

ÉTUDE DES CONDITIONS D'EFFICACITÉ DU TRAVAIL DE GROUPES À L'ÉCOLE PRIMAIRE DANS LE CADRE D'UNE ÉVALUATION DES COMPÉTENCES (SEPTEMBRE 2002 À AOÛT 2004)

Bernard REY

Vincent CARETTE, Anne DEFRANCE, et Sylvie VAN LINT

Service des Sciences de l'Éducation

ULB

Introduction

Lors de la première année de la recherche, nous avons tenté de répondre à la question suivante :

Les élèves, confrontés à des résolutions de tâches complexes, obtiennent-ils des meilleurs résultats lorsqu'ils sont amenés à les résoudre en groupes plutôt qu'individuellement ?

Nous avons réalisé plusieurs constats :

- Globalement, nous avons observé un gain statistiquement significatif entre la résolution individuelle et la résolution collective d'une situation complexe (de l'ordre de 13 %).
- Cependant, ce gain ne semble pas profiter à l'ensemble des individus. En effet, le travail de groupes fait «baisser» les performances des individus qui obtiennent les meilleurs résultats individuels (on enregistre une perte pour environ 30% des individus).
- Une analyse dichotomique des résultats nous a permis de nuancer cette perte :
 - Seuls 5% des élèves échouent lors de la résolution collective alors qu'ils avaient réussi individuellement.
 - De plus, le travail de groupe permet à certains élèves de réussir la résolution d'une tâche complexe là où ils échouaient individuellement **alors que personne dans le groupe ne se montrait compétent individuellement.**
- Aucun paramètre personnel ne semble permettre de pronostiquer l'apport individuel grâce au travail collectif.
- Le travail de groupe semble bénéficier davantage aux enfants issus de milieux favorisés, faibles en résolution individuelle de tâche complexe.
- Certaines classes se montrent plus performantes que d'autres au niveau de travail de groupes.

Face à ces constats, la deuxième année, nous nous sommes centrés sur une nouvelle question :

Quelles sont les conditions qui permettent à certains groupes d'être plus performants que d'autres ?

Méthodologie : description du plan expérimental

Cette expérimentation s'est déroulée durant l'année scolaire 2003-2004. Nous sommes retournés dans **6 classes de 6^e primaire sélectionnées** en fonction de leur niveau d'efficacité au travail de groupe enregistré lors de l'année scolaire 2002-2003. Les élèves des classes sélectionnées ont été

amenés à résoudre deux nouvelles tâches complexes interdisciplinaires ; l'une individuellement et l'autre de manière collective (groupes de 3 ou 4 élèves). **Toutes les résolutions collectives ont été filmées par les chercheurs.**

Elaboration d'une grille d'observation et d'analyse des séquences filmées

Le critère central de notre analyse était évidemment **l'efficacité du groupe** mesurée à travers le gain enregistré entre la résolution individuelle et collective.

Sur la base conjointe de nos observations et de la littérature, nous avons dégagé quatre facteurs qui semblaient susceptibles de jouer un rôle dans l'efficacité du travail de groupe.

Le fonctionnement relationnel

Très vite, lors de nos premières observations, il nous a semblé que les membres des groupes avaient des rôles spécifiques et que le type de collaboration qui se mettait en place entre les pairs était une donnée observable et permettant de caractériser les groupes.

Nous avons donc déterminé d'une part des indicateurs analysant le **rôle de chaque membre** du groupe et, d'autre part, défini, sur la base des 4 types de collaboration définis par Doise et Mugny, le type de collaboration entre les sujets.

Le fonctionnement organisationnel

Au niveau de l'organisation interne de l'équipe, des différences importantes nous sont très vite apparues, sans que nous puissions directement nous prononcer sur l'efficacité relative de l'une ou l'autre procédure.

Ainsi, certains groupes procèdent à la lecture à voix haute de la situation complexe, cette lecture est parfois partagée entre les membres du groupe, d'autres prennent connaissance du sujet de manière individuelle. Certains groupes se définissent un espace scriptural commun pour la réflexion (le tableau ou une feuille de papier placée au centre de la table), d'autres n'écrivent rien, ...

Le fonctionnement concret

Ayant été fort impressionnés par la différence de temps nécessaire à la résolution collective des deux situations complexes selon les groupes et les classes, il nous a semblé opportun de minuter la résolution de chaque groupe.

Le fonctionnement cognitif

Notre analyse nous a permis d'esquisser une sorte de typologie que les observations concrètes sont venues confirmer. Il semble que les enfants adoptent l'un des «cadres» suivants :

Cadrage "hyper pragmatique"

A partir d'une saisie globale ou intuitive de la situation complexe, voire à partir d'une routine de la vie courante, les élèves proposent une réponse qui pourrait être acceptable dans la vie réelle mais qui ne se préoccupe ni de l'analyse, ni de la justification, ni du calcul, ni de l'exhaustivité dans la réflexion, ni même de la résolution.

Cadrage "hyper scolaire"

Les élèves n'essaient pas de penser la situation dans sa réalité concrète ; ils tentent d'utiliser, d'une manière aveugle, une procédure automatisée apprise à l'école.

Cadrage "instruit" ou "scolaire"

Les élèves tentent de se représenter la situation dans sa réalité, en investissant systématiquement dans cette représentation des instruments appris à l'école, en essayant de procéder de manière systématique et exhaustive et enfin, en exprimant et justifiant correctement leur réponse.

