

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**RAPPORT DE RECHERCHE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.Ed.)**

par

CÉLINE DEMERS



**LES PARTICULARITÉS DU TRAVAIL D'ÉQUIPE
DANS UNE CLASSE DE 3e ANNÉE AU PRIMAIRE**

SEPTEMBRE 1994

**Ce rapport de recherche a été réalisé à
l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
extensionné de l'UQAR à l'UQAT**



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

REMERCIEMENTS

J'adresse mes remerciements aux personnes suivantes:

à mon tuteur Guy Perreault, pour son écoute, son encouragement, sa disponibilité, son empressement à commenter mes travaux et pour les lectures suggérées,

aux vingt-cinq élèves qui ont participé à cette recherche-action, pour leur collaboration,

aux professeures Johanne Gaudet et Gisèle Maheux, pour leurs commentaires judicieux,

aux personnes intéressées par le travail d'équipe et qui ont partagé leurs expériences, pour nos échanges stimulants,

et à mes deux filles Catherine et Geneviève qui forment une si belle équipe.

RÉSUMÉ

Plusieurs pratiques pédagogiques intègrent le travail d'équipe en classe. Ce mode de travail comporte certaines particularités et difficultés. Quelles sont-elles lorsqu'il s'agit d'élèves au primaire et comment accroître l'efficacité du travail d'équipe?

La recherche-action effectuée dans le but de répondre à ce questionnement s'effectue dans une classe de troisième année au primaire comprenant vingt-cinq élèves et une enseignante. Le cadre de référence présente certaines particularités du travail d'équipe soulignées par plusieurs auteurs et situe ce mode de travail dans les programmes du ministère de l'Éducation.

Les étapes suivies afin de mieux comprendre et améliorer le travail d'équipe en classe sont: la planification, l'action, l'observation et la réflexion. Ces étapes proviennent du modèle de recherche-action développé par Kemmis et McTaggart et le changement souhaité est d'identifier les particularités et les difficultés rencontrées dans le travail d'équipe en classe afin d'en améliorer l'utilisation.

Six unités d'observation permettent de recueillir des données sur le travail d'équipe. Des observations sont notées sur des fiches d'auto-évaluation du travail d'équipe remplies par les élèves participants et dans un journal de bord tenu par l'enseignante.

L'analyse des données permet d'envisager certaines modifications et améliorations au travail d'équipe après l'identification de certains problèmes. Parmi ces modifications, il y a l'utilisation de techniques sociométriques pour la formation des équipes, une approche de résolution de problèmes pour mieux gérer les conflits et le respect du choix de l'élève quant au nombre d'élèves avec qui il veut travailler.

TABLE DES MATIÈRES

	Page
REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES FICHES D'AUTO-ÉVALUATION DU TRAVAIL D'ÉQUIPE ET DES TABLEAUX	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER - LA PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Mes valeurs	3
1.1.1 Des remises en question et des choix	4
1.2 L'utilisation du travail d'équipe dans la classe	6
1.2.1 Les réactions des élèves	7
1.2.2 Le nombre moyen d'élèves par équipe et le contexte de la classe	7
1.3 Les malaises ressentis dans l'utilisation du travail d'équipe en classe	9
1.3.1 Les problèmes rencontrés	9
1.4 L'objectif général et la question de recherche	10
1.4.1 Les objectifs spécifiques	11
1.4.2 Les limites	11

	Page
CHAPITRE DEUXIÈME - LE CADRE DE RÉFÉRENCE	14
2.1 Le travail d'équipe	14
2.1.1 Le travail d'équipe dans la méthode Cousinet	15
2.1.2 Le travail d'équipe dans l'approche pédagogique de Giordan . . .	16
2.1.3 Le travail d'équipe dans des approches inductives d'enseignement	18
2.2 Le travail d'équipe et le curriculum scolaire québécois	20
2.2.1 Le travail d'équipe et les finalités de l'éducation au Québec	20
2.2.2 Le travail d'équipe et les programmes d'étude au primaire	21
2.2.3 Le travail d'équipe et la revue "Vie pédagogique"	23
2.3 Le travail d'équipe selon quelques recherches récentes	25
2.3.1 Les avantages du travail d'équipe	25
2.3.2 Quelques modalités du travail d'équipe	26
2.3.3 Le travail d'équipe, un élément de motivation	29
2.3.4 Le travail d'équipe et le développement cognitif de l'enfant . . .	31
CHAPITRE TROISIÈME - LA MÉTHODOLOGIE	33
3.1 La présentation de la méthodologie de la recherche-action	34
3.1.1 Le modèle retenu	34
3.1.2 Les étapes de la recherche appliquées au travail d'équipe	37
3.1.3 Les participants et les participantes	42
3.2 Les instruments de cueillette de données	42
3.2.1 Les observations du travail d'équipe par les élèves dans les fiches d'auto-évaluation	43
3.2.2 Les observations du travail d'équipe par l'enseignante dans le journal de bord	44
CHAPITRE QUATRIÈME - LA CUEILLETTE DE DONNÉES	45
4.1 Les instruments de cueillette de données	45
4.1.1 Les fiches d'auto-évaluation	46
4.1.2 Le journal de bord	53
4.2 Les unités d'observation	53

	Page
CHAPITRE CINQUIÈME - L'ANALYSE DES DONNÉES	55
5.1 L'analyse verticale	56
5.1.1 La présentation des données provenant des fiches d'auto-évaluation	57
5.1.1.1 L'identification des problèmes rencontrés dans le travail d'équipe par les fiches d'auto-évaluation	63
5.1.1.2 Les améliorations dans l'utilisation du travail d'équipe en classe	75
5.1.1.3 La compréhension du travail d'équipe et l'analyse des commentaires des élèves notés sur les fiches d'auto-évaluation	77
5.1.2 La présentation des données provenant de l'analyse du journal de bord	80
5.1.2.1 L'identification des problèmes rencontrés dans le travail d'équipe par le journal de bord	81
5.1.2.2 Les améliorations apportées à la pratique dans l'utilisation du travail d'équipe en classe	85
5.1.2.3 La compréhension du travail d'équipe	88
5.2 L'analyse transversale	93
5.2.1 La compréhension du travail d'équipe suite aux observations enregistrées dans les fiches d'auto-évaluation et le journal de bord	94
5.2.2 Les modifications à envisager dans l'utilisation du travail d'équipe en classe	96
CONCLUSION	98
BIBLIOGRAPHIE	100

LISTE DES FICHES D'AUTO-ÉVALUATION DU TRAVAIL D'ÉQUIPE ET DES TABLEAUX

Page

FICHES D'AUTO-ÉVALUATION DU TRAVAIL D'ÉQUIPE

Modèle 1	47
Modèle 2	48
Modèle 3	49
Modèle 4	50

TABLEAUX

I. Réponses aux énoncés de la fiche d'auto-évaluation du travail d'équipe, modèle 1, 1re unité d'observation	64
II. Réponses aux énoncés de la fiche d'auto-évaluation du travail d'équipe, modèle 1, 2e unité d'observation	66
III. Réponses aux énoncés de la fiche d'auto-évaluation du travail d'équipe, modèle 2, 2e unité d'observation	67
IV. Réponses aux énoncés de la fiche d'auto-évaluation du travail d'équipe, modèle 3, 3e unité d'observation	70
V. Réponses aux énoncés de la fiche d'auto-évaluation du travail d'équipe, modèle 4, 4e, 5e, 6e unités d'observation	72
VI. Réponses aux énoncés de la fiche d'auto-évaluation du travail d'équipe, modèle 4, 4e, 5e, 6e unités d'observation	73

INTRODUCTION

La vie dans une classe apparaît aux yeux de quelques-uns, quelques-unes parfois colorée ou terne, et aux yeux de d'autres, tantôt morne ou très animée. Il n'est pas nécessaire de s'entendre sur ces mots pour constater, unanimement, que cette vie s'émoustille quand les élèves se regroupent pour une tâche, un jeu ou une activité quelconque.

Ces groupes d'élèves qui se forment spontanément dans une classe, est-ce le reflet d'un besoin de l'enfant à rechercher le contact avec ses pairs? Que se passe-t-il quand des élèves de huit ou neuf ans se groupent à deux, trois ou plus pour effectuer un travail? Les difficultés rencontrées sont-elles insurmontables? Quelles sont les particularités de ce mode de travail?

Depuis une dizaine d'années, la valeur du travail d'équipe en classe semble de plus en plus s'imposer. Bien que ce mode de travail ait été utilisé depuis longtemps, il est encore présent aujourd'hui dans les programmes du ministère de l'Éducation, dans des projets d'innovation et suscite beaucoup d'intérêt chez plusieurs chercheurs et chercheuses.

Le but de cette recherche est de mieux comprendre et d'identifier les particularités du travail d'équipe dans une classe de troisième année au primaire. La recherche-action permet de recueillir des observations sur le travail d'équipe afin d'en améliorer l'utilisation.

Le premier chapitre présente donc la problématique d'où originent des interrogations sur le travail d'équipe ainsi que les buts, question et limites de cette recherche. Un cadre de référence au chapitre II permet de comprendre davantage ce mode de travail. Suivra la présentation de la méthodologie utilisée pour la cueillette de données, la présentation des instruments de cueillette de données et du déroulement de cette étape aux chapitres III et IV. L'analyse des données et l'interprétation des résultats s'effectuent au chapitre V et des conclusions seront tirées en vue d'optimiser le travail d'équipe en classe.

Au terme de cette recherche-action, comment sera la vie de la classe? Colorée, terne, animée... Mais, attachons-nous tout d'abord aux couleurs de la problématique qui suit.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

Le choix d'une approche pédagogique, c'est-à-dire d'une façon d'être, de considérer l'enfant et la façon dont il apprend, s'effectue souvent inconsciemment, influencé par certains modèles de l'entourage ou par des auteurs qui apportent de nouvelles tendances. Les valeurs de l'individu sont à la base de ce choix et on ne peut modifier son approche sans modifier ses valeurs.

1.1 MES VALEURS

Dans mes débuts comme enseignante, davantage préoccupée par la transmission d'un savoir prédéterminé, je laisse de côté les idéologies de certains pédagogues avec lesquelles je suis mise en contact en cours de formation initiale à la profession. Ces pédagogues français ou québécois dont principalement Freinet, Angers, Paré et Paquette m'apportent, à ce moment, une conception du savoir ou de l'apprentissage

de ce savoir, différente de ce que j'avais vécu, moi, au primaire, secondaire, cégep ou université. Ils suscitent en moi des remises en question d'une certaine façon de faire comme enseignante et qui semble parfois immuable.

Je me sens par moments maladroite et inconfortable dans un rôle de transmetteur de savoirs et réalise que les enfants sont souvent plus habiles que moi pour observer, découvrir et s'apprendre des choses les uns les autres. Cependant, je me sens aussi coincée par les multiples connaissances à faire acquérir aux enfants dans les différentes matières scolaires, connaissances qu'ils oublient aussi trop souvent malgré les efforts fournis par eux et par moi.

1.1.1 Des remises en question et des choix

Les remises en question que j'ai effectuées sur mon enseignement me portent à croire, comme Houssaye, que la pédagogie traditionnelle, ainsi nommée par cet auteur, entraîne routine et passivité chez l'élève (Houssaye, 1988, p. 219). C'est la pédagogie que j'ai connue étant enfant et où l'enseignante est la principale source de savoir pour les élèves. Je recherche donc des façons de faire différentes grâce

auxquelles l'enfant pourra utiliser d'autres sources de savoir que celles fournies par l'enseignante et être plus actif qu'il ne l'est dans une pédagogie traditionnelle.

Cette recherche d'un enseignement différent avec mes élèves m'amène à effectuer des expériences diverses dans la classe et dans lesquelles les élèves communiquent plus entre eux que dans un enseignement traditionnel. En laissant les élèves plus "libres" dans leurs échanges verbaux que lorsque le silence est imposé, je remarque que les élèves se retrouvent souvent avec d'autres pour effectuer un travail et qu'ils ont l'air de s'y plaire. Se retrouver avec un autre ou quelques autres pour former une équipe de travail devient alors assez fréquent pour que je m'interroge sur ce mode de travail. Que se passe-t-il lorsque les élèves travaillent en équipe? Quels problèmes rencontrent-ils? Est-ce une source de savoir pour les élèves? Comment améliorer ce mode de travail en classe?

Plusieurs auteurs (Cousinet (1969, 4e édition), Paquette, (1976), Houssaye (1988), Slavin (1988)) font les louanges du travail en équipe mais bien peu abordent les difficultés que l'on y rencontre. Pourtant, il ne se passe pas une journée sans que surgisse un problème particulier quand les élèves travaillent en équipe. Que ce soit les conflits entre des élèves, les pertes de temps, le bruit ou tout autre obstacle faisant dire à l'enseignante au moment où cela se produit: "Chacun reprend sa place!..."

Comment parvenir à utiliser ce mode de travail plus efficacement, à identifier les problèmes et à mieux comprendre ce qui s'y passe? Voilà ce que cette recherche devrait permettre.

1.2 L'UTILISATION DU TRAVAIL D'ÉQUIPE DANS LA CLASSE

Dans les salles d'enseignantes et d'enseignants, on entend souvent dire des élèves: "Ils parlent tout le temps, pas moyen de les faire taire! Ils ont toujours quelque chose à dire!" Dits parfois avec exaspération mais aussi avec humour, ces commentaires décrivent tout de même une réalité où l'élève affirme son besoin de communiquer. Ce besoin des enfants d'utiliser la parole semble par ailleurs être reconnu et respecté de plus en plus par ces enseignantes et enseignants. À cette fin, le travail d'équipe m'apparaît comme un moyen de répondre à ce besoin impérieux des élèves de s'exprimer vocalement.

Souvent, les élèves demandent s'ils peuvent se placer en équipe pour travailler. La plupart du temps, je réagis favorablement à cette proposition, étant consciente du besoin des enfants, mais je m'interroge sur ce mode de travail et comment l'améliorer.

1.2.1 Les réactions des élèves

Généralement, lorsque les élèves se préparent à un travail en équipe, ils manifestent de l'enthousiasme, de la joie et du plaisir. Les chaises se déplacent rapidement pour se rapprocher et les élèves affichent un grand sourire. Cet empressement à se retrouver avec d'autres correspond bien à l'énumération que fait Houssaye (1988) des plaisirs ressentis par les élèves à travailler en groupe: "plaisir de trouver, plaisir de vaincre des difficultés, plaisir d'être ensemble, plaisir de se confronter, plaisir de se dire, plaisir de retrouver son expérience, plaisir d'éprouver une certaine liberté..." (p. 224). Se retrouver à deux, à trois, à quatre ou plus pour résoudre un problème de mathématique, préparer des questions pour une entrevue, composer un texte ou présenter un exposé, devient une occasion de mettre en commun ses savoirs, de partager ses expériences et de se raconter.

1.2.2 Le nombre moyen d'élèves par équipe et le contexte de la classe

Je me demande souvent quel est le nombre idéal pour former une équipe de travail dans la classe. Un des auteurs consultés, Cousinet (1969), soutient que le

nombre moyen de six enfants compose habituellement un petit groupe de travail (p. 71). Mon expérience d'enseignante réfère davantage à des groupes de deux ou trois élèves par équipe de travail. Bien qu'il me semble que ce nombre engendre de meilleurs résultats, autant en ce qui concerne le travail produit qu'au niveau de l'entente des membres dans l'équipe, je ne peux être certaine de cela et je compte sur les observations recueillies dans le cadre de cette recherche pour confirmer ou infirmer cette intuition et tenter de nouvelles façons de fonctionner.

Lorsque les élèves travaillent en équipe, je circule dans la classe, je réponds aux questions, je réexplique un travail et je m'attarde pour aider ceux et celles qui en ont besoin. J'essaie de répondre aux besoins et aux attentes de chacun des enfants en leur apportant l'aide dont leur équipe a besoin pour bien fonctionner. Certaines équipes requièrent alors beaucoup plus d'aide que d'autres pour arriver à s'entendre et travailler. Qu'est-ce qui fait que certaines équipes fonctionnent bien et que d'autres n'y arrivent pas ou peu, même avec de l'aide?

Plusieurs questions ressortent de l'analyse de mon vécu comme enseignante et de l'utilisation du travail en équipe dans la classe avec mes élèves. Des questions sans réponse pour l'instant, ou avec des réponses vagues et intuitives que j'espère bien préciser, clarifier et vérifier par cette recherche.

1.3 LES MALAISES RESSENTIS DANS L'UTILISATION DU TRAVAIL D'ÉQUIPE EN CLASSE

Selon ce qui précède, certains malaises ont été décrits brièvement ainsi que plusieurs questions soulevées en faisant référence à mon expérience d'enseignante et du travail d'équipe en classe. Ces questions émergent d'une insatisfaction ressentie suite à l'utilisation de ce mode de travail particulier et qui consiste, pour l'élève, à travailler avec un, deux, trois élèves ou plus dans la classe.

1.3.1 Les problèmes rencontrés

Bien que ce mode de travail semble répondre à un besoin social et affectif de l'élève, il occasionne, en outre, des problèmes à solutionner quotidiennement. Ces problèmes sont ambigus et demeurent parfois insolubles. Au lieu d'arrêter le travail en équipe quand ça ne va plus, c'est-à-dire quand le travail d'équipe semble impossible, comment pourrions-nous, élèves et moi, procéder pour améliorer notre fonctionnement? Comment évoluer vers une meilleure compréhension du travail en équipe que celle que nous avons actuellement? Je dis nous, car je vis cette situation problématique avec mes élèves et je suis consciente que je ne pourrai l'améliorer qu'avec leur participation et leur collaboration à ce projet de recherche.

Cette recherche découle d'une pratique et d'un questionnement liés à l'utilisation du travail d'équipe en classe. Il s'en dégage un besoin de comprendre ce mode de travail utilisé par les élèves.

1.4 L' OBJECTIF GÉNÉRAL ET LA QUESTION DE RECHERCHE

Cette recherche vise à améliorer l'utilisation par l'enseignante et les élèves du travail d'équipe en classe, au primaire, en troisième année. Elle tente d'éclairer l'enseignante sur ce qui se passe lorsque les élèves travaillent en équipe soit de deux, trois ou plus.

Par conséquent, la question suivante se pose:

Quelles sont les particularités du travail d'équipe en classe, au primaire en troisième année, pour les élèves et l'enseignante de cette classe?

1.4.1 Les objectifs spécifiques

Compte tenu de ce qui précède, les objectifs spécifiques sont:

- d'identifier les problèmes rencontrés dans l'utilisation du travail d'équipe en classe;
- de relever les améliorations à la pratique de l'enseignante dans l'utilisation du travail d'équipe en classe;
- d'augmenter la compréhension que l'enseignante et les élèves ont du travail d'équipe.

Ainsi, ce mode de travail semblera peut-être moins nébuleux qu'il n'apparaît en ce moment et son utilisation en sera peut-être améliorée sinon facilitée.

1.4.2 Les limites

Cette recherche se limite à une seule classe de troisième année, comptant vingt-cinq élèves non sélectionnés, dont seize garçons et neuf filles.

Les périodes prévues à l'horaire pour le travail d'équipe se limitent au nombre de quatre périodes d'une heure par semaine. De plus, ces périodes fixées à

l'horaire habituel s'échelonnent sur quatre mois, soit de février à mai inclusivement. Ce moment durant l'année scolaire semble le plus propice pour cette expérimentation étant donné la connaissance plus étendue dans le temps des élèves par l'enseignante et vice-versa, ainsi que des élèves entre eux, à ce moment plutôt qu'en début d'année.

La proportion du travail en équipe dans l'ensemble d'une semaine de travail est donc en moyenne de quatre heures par semaine soit 19,51 % du temps. Ce calcul s'effectue en tenant compte du nombre de minutes que l'enseignante passe avec ses élèves dans une journée, soit 282 minutes multipliées par cinq, ce qui donne 1 410 minutes par semaine. À ce nombre il faut enlever 180 soit le nombre de minutes que l'élève passe avec une autre enseignante ou un autre enseignant en une semaine. Il reste alors 1 230 minutes dans la classe pour les élèves et l'enseignante participant à cette recherche. Le calcul s'effectue comme suit:

$$282 \times 5 = 1\,410$$

$$1\,410 - 180 = 1\,230$$

$$240 \div 1\,230 \times 100 = 19,51 \%$$

Cette limite est fixée par l'enseignante selon le temps qui lui semble nécessaire pour la planification, l'action, l'observation et la réflexion dont les termes sont expliqués dans la partie méthodologie de cette recherche.

Il n'y a pas de limite en ce qui concerne le choix des matières scolaires. Le travail d'équipe est utilisé dans toutes les matières. Cependant, il n'y a pas de distinction faite entre le travail d'équipe réalisé dans une matière ou l'autre.

En outre, cette recherche ne permet pas de vérifier si le travail d'équipe entre les élèves favorise ou non les apprentissages reliés aux matières scolaires.

La précision de l'objet de cette recherche, de la question et des limites conduit à la consultation d'auteurs, auteures, et chercheurs, chercheuses au chapitre suivant.

CHAPITRE II

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présente quelques éléments théoriques et pratiques du travail d'équipe. Les auteurs choisis ont influencé et influencent encore ma pratique et dans leurs écrits, je retrouve un idéal à conserver comme enseignante au niveau des relations avec les élèves et de l'organisation dans la classe. J'en présenterai quelques-uns dans la première partie. Ensuite, je m'attarderai au curriculum scolaire québécois afin de vérifier la place qu'occupe le travail d'équipe dans ce curriculum et ses programmes. Je terminerai ce chapitre en donnant quelques applications de ce mode de travail selon quelques recherches récentes.

2.1 LE TRAVAIL D'ÉQUIPE

Lorsqu'il y a regroupement d'élèves par deux, trois, quatre ou cinq pour former ce que j'appelle une équipe, dans le but d'effectuer un travail scolaire en classe, il y a, selon ma conception personnelle d'enseignante, un travail d'équipe.

Certains auteurs nomment aussi ce type de travail "apprentissage coopératif en groupes restreints" (Clarke, Wideman, Eadie (1992); cooperative learning (Slavin, 1990); travail par petits groupes (le CRESAS, 1991); travail d'équipe (Paré, 1977, Paquette 1976); travail par groupes (Cousinet, 1969).

2.1.1 Le travail d'équipe dans la méthode de Cousinet

Une troisième édition du livre de Cousinet portant sur "une méthode de travail libre par groupes" témoigne de l'intérêt de plusieurs lecteurs pour le travail d'équipe. Cousinet (1969) voit dans le travail par groupes un élément désiré des enfants et un besoin ressenti encore davantage dès l'âge de neuf ou dix ans (p. 43). Cet auteur mentionne qu'introduire ce mode de travail dans les classes, c'est conformer l'éducation à la nature des enfants et c'est ajuster la pédagogie à la psychologie (id.). Priver les enfants de cet élément indispensable qu'est le travail de groupe est, dit-il, "leur imposer un mode de vie équivoque" (id.). En effet, il rappelle que si l'enfant est privé à un stade donné "de l'aliment qui correspond à ce stade, ou il dépérit, ou il compense (...) cette activité refoulée, ou s'efforce d'agir en se dérochant à la surveillance de l'adulte" (id.). Et il en est ainsi, selon Cousinet,

pour le travail de groupe, car, dit-il, le besoin de l'enfant d'agir socialement est assez élevé pour qu'il soit absolument nécessaire de le satisfaire et que même si on force l'enfant à vivre de façon individuelle, il s'acharne à développer sa vie sociale.

Le travail par groupe, selon Cousinet, "permet une vie normale" (p. 53) où "le maître qui l'accepte et le reconnaît n'a plus à lutter contre le groupe" (p. 54) pour imposer un mode de vie individuel mais, agit plutôt en respectant un besoin naturel et essentiel au développement de l'enfant.

2.1.2 Le travail d'équipe dans l'approche pédagogique de Giordan

Si, il y a plus de cinquante ans, Cousinet (la première édition de son livre date de 1943) démontrait l'importance du travail par groupes, encore aujourd'hui, plusieurs auteurs le font, notamment Astolfi et ses collaborateurs (1978) qui nous disent que loin d'être "une mode passagère" le travail de groupes correspond à "un besoin de l'époque" (p. 222). L'entraide et la coopération qui en résultent permettent des interactions qui favorisent les apprentissages et contribuent, d'après ces mêmes auteurs, à faire avancer les conceptions des apprenants. Giordan (1978) insiste sur

l'importance de tenir compte de ces conceptions dans l'acquisition des connaissances. Dans son approche, l'approche constructiviste de la didactique, il en tient compte et il décrit avec De Vecchi (1987):

Le consensus actuel est que l'enfant n'est pas une "page blanche", sur laquelle on peut imprimer un savoir; il possède des conceptions et c'est leur évolution progressive qui va constituer un niveau de connaissances de plus en plus opératoire et proche du savoir scientifique.

Giordan et De Vecchi (1987) précisent que "connaître" "n'est pas simplement retenir temporairement une foule de notions anecdotiques ou encyclopédiques pour les "régurgiter" comme le demande l'enseignement actuel. Selon eux, "savoir", "c'est d'abord être capable d'utiliser ce qu'on a appris, de le mobiliser pour résoudre un problème ou clarifier une situation" (p. 5). Pour développer ce savoir, Giordan et De Vecchi (id.) élaborent des activités d'apprentissage qui favorisent les communications et répondent au besoin de l'élève de s'exprimer, d'analyser et de communiquer sa pratique, son expérience, son vécu. "De consommateur qu'il est", dit Giordan (1978), "l'élève doit devenir acteur de sa propre formation" (p. 61).

Dans l'approche constructiviste de la didactique développée par Giordan et De Vecchi (1989), le savoir n'est pas l'accumulation d'une "série de connaissances ponctuelles; celles-ci doivent être reliées entre elles" (p. 11), disent-ils. Pour eux,

"cela correspond à une véritable construction" du savoir (1987, p. 6). Ce savoir, permet de "construire des modèles" (id.) et de "combiner des concepts appartenant à des disciplines différentes" (id.). L'acquisition de ce savoir s'effectue, disent ces mêmes auteurs, lorsque l'élève analyse, discute et travaille en groupe.

2.1.3 Le travail d'équipe dans des approches inductives d'enseignement

Il y a d'autres approches dans lesquelles le travail d'équipe est utilisé. Bertrand (1990) résume celle de McLean dans une recherche sur l'enseignement des mathématiques. Il s'agit d'une approche inductive où le travail coopératif entre les élèves en constitue un des principaux éléments. Bertrand cite ainsi ce chercheur: "Deux têtes valent mieux qu'une lorsqu'il est question de résoudre des problèmes", et McLean ajoute selon la traduction de Bertrand que grâce au travail coopératif, "l'élève apprend une façon de travailler et de vivre qui lui sera utile dans la société" (p. 41). L'approche de McLean comporte quelques ressemblances avec celle de Provencher (1983), notamment dans l'utilisation d'une approche inductive d'enseignement et du travail d'équipe.

Provencher (1983), dans un document intitulé: "Pour un enseignement des sciences pratique et efficace", utilise aussi un modèle inductif d'enseignement. Il présente des données aux élèves et leur demande de faire des observations relatives à ces données. Ensuite, il les amène à déduire de leurs observations, l'abstraction à apprendre. Dans ce modèle, la participation de l'élève et le travail en collaboration sont suscités. Quelques années plus tard (1987), ce même auteur utilise une théorie de l'apprentissage ("Pour un apprentissage compatible avec le cerveau selon L.A. Hart") où il maintient que les élèves doivent parler et communiquer pour apprendre. Il dit que:

... des activités compatibles avec le cerveau devraient permettre aux élèves de parler à l'intérieur de petites équipes travaillant sur un sujet commun ou des projets, de poser des questions d'investigation, de parler en public et de communiquer à l'aide de discours directement ou par l'intermédiaire de média. (pp. 59-60)

On ne peut donc douter de l'importance du travail d'équipe. Il y a plus de cinquante ans, Cousinet le démontrait, et aujourd'hui, les auteurs qui prônent un changement dans l'éducation, confirment aussi la valeur et la nécessité de ce mode de travail dans les classes. Les approches novatrices dont celles de Giordan, de McLean et de Provencher en témoignent. Voyons maintenant ce qu'on retrouve dans le curriculum scolaire québécois en rapport avec ce mode de travail.

2.2 LE TRAVAIL D'ÉQUIPE ET LE CURRICULUM SCOLAIRE QUÉBÉCOIS

Récemment, le Conseil supérieur de l'éducation (1991) écrivait:

Ce qu'il y a lieu d'envisager pour le futur, c'est que les rapports entre le maître et l'élève et entre les élèves eux-mêmes puissent s'exercer dans le sens d'une plus grande réciprocité, de façon à permettre une contribution significative des élèves à leur apprentissage personnel et une collaboration accrue des élèves entre eux. (p.28)

Le Conseil supérieur de l'éducation souligne l'importance de la participation des élèves dans la classe et dit-il, d'une collaboration accrue entre les membres du groupe. Cette voie, fraîchement tracée par le C.S.E., semble rejoindre les traces laissées par les auteurs qui ont prôné le travail d'équipe depuis longtemps.

2.2.1 Le travail d'équipe et les finalités de l'éducation au Québec

Les finalités de l'éducation au Québec, telles que précisées par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) dans "L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action" (1979) et concernant le développement de la personne, indiquent que

"L'éducation au Québec entend assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance." (p. 26). Dans ces conditions, le travail d'équipe semble rejoindre cette visée en ce qu'il laisse à l'élève une certaine autonomie dans l'organisation de son travail et une liberté plus grande qu'il ne l'a lorsque le travail est organisé entièrement par l'enseignante ou l'enseignant. De plus, ce mode de travail offre la possibilité aux élèves de se retrouver entre eux, pas seulement au jeu mais aussi pour leurs apprentissages scolaires.

2.2.2 Le travail d'équipe et les programmes d'étude au primaire

Un mode d'application des politiques énoncées par le MEQ (1979) est présenté dans les programmes d'étude et les guides fournis aux enseignantes et enseignants pour leur planification. Ces programmes et ces guides offrent de multiples suggestions pour varier l'enseignement. Parmi celles-ci, le travail d'équipe est mentionné fréquemment. Je note quelques exemples tirés de ces programmes et de ces guides, notamment ceux de mathématique et de français.

En mathématique, dans le guide pédagogique qui porte sur la planification de situations d'apprentissage (Guide pédagogique, Mathématique, Planification de situations d'apprentissage, Cadre de référence, Fascicule L, 1988), on retrouve à la recommandation no 15 de ce guide, ce qui suit: "Exploiter, en classe, les avantages du travail en équipe dans la résolution de problèmes en mathématiques." (p. 117).

Un deuxième exemple où le travail d'équipe en classe est suggéré par le MEQ est le suivant. L'objectif spécifique du programme de français est "de développer chez l'élève ses habiletés comme émetteur et comme récepteur, autant en langue orale qu'en langue écrite." (Programme d'étude, Primaire, Français, 1979, p. 7). Il apparaît évident que le travail d'équipe peut apporter certaines opportunités pour le développement de ces habiletés. Les leçons proposées dans le guide pédagogique le confirment quand, par exemple, on suggère que chaque équipe informe la classe de son projet (Guide pédagogique, Primaire, Français, Première, deuxième, troisième années, 1982, p. 91), qu'en équipe, les élèves et élèves identifient cinq ou six raisons à présenter au maître pour le convaincre de regarder une émission télévisée pendant les heures de classe (id. p. 137), que les élèves et les élèves prennent des notes pour une recherche en équipe, afin de gagner du temps (Guide pédagogique, Primaire, Français, Littérature de jeunesse, fascicule 4, 1982, p. 54).

2.2.3 Le travail d'équipe et la revue "Vie pédagogique"

La revue "Vie pédagogique" est utilisée par le MEQ depuis 1976 pour la diffusion des projets novateurs. (L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, 1979, p. 116). Plusieurs articles portant sur l'utilisation du travail d'équipe en classe sont parus. J'en mentionne quelques-uns.

Dans le numéro 66 d'avril 1990, pp. 41-42, un article de Bertrand intitulé "Un modèle inductif d'enseignement" présente une recherche menée par McLean afin d'améliorer la qualité de l'apprentissage chez l'élève. Bertrand résume ainsi les trois éléments constituant cette recherche: "un travail coopératif entre les élèves, la résolution de problèmes significatifs pour l'élève et une évaluation à partir du dossier de l'élève." (p. 41). Le travail par deux ou par petits groupes fait donc partie de ce modèle inductif d'enseignement et en constitue un des trois principaux éléments.

Le numéro 42 de cette même revue, avril 1986, contient un article intitulé: "Apprendre à penser: Une approche globale", pp. 10 à 15, écrit par Sadler et Whimbey. Les auteurs rappellent l'importance de la communication dans le développement de l'intelligence (p. 11). Ils utilisent, dans leur approche, le travail d'équipe:

"Un des moyens (...) est de diviser nos classes en groupes de deux ou plusieurs élèves." (p. 11). Voilà un deuxième exemple de l'utilisation du travail d'équipe en classe dans une approche présentée comme novatrice en enseignement.

Un article, intitulé "Une approche efficace pour les décrocheurs potentiels" écrit par Langevin, dans le numéro 81, novembre-décembre 1992, présente certaines méthodes d'enseignement utilisées par l'école Saint-Antoine, à Sainte-Hyacinthe pour ces élèves. Parmi ces méthodes, "qui comportent chacune des avantages" (p. 7), l'auteur nomme le "parrainage scolaire entre les élèves: groupés en dyade ils s'enseignent réciproquement une heure par semaine dans chaque matière" (id.). D'autres éléments font aussi partie de cette approche pensée pour les décrocheurs potentiels, mais il est intéressant de noter que le travail en dyade ait été retenu pour aider ces élèves.

Ces quelques exemples d'utilisation du travail d'équipe, tirés de la revue "Vie Pédagogique", témoignent donc de la présence de ce mode de travail dans les approches dites novatrices d'enseignement.

2.3 LE TRAVAIL D'ÉQUIPE SELON QUELQUES RECHERCHES RÉCENTES

Dans cette partie, il semble pertinent de donner quelques applications du travail d'équipe selon quelques recherches récentes. Les documents consultés ont guidé la réalisation de cette recherche-action et ont fourni de précieux repères afin de mieux comprendre le travail d'équipe en classe.

2.3.1 Les avantages du travail d'équipe

Selon Clarke, Wideman et Eadie (1992), trois raisons justifient le travail d'équipe en classe qu'ils nomment "l'apprentissage coopératif en groupes restreints". La première est d'accroître "l'efficacité de l'école" (p. 4). La seconde est "de mettre à profit la diversité de la population des écoles publiques et de promouvoir des relations ethniques et raciales positives" (p. 5), et la troisième raison consiste à maximiser "l'égalité des chances en éducation" (p. 6). Clarke, Wideman et Eadie font ressortir ces avantages d'un "imposant corpus de recherches", disent-ils, comprenant "plus de huit cents études menées sur plus de vingt-cinq années" (p. 6).

En s'appuyant sur ces nombreuses études, ces trois auteurs recommandent ce mode de travail aux enseignantes et enseignants car, affirment-ils, il "permet de promouvoir des écoles efficaces qui contribuent au développement scolaire personnel et social des élèves" (p. 4). En effet, Clarke, Wideman et Eadie soulignent que ces recherches démontrent une "amélioration des résultats des élèves" (id.) et "un accroissement du sentiment de leur valeur personnelle" (id.) grâce au travail d'équipe. Ce mode de travail contribue également selon ces mêmes auteurs à l'acquisition "des valeurs telles que le respect et le souci d'autrui, le sens des responsabilités, la solidarité et l'empathie" (p. 7). Ce sont là les principaux effets positifs de l'apprentissage coopératif en groupes restreints ressortis par ces trois auteurs.

L'application de ce mode de travail comprend certaines modalités explicitées au point suivant.

2.3.2 Quelques modalités du travail d'équipe

Après avoir mentionné plusieurs avantages du travail en équipe, voici maintenant quelques conditions pouvant favoriser, l'utilisation de ce mode de travail.

Rassurer les élèves, les observer en suscitant la réflexion, structurer leurs activités et informer les parents de la démarche de travail d'équipe utilisée est, selon Clarke, Wideman et Eadie (1992), "créer un cadre pratique et sécurisant pour les élèves qui font leurs premiers pas dans l'apprentissage coopératif en groupes restreints" (p. 35), un apprentissage qui peut paraître quelquefois difficile.

Travailler en équipe "est un apprentissage au même titre que d'autres" (p. 85), soutient Paquette (1976), et selon lui, il est normal et même inhérent à la vie des groupes, de vivre des problèmes. "Les résoudre est un apprentissage important" (id.), dit-il. Il propose par conséquent certaines conditions susceptibles d'aider ceux et celles qui souhaitent utiliser le travail d'équipe en classe plus efficacement. Parmi ces conditions, il y a notamment celles relatives au choix des tâches à effectuer en équipe et celles concernant la formation des équipes.

Cet auteur précise que toutes les tâches ne peuvent s'effectuer en équipe et qu'il existe un type de tâche qui correspond mieux à ce mode de travail. Une tâche à réaliser en équipe doit requérir la contribution de tous et permettre différents résultats comme par exemple, inventer une machine pour résoudre des additions mathématiques. Une tâche comme celle d'additionner $2+2$ ou tout autre tâche qui n'implique qu'un résultat unique n'est pas une tâche à réaliser en équipe (p. 86).

Selon Paquette, choisir une tâche appropriée, c'est-à-dire qui répond aux conditions mentionnées ci-dessus, permet une utilisation adéquate de ce mode de travail (id.). Le choix pertinent d'une tâche dépend, de plus, du type d'équipe formée.

Paquette définit deux types d'équipe: "l'équipe permanente" et "l'équipe temporaire". L'équipe permanente correspond "au groupe de base pour un élève donné, pour un temps donné" (p. 86) à l'avance, soit une semaine ou plus. L'utilité de l'équipe permanente est d'assurer une continuité dans le travail amorcé en équipe et de permettre aux élèves d'avoir le temps de solutionner les problèmes qu'ils rencontrent dans leur fonctionnement et ainsi d'apprendre à mieux travailler en équipe (p. 87).

L'équipe temporaire, elle, est formée "en fonction d'une tâche donnée" (p. 88) et de "l'intérêt commun d'un certain nombre d'élèves (id.) pour cette tâche à un moment non fixé par l'enseignante. J'appelle aussi ces équipes "spontanées" car elles se forment spontanément, selon les préférences des élèves et sans l'intervention de l'enseignante. Ce type d'équipe "assure une flexibilité constante dans la classe" (p. 88) et, nous dit Paquette, "permet de compléter les équipes permanentes" (id.) quand les élèves manifestent le goût de se placer avec un élève en particulier pour une tâche spécifique.

Ainsi, l'organisation d'une tâche à réaliser en équipe et la formation des équipes de travail dans la classe doit faire l'objet d'une attention spéciale de la part de l'enseignante ou de l'enseignant. Paquette nous suggère ces modalités relatives au choix de la tâche et de la formation des équipes dans le but d'améliorer le travail d'équipe en classe et de rendre cet apprentissage plus fructueux.

2.3.3 Le travail d'équipe, un élément de motivation

Slavin (1990) affirme, comme Clarke, Wideman et Eadie (1992), que le travail d'équipe, qu'il nomme "cooperative learning", a une influence positive sur les résultats scolaires de l'élève et sur son développement en général. Cet auteur dit que l'usage de la compétition dans les classes pour motiver les élèves ne produit pas l'effet escompté mais, conduit à des résultats pernicieux pour l'élève. À l'inverse, le travail d'équipe