de la constitution des groupes, de nombreuses réactions de la part des élèves ont pu être observées. Les paires d'élèves 2, 7 et 10, 17 se sont automatiquement mis côte à côte en souriant et se sont éloignés de quelques pas des autres membres du groupe. À l'inverse, les autres membres des groupes 1 et 3 nous ont semblé déçus et plusieurs de ces élèves ont regardé avec envie certains de leurs camarades. Les groupes 2 et 4 n'ont, eux, pas eu de réaction notable et ont semblé se satisfaire de cette organisation. Bien que des réactions de joie ou de déception étaient attendues, nous avons malgré tout été surpris du changement d'attitude de certains élèves. Les élèves 1, 8, 17 et 20 ont tous demandé à changer de groupe et suite au refus, il a semblé qu'ils commençaient à rejeter ce projet. Ces diverses réactions lors de l'annonce de la

constitution des groupes s'expliquent par le fait que ce travail dans cette modalité de groupe s'étalait sur plusieurs séances, et ont d'autant plus impacté la motivation de certains élèves.

I.1.2. La collaboration au sein des groupes

La phase de travail, utilisant l'apprentissage collaboratif, a révélé des approches et des interactions très diverses en fonction des groupes. Comme nous avons pu le voir, les groupes 1, 2 et 3 ont été constitués, en partie, autour de deux paires d'élèves aux affinités très prononcées. Le groupe 4 a quant à lui été formé autour de deux noyaux affectifs constitués des élèves 12, 14, 21 et des élèves 11 et 19. Nous allons à présent observer si un apprentissage collaboratif fructueux pour les apprentissages et le développement des compétences sociales a été mis en place au sein des groupes et comment les relations affectives ont pu impacter cet apprentissage. Dans le groupe 1, les élèves 2 et 7 ont collaboré de façon minime avec le reste du groupe en validant ou non certaines décisions, mais ont préféré passer une partie non-négligeable du temps alloué au travail de groupe à interagir et à échanger à deux sur des sujets tout autre que celui du projet de fiction audio. Ils n'ont que peu participé à la rédaction de leur histoire et n'ont pas semblé particulièrement investis par ce projet de groupe. Le reste du groupe à savoir les élèves 3, 15 et 20 ont donc eu une réaction de rejet vis à vis des élèves 2 et 7. L'élève 20 est d'ailleurs venu nous voir pour se plaindre de l'organisation interne de leur groupe. Selon cet élève, tous les membres du groupe n'ont pas travaillé de manière égale et certains élèves, par leurs attitudes et leurs bavardages, ont perturbé le travail des autres. Dans le groupe 2, à l'inverse du groupe 1, les élèves 10 et 16 se sont dès le début investis dans le travail de groupe, nous avons ainsi pu les observer proposer de nombreuses idées et solutions aux problèmes rencontrés par leur groupe. En contrepartie, il nous a semblé que cette paire d'élèves extrêmement soudés n'a pas pleinement embrassé l'aspect collaboratif du projet. En effet, ces élèves ont eu beaucoup de mal à accepter les arguments du reste du groupe lorsque ceux-ci n'étaient pas de leur avis et ont eu tendance à se braquer et à se désintéresser de ce projet si leurs idées se voyaient refusées. Lors de nos déplacements dans la salle, les élèves 6 et 18 nous ont interpellés pour nous faire part de l'attitude des élèves 10 et 16, trop dirigistes et fermés aux idées du reste du groupe. Dans le groupe 3, les élèves 8 et 17 se sont mis très rapidement à l'écart du reste du groupe et n'ont donc que très peu collaboré avec les élèves 5, 13 et 4 durant ce projet. Ces deux élèves n'ont pas réussi à trouver leur place dans ce groupe et à faire valoir leurs idées. Ces élèves

ont donc, à partir de la séance 3, commencé à avoir une attitude de défiance vis-à-vis de leur groupe et un rejet de ce projet. Bien que des difficultés aient commencé à apparaître dès la constitution des groupes, ces deux élèves ont au fil des séances perdu petit à petit en motivation jusqu'à « s'effacer » et ne plus prendre part aux décisions du groupe. De plus, ces deux élèves ont eu de multiples interactions conflictuelles avec les autres membres de leur groupe. Ces conflits ont été causés par des remarques et critiques négatives régulières de leur part à l'encontre de la direction du projet choisie par leurs camarades ce qui démontre une nouvelle fois un mal-être et des tentatives de capter l'attention de leurs camarades. Enfin, le groupe 4 qui ne possédait pas de membres aux affinités très marquées a montré une forte collaboration entre tous ses membres. Nous avons pu observer de nombreux échanges constructifs entre les élèves et bien que tous n'ont pas interagi et participé de manière égale aux échanges, tous les élèves ont participé à ce travail et leur motivation est restée intacte tout au long du projet.

I.2. Analyse du questionnaire

Le questionnaire a été distribué aux 20 élèves ayant participé à ce projet de groupe collaboratif. Il leur a bien été précisé qu'ils n'étaient en aucun cas obligés d'y inscrire leur prénom et que leurs réponses pouvaient donc être anonymes. Lorsque les questionnaires ont été récupérés, nous avons tout de même pris le soin de les classer par groupe afin de pouvoir effectuer un travail d'analyse plus pertinent. Les résultats des questions n°1 « As-tu apprécié participer à ce projet de groupe ? Pourquoi ? », n°2 « Qu'est-ce que tu as le plus aimé dans ce projet de groupe ? Pourquoi ? » et n°3 « Qu'est-ce que tu as le moins aimé dans ce projet de groupe ? Pourquoi ? » permettent tout de suite de constater que les modalités propres aux travaux de groupe ne sont pas appréciées de tous les élèves. Bien que la grande majorité des élèves étudiés semble avoir apprécié ce projet dans son ensemble (85%), le fait de devoir travailler et collaborer à plusieurs sur un même projet est vecteur de difficultés et n'a pas été synonyme de plaisir pour un certain nombre de ces élèves. Au vu de certaines réponses récupérées, il est de plus évident que si certains n'ont pas apprécié certaines activités précises du projet: l'écriture de la fiction audio, la grande majorité des élèves n'a pas apprécié les modalités propres à l'apprentissage de groupe et le fait de devoir collaborer avec certains de leurs pairs. La question qu'il faut à présent se poser est la suivante : quels impacts ont eu la

composition des groupes et l'affectivité sur leur expérience personnelle mais aussi sur l'expérience du groupe ?

Figure 3 :

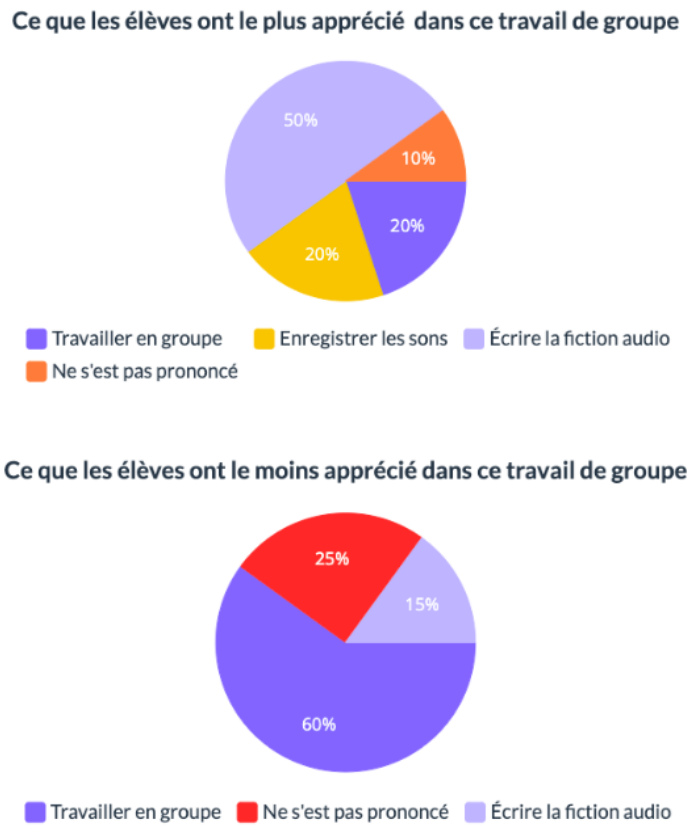


Figure 3 : Représentation graphique de l'appréciation individuelle du travail de groupe

À présent et afin de pouvoir juger de l'impact de la composition des groupes et de l'affectivité sur l'expérience d'un groupe dans son ensemble, nous allons nous pencher sur les données récupérées en les analysant non plus par individu seul mais par groupe. Commençons par le groupe 1 puis le groupe 3 car lorsque nous prenons les questionnaires de ces deux groupes, de fortes similitudes apparaissent.

Dans le groupe 1, quatre élèves sur cinq, soit 80%, ont noté avoir peu apprécié ou reconnu avoir eu des difficultés dans le fait de collaborer au sein du groupe. Un premier élève répond à la question n° 5 « Qu'est-ce qui a rendu le travail de groupe difficile ou moins

efficace selon toi ? » par « C'est que l'élève 7 et l'élève 2 faisaient n'importe quoi. »¹⁷. Un second élève répond à la question n°1 avec la phrase suivante : « Non, parce que l'élève 2 et l'élève 7 fesaient rien ». L'élève 7, de son côté a répondu à la question n°5 par « Elève 3, élève 15, élève 20 ». Comme vu précédemment, les élèves 2 et 7 du groupe 1 ont été volontairement mis dans le même groupe sur la base de leur affectivité. Il semble donc à présent évident que leur affection a bien eu un impact dans leur groupe, certains élèves désignent même leur collaboration avec eux comme une des difficultés rencontrées durant ce travail de groupe. Il est de plus intéressant de souligner le fait que pour l'élève 7, ce sont bien les élèves 3, 15 et 20 qui ont rendu le travail de groupe difficile ou moins efficace. Nous pouvons donc observer qu'une fracture s'est créée au sein de ce groupe, dans lequel l'apprentissage collaboratif et l'utilisation d'autres compétences sociales (empathie, résolution de problèmes, communication) se sont avérés compliqués pour une partie des élèves. L'élève 2 répond par ailleurs à la question n° 7 « Comment définirais-tu la collaboration ? » par le terme « Nul ». Parmi les trois élèves du groupe 1 ayant reconnu avoir éprouvés des difficultés à collaborer, deux d'entre eux sont par ailleurs les élèves 2 et 7.

Dans le groupe 2, trois des cinq membres du groupe ont reconnu avoir rencontré des difficultés à gérer l'aspect collaboratif de ce travail. Un élève répond à la question n°5 par « des chamailleries », un autre comme dans le groupe 1 cite directement certains de ses camarades, à savoir ici les « Élève 10 et Élève 16 ». Malgré tout, l'élève 16 semble lui avoir apprécié cette expérience collaborative car nous pouvons retrouver dans son questionnaire des avis positifs sur sa collaboration avec ses pairs. Il répond ainsi à la question n°5 par « Les idées de tous le groupe » et à la question n°7 par « J'ai aimé la collaboration. ». L'élève 10 ne s'est de son côté pas exprimé sur les difficultés rencontrées mais a défini la collaboration ainsi : « bien la collaboration est bien ». Comme dans le groupe 1, le groupe 2 a lui aussi vécu une certaine scission entre ses membres avec les élèves 1, 6 et 18 d'une part et les élèves 10 et 16 d'autre part. Mais cette scission s'est ici davantage produite, non pas en réaction à des interactions jugées comme perturbatrices par des élèves, mais par une opposition d'idées et de propositions radicalement différentes entre les membres du groupe. La collaboration s'est donc avérée fatigante et contraignante pour certains mais elle nous a semblé extrêmement positive et particulièrement constructive dans le développement des compétences sociales. Les élèves de ce groupe ont en effet passé un temps conséquent à

¹⁷ Les réponses des élèves sont retranscrites à l'identique depuis les questionnaires distribués.

communiquer, négocier et tenter de trouver un terrain d'entente afin de satisfaire le plus grand nombre.

Figure 4 :

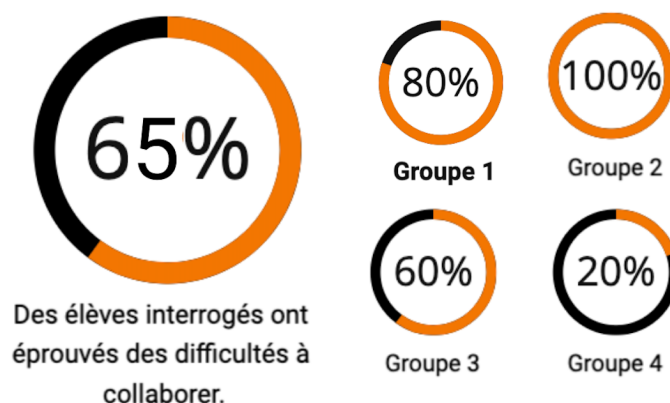


Figure 4 : Représentation graphique du pourcentage d'élèves ayant éprouvé des difficultés à collaborer.

Tous les membres du groupe 3 ont inscrit dans le questionnaire avoir éprouvé des difficultés à collaborer. Ces difficultés semblent avoir débuté lors de la constitution des groupes avec les élèves 8 et 17 qui ont demandé très rapidement à changer de groupe. Pour corroborer ces observations personnelles, l'élève 17 répond à la question n°3 avec la phrase suivante : « c'était que j'étais pas avec mes copines sauf l'élève 8. » L'élève 8 souligne le fait que « C'est qu'il y avait des personnes qui commandait. » Ce même élève répond à la question n°6 « As-tu des suggestions pour améliorer le travail en groupe lors de futurs projets ? » en demandant à « être avec qui on veut. » Il est d'autant plus intéressant de relever les réponses des élèves 4, 5 et 13 à la question 2 qui eux disent « être en groupe parce que on était avec ses amis. », « On était en groupe. » et « Le travail d'équipe ». Le ressenti et l'expérience sont donc particulièrement différents d'un membre du groupe à l'autre. Une nouvelle fois, nous pouvons aussi constater qu'une scission d'idée et d'état d'esprit s'est effectuée entre la paire d'élèves au niveau d'affectivité fort et le reste du groupe. Les conflits et la difficulté pour certains à s'intégrer et à collaborer dans un groupe ont tout de même permis de développer certaines compétences sociales ou du moins faire comprendre à certains membres de ce groupe l'importance de la communication et de l'écoute en pairs. Ainsi, les élèves 4, 5 et 20 ont répondu à la question n°5 par « de s'écouter. », « Le bruit. » et « les bavardages ».

Enfin, les différents questionnaires du groupe 4 confirment nos observations et mettent en avant la grande collaboration dont il a su faire preuve durant toute cette expérimentation. À la question n°1 un élève qui a préféré rester anonyme dit « J'ai aimé parce que c'était collectif. », l'élève 11 répond lui « oui, parce qu'on a plus d'idée quand on est plusieurs », un autre répond par « Oui parce-que j'ai bien aimé travaillé sur une histoire inventé en groupe », enfin l'élève 12 répond à cette question par « Oui c'était amusant on a tous rigolé » mais aussi à la question et à la n° 7 par « que c'était bien amusant ». L'élève 12 semble donc avoir pris beaucoup de plaisir lors de ce travail de groupe, tout comme l'élève 14 pour qui le travail de groupe a été efficace car « C'est qu'on s'entendait bien ». Par ailleurs cet élève note qu'il n'a pas apprécié le fait « que tout le monde prend les idées des autres ». Cela peut suggérer qu'il éprouve de la frustration dans l'aspect de partage propre à la collaboration. Malgré cela, il répond à la question n°4 en précisant que ce qui a rendu le travail de groupe efficace est « Que tout le monde donne des idées ». Cette réponse nous pousse donc à penser que cet élève a compris l'objectif et l'intérêt de cet apprentissage et qu'il a réussi à garder des frustrations ou envies personnelles pour lui et ainsi permettre au groupe d'avancer efficacement sur leur tâche. L'ambiance et l'entente dans ce groupe a donc été particulièrement propice à une collaboration réussie entre tous ses membres et à un développement efficace des compétences sociales.

I.3. Bilan de la première expérience

Suite à cette première expérience nous avons pu constater l'importance de la constitution des groupes dans le déroulé d'un module d'apprentissage collaboratif. Le fait de ne pas laisser le choix aux élèves de former leur groupe, a amené certains d'entre eux à éprouver de la frustration ou de la jalousie et a pu les mettre dans de mauvaises dispositions pour la suite du projet. Ces diverses réactions ont aussi pu être exacerbées par le fait que ce travail de groupe sur plusieurs séances s'étalait sur une longue durée ce qui peut avoir impacté d'autant plus important sur la motivation de certains élèves. Mais il est aussi clair que suite à l'analyse de ces données, l'affectivité a joué un rôle important dans l'ambiance de travail au sein des groupes et a été un des facteurs essentiels à la réussite ou aux difficultés rencontrées par certains à collaborer. La plupart des paires d'élèves à l'affectivité forte ont ainsi toutes été citées au moins une fois par leurs camarades de groupes comme étant la cause des difficultés rencontrées. Par ailleurs, le seul groupe dans lequel la communication n'a pas

été un obstacle et dans lequel l'apprentissage collaboratif a été le plus complet est le seul qui ne comportait pas de membres aux affinités particulièrement notables.

Figure 5 :

Les suggestions des élèves pour améliorer les futurs travaux de groupe

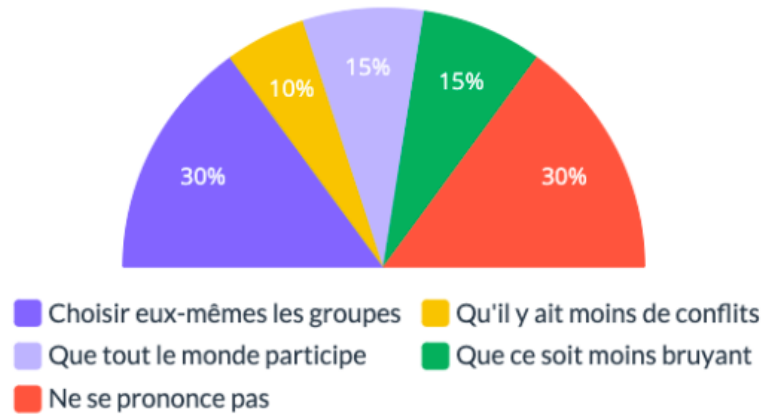


Figure 5 : Représentation graphique des suggestions des élèves afin d'améliorer les futurs travaux de groupe

II. Analyse des résultats de la seconde expérience

II.1. Analyse des résultats de l'expérimentation auprès de l'échantillon d'élèves

L'élève 2, sélectionné pour son manque de motivation et le manque de soin apporté à ses travaux de manière générale, grâce au travail en coopération avec une modalité compétitive, s'est davantage motivé, tout particulièrement lorsqu'il a eu la possibilité de choisir son groupe. Le fait d'être avec des amis proches lui a fait gagner en confiance. Ainsi, il n'a pas hésité à prendre des décisions pour le groupe en gérant la répartition des opérations et à se donner comme sous-tâche les calculs pouvant sembler les plus compliqués. Bien que l'élève 2 n'a pas réussi à faire partie des trois équipes gagnantes et que la majorité de ses opérations ont nécessité une correction par les membres de son groupe, sa motivation n'a jamais diminué. L'évaluation ipsative qui a suivi cette étude n'a pas montré une amélioration dans les apprentissages ni dans le soin apporté à ses travaux. Cependant, l'apprentissage

coopératif avec une modalité compétitive semble lui permettre de davantage s'investir dans les activités proposées tout comme le fait de pouvoir travailler avec des amis.

L'élève 19 a, semble-t-il, lui aussi été réceptif à l'apprentissage coopératif dont les effets ont été principalement visibles par ses progrès en calculs posés et en confiance en lui. Bien que tous les groupes dont il a fait partie lui ont confié à chaque fois l'opération qui leur semblait la plus simple, cela n'a pas semblé impacté son estime de lui-même. Au contraire, le fait de pouvoir s'impliquer dans un travail commun lui a fait prendre confiance en lui. Il s'est ainsi porté plusieurs fois volontaire pour venir faire la correction de son opération au tableau, chose qu'il ne faisait jamais de lui-même auparavant. De plus, cet élève a su montrer des progrès lors de l'évaluation ipsative et durant les rituels qui ont suivi cette expérimentation. Il maîtrise à présent mieux les calculs multiplicatifs posés qui lui posaient jusque-là de grosses difficultés.

Pour ce qui est de l'élève 9, l'apprentissage coopératif n'a pas fonctionné chez lui. Bien qu'il ne soit sujet à aucune difficulté liée aux apprentissages proposés lors de cette activité, le fait de devoir travailler sous la pression d'un groupe composé d'élèves avec lesquels il n'a pas d'affectivité l'a braqué. Il n'a donc pas voulu participer aux défis n°1 et n°3. Cependant, lorsqu'il a pu choisir son groupe lors des défis n°2 et n°4, il a fait preuve de plus de volonté et a accepté d'y participer. La coopération n'a pas montré de progrès dans les apprentissages lors des rituels suivants ou durant l'évaluation ipsative. Cependant, l'affectivité joue un rôle très important dans sa motivation et sa capacité à s'investir dans les activités proposées en classe.

II.2. Bilan de la seconde expérience

Du fait du choix des modalités, cette deuxième expérimentation n'a pas fourni autant de données exploitables qu'espéré. Néanmoins, plusieurs observations et réflexions quant à la valeur de l'apprentissage coopératif peuvent être formulées. Tout d'abord le cadre et les consignes de travail communiqués aux élèves ont permis de mettre en place une activité demandant un vrai travail de coopération de leur part. Les stratégies employées par les différents groupes comme la répartition des opérations de façon réfléchie et non pas aléatoire et l'apparition de différents rôles au sein de l'équipe (un correcteur, un *leader*) ont ainsi évolué défi après défi afin de gérer au mieux l'interactivité propre à cet apprentissage. L'aspect compétitif mis en place à partir du défi n°3 s'est lui révélé être un véritable levier de

motivation pour de nombreux élèves et à pousser l'ensemble des élèves à développer certaines compétences sociales comme la prise de décision, la confiance en soi et donc aussi la motivation. Le développement de ces compétences a sensiblement impacté le temps moyen des groupes à compléter les différents défis. Nous avons aussi pu constater que, dans la grande majorité des cas observés, l'affectivité n'a, en revanche, pas eu d'impact particulier dans les résultats obtenus par les groupes. Les modalités ont en effet poussé les élèves à réduire la communication entre eux à son strict nécessaire et les liens affectifs n'ont donc pas eu assez de place pour influencer sur les apprentissages. En revanche, l'affectivité reste un facteur extrêmement influent sur la motivation des élèves. Lorsque les groupes ont été formés sur la base de l'affectivité, les élèves ont ainsi pour la plupart gagné en motivation. Dans un cas particulier, l'affectivité a par ailleurs été le seul moyen de faire accepter cette activité et ses modalités associées à cet élève.

Figure 6 :

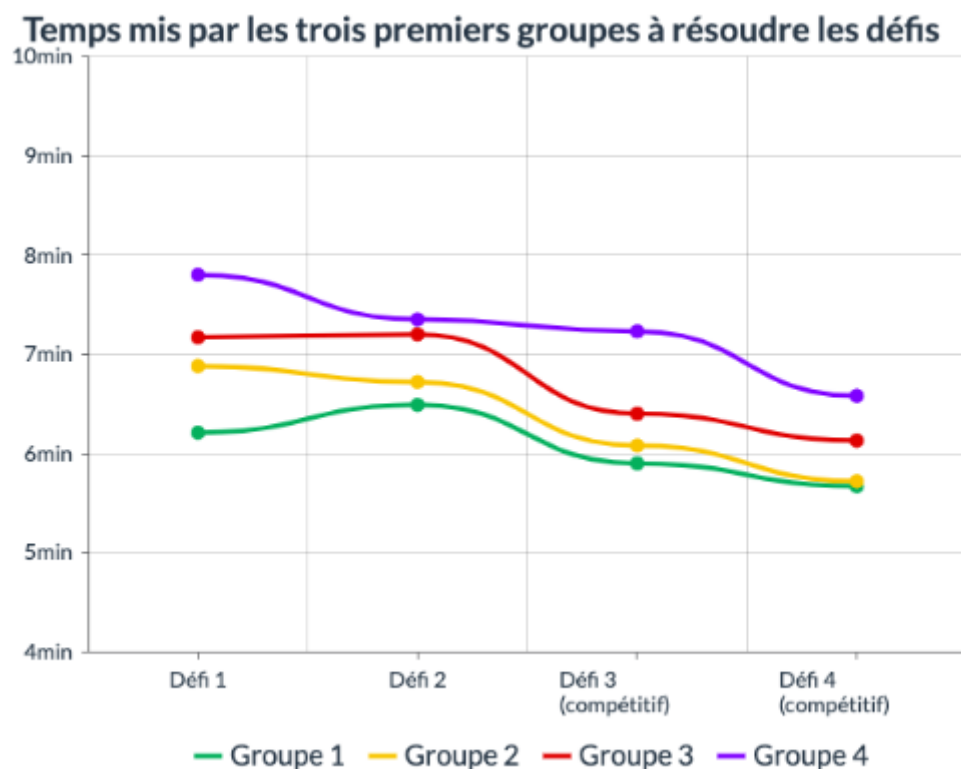


Figure 6 : Représentation graphique du temps mis par les trois premiers pour résoudre les défis de calculs.

Figure 7 :

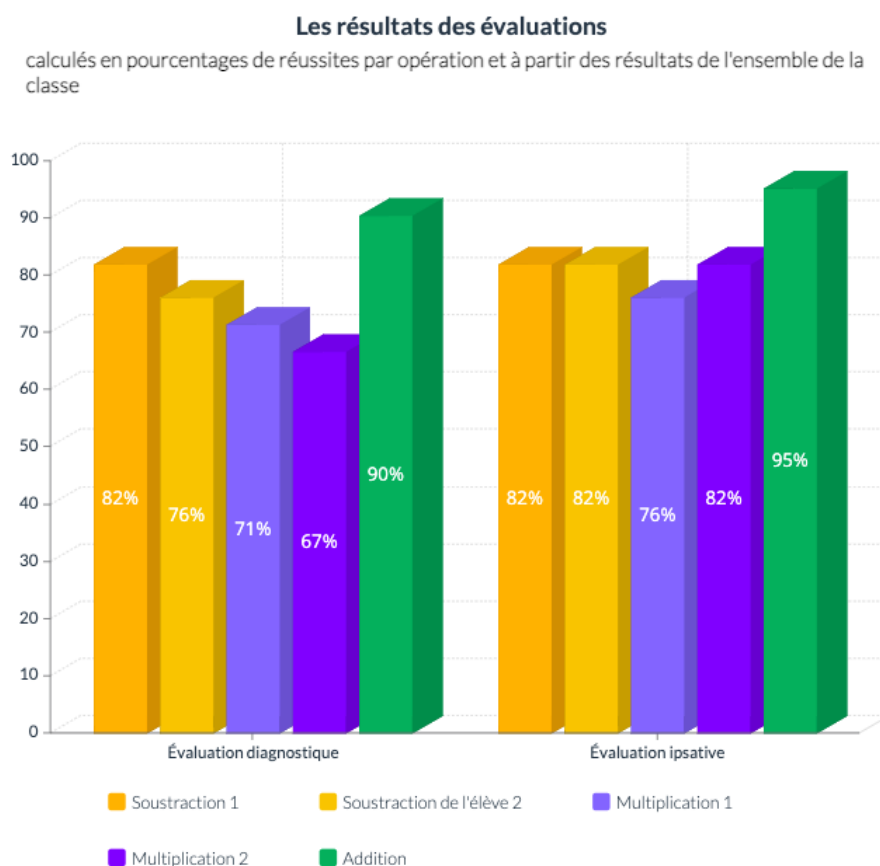


Figure 7 : Représentation sous forme de graphique des résultats de la classe aux évaluations

III. Discussion des résultats de l'étude

Les résultats de cette étude mettent en évidence l'impact des relations affectives sur le travail de groupe et le développement des compétences sociales chez les élèves. Dans la première expérience, les relations affectives ont joué un rôle majeur dans la réussite ou les difficultés rencontrées par les groupes et les élèves pour collaborer. Dans la deuxième expérience, l'affectivité n'a pas eu d'impact suffisamment conséquent pour être perçue dans les résultats obtenus par les groupes, mais a grandement influencé la motivation des élèves.

Suite à l'analyse de ces résultats ainsi que l'impact des relations affectives sur le travail de groupe et le développement des compétences sociales chez les élèves, différentes stratégies peuvent être envisagées par les enseignants. Tout d'abord, il est essentiel de mettre en place un cadre de travail clair et des consignes précises, afin de favoriser la collaboration et de réduire les sources de tension au sein des groupes. Il est également important de varier

les modalités de travail en proposant des activités compétitives, coopératives ou collaboratives selon les objectifs visés, pour stimuler la motivation des élèves. Ensuite, pour limiter l'impact des affinités affectives sur la dynamique de groupe, une réflexion sur la constitution des groupes doit être menée. Il peut être judicieux d'associer des élèves aux affinités moins marquées pour favoriser la collaboration et éviter les conflits. Enfin, il est important de développer, tout au long de l'année et de façon régulière, chez les élèves des compétences sociales telles que l'empathie, la capacité d'écoute, la confiance en soi, etc. Ces compétences peuvent être travaillées au travers de courtes activités rituelles, ou encore lors de longs projets collectifs.

En somme, les résultats de cette étude soulignent l'importance de prendre en compte les relations affectives dans le travail de groupe et le développement des compétences sociales chez les élèves. Des stratégies peuvent donc être mises en place pour composer avec cet impact et favoriser la coopération et la motivation des élèves.

CONCLUSION

Cette étude a permis de mettre en lumière l'importance des relations affectives dans le travail de groupe et le développement des compétences sociales chez les élèves. Cette étude et les résultats associés nous poussent aussi à confirmer l'importance primordiale des travaux de groupe dans le développement des compétences sociales chez les élèves. Parmi ces compétences sociales, la collaboration et la coopération semblent être des apprentissages essentiels. Leur utilisation, lorsque ces dernières sont réfléchies, permet aux élèves d'une part d'améliorer ces dites compétences mais aussi de progresser dans la majorité des autres compétences sociales. Nous avons constaté que des relations de confiance, de respect mutuel et d'écoute sont des éléments clés pour favoriser un environnement propice à l'apprentissage et au développement de la communication, la résolution de conflits, la confiance en soi ou encore l'empathie. Ce n'est en effet que par leurs interactions que les élèves vont être amenés à progresser sur ces champs d'apprentissages et il est donc du rôle de l'enseignant de tout faire pour favoriser et encourager ces interactions.

En outre, les interactions entre les élèves étant la clé de ces apprentissages, la question de la constitution des groupes est un des enjeux majeurs de toutes activités, travaux ou projets de groupes. Certaines stratégies peuvent être mises en place par les enseignants pour composer avec les relations affectives au sein des groupes de travail. Parmi celles-ci, nous avons notamment évoqué la nécessité de varier les modalités de constitution des groupes et de favoriser la prise de décisions et la communication collective en mettant en place des rituels ou des règles de communication pour favoriser les échanges entre élèves.

Cependant, nous avons également constaté que la mise en place de ces stratégies peut s'avérer complexe, notamment en raison des différences de personnalité et de sensibilité de chaque élève. Il convient donc d'être vigilant et de s'adapter en permanence pour accompagner chaque élève dans son développement et lui permettre d'aborder les travaux de groupe avec la tranquillité, la confiance et le sentiment de sécurité nécessaires.

En définitive, nous pouvons affirmer que la prise en compte des relations affectives au sein des groupes de travail est essentielle pour favoriser le développement des compétences sociales chez les élèves. En adoptant une approche bienveillante et en mettant en place des stratégies adaptées, les enseignants peuvent contribuer à créer un environnement positif propice à l'apprentissage et au développement de chaque élève.

BIBLIOGRAPHIE

- Barlow, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Éditions Armand Colin.
- Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif. Plus qu'une méthode collective ?*. Édition De Boeck.
- Biget, A. (1998). *La pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*. Éditions Cité de la musique.
- De Vecchi, G. (2006). *Un projet pour enseigner le travail de groupe*. Édition Delagrave.
- Édition Larousse. (2019). Groupe, équipe. Dans *Le dictionnaire Larousse*.
- Henri, F. et Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Presses de l'université du Québec. p.60-77.
- Leleu-Galande, E. (2015). *Dictionnaire de l'école primaire*. Éditions Nathan.
- Maisonneuve, J. (1978). *La dynamique des groupes*. Éditions Que sais-je ?.
- Peeters, L. (2005). *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*. Édition De Boeck.
- Peyrat-Malaterre, M-F, (2011), *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ?*. Édition De Boeck
-

- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle* (n° 40), p. 115-136.
- Saillant-Garraud. F. (1997). De l'individu au groupe. *Les cahiers pédagogiques* (n°356), p.43-44.
-

- Meirieu, P. (1992). *Pourquoi le travail en groupe des élèves ?*. Site de Philippe Meirieu, consulté et récupéré le 13/02/2023 de <https://www.meirieu.com/ARTICLES/pourquoiletgde.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2020, 30 Juillet). *Le Bulletin officiel n°31*. https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/5/ensel714_annexe1_1312885.pdf et https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/88/7/ensel714_annexe2_1312887.pdf. Consulté et récupéré le 18 Octobre 2022.

ANNEXES

I. Annexe 1 : Un des questionnaires distribué puis complété par un élève

Prénom: _____

1 - As-tu apprécié participer à ce projet en groupe ? Pourquoi ?
Oui. Parce que j'ai aimé raconter l'histoire et enregistrer !

2 - Qu'est-ce que tu as le plus aimé dans ce projet en groupe ? Pourquoi ?
Enregistrer ! Parce que j'ai adoré parler dans le micro.

3 - Qu'est-ce que tu as le moins aimé dans ce projet en groupe ? Pourquoi ?
Le débat quand on se par un point de départ. Parce qu'on se croiser la tête.

4 - Qu'est-ce qui a rendu le travail en groupe efficace et réussi selon toi ?
C'est le travail d'équipe.

5 - Qu'est-ce qui a rendu le travail en groupe difficile ou moins efficace selon toi ?
Le bruit.

6 - As-tu des suggestions pour améliorer le travail en groupe lors de futurs projets ?
La silence et un peu plus long l'histoire.

7 - Comment définirais-tu la collaboration ?
S'entraider ; avoir des idées.

II. Annexe 2 : Exemple du rituel de mathématiques

Qui suis-je ? (17)

☆☆



2 973 - 274

237 x 68

7 494 - 1 691

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
O	I	T	E	A	L	P	F	R	M

Qui suis-je ? (17)



Le **tapir** est un mammifère herbivore qui vit en Asie et en Amérique. Vivant principalement la nuit, il est méfiant et solitaire. Il est en voie de disparition parce qu'il est chassé par les hommes.