Ce cadrage instruit ou scolaire dépend donc de 5 paramètres :

- **le cadrage «1»** qui permet à l'enfant de se représenter correctement la situation dans sa réalité concrète.
- **le cadrage «2»** qui permet de choisir le ou les bon(s) instruments ou procédures appris à l'école pour résoudre la situation complexe.
- **l'application des procédures de base** qui permet d'utiliser correctement le (ou les) instrument(s) ou procédure(s) appris à l'école. Il s'agit donc de résoudre correctement les calculs ;
- **l'exhaustivité** qui permet d'analyser la situation de manière systématique et de mener son raisonnement jusqu'au bout sans rien oublier ;
- **le souci de communication universelle** qui permet d'exprimer correctement sa résolution et de la justifier valablement.

Pour l'analyse des séquences filmées nous avons construit des indicateurs au regard des 5 paramètres du cadrage "instruit" que nous venons de décrire.

Les principaux constats

L'analyse des 49 séances filmées suivant les 4 facteurs que nous venons de définir permet d'énoncer plusieurs constats.

- Cette nouvelle expérimentation confirme d'abord que ce sont les élèves qui obtiennent de bons résultats individuels qui bénéficient le moins du travail de groupe. Statistiquement, **le travail en groupes serait donc particulièrement intéressant pour les élèves ayant des difficultés à résoudre des épreuves complexes individuellement.**
- Nous n'avons pas pu mettre en évidence une influence du fonctionnement du groupe au niveau relationnel, organisationnel ou même concret par rapport à l'efficacité du groupe.
- Au niveau du fonctionnement cognitif, par contre, l'influence semble être déterminante : les groupes qui ont un bon fonctionnement au niveau du souci de communication universelle (c'est à dire qui arrivent à exprimer correctement leur résolution et à la justifier valablement) obtiennent de meilleurs gains. Le gain est également lié aux cadrages 1 et 2, c'est-à-dire à l'interprétation correcte de la situation complexe et à au choix des outils à utiliser pour mener à bien la résolution. Soulignons ici qu'il semble donc que le travail de groupe PERMET une attitude d'explicitation, de justification et d'argumentation propre à la clarification du cadrage mais ne l'ENGENDRE pas. C'est là le rôle du maître.

Conclusions

Le travail en groupes permet d'aider les enfants à comprendre et interpréter la situation complexe et ensuite à choisir la procédure à mettre en œuvre pour résoudre cette épreuve.

Seuls les individus qui parviennent à communiquer de manière satisfaisante, c'est-à-dire à exprimer leur point de vue, l'argumenter, écouter et entendre le point de vue de l'autre pour éventuellement aménager leur propre interprétation, progressent grâce au travail collectif.

Le mode de fonctionnement du groupe, le type de collaboration entre les membres et la durée de résolution de la tâche ne semblent pas être déterminants dans l'efficacité individuelle du travail de groupes.

Bibliographie

- DOISE, W. & MUGNY, G., [1981]
Le développement social de l'intelligence, Paris, InterEditions
- DUBOIS, L. & DAGAU, P.-C., [SD]
L'apprentissage coopératif,
<http://www.edunet.ch/classes/c9/dubois/didact/cooperation.htm>
- JOHNSON, D.-W. & JOHNSON, R.T. [1989]
Cooperation and competition : Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Co.
- JOHNSON, D.-W., MARUYAMA, G., JOHNSON, R., NELSON, D., & SKON, L., [1981]
Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- KAGAN, S., [1992]
Cooperative Learning (8th Ed.). San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- LAROCQUE, B., [MARS 1995]
L'éducation coopérative : recension d'études et d'expériences, étude réalisée pour la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), chercheure autonome.
- MEIRIEU, PH., [1993]
Outils pour apprendre en groupe, Lyon, Chronique sociale.
- MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE, [1999]
Socles de Compétences, Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, Direction de la Recherche en Education et du Pilotage [Interréseaux].
- MUCCHIELLI, R., [1975]
Le travail en équipes, Paris, ESF.
- PERRET-CLERMONT, A.-N., & NICOLET, M., [1988]
Interagir et connaître, Fribourg, Delval.
- REY, B., CARETTE, V., DEFRANCE, A. & KAHN, S., [2001]
Création d'épreuves étalonnées en relation avec les nouveaux socles de compétences pour l'enseignement fondamental, Rapport final de recherche – Recherche en éducation n°67/00, Communauté française de Belgique.
- REY, B., [À PARAÎTRE]
Diffusion des savoirs et textualité, Recherche et formation.
- SLAVIN, R.-E., [SD]
What is constructivist view of Learning ?, Chapitre 8, Student-centered and constructivist approaches to instruction, <http://www.ablongman.com/slavin>
- SLAVIN, R.-E., [FEBRUARY 1991]
Synthesis of Research on Cooperative Learning, *Educational Leadership* 48, no. 5: 71-82.
- SLAVIN, R.E., [JANUARY 1996]
Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know, *Contemporary Educational Psychology* 21, no. 1 43-69.
- VYGOTSKY, L.-S., [1978]
Mind in Society, Edited by M. COLE, V. JOHN-STEINER, S. SCRIBNER, & E. SOUBERMAN, Cambridge, MA : Harvard University Press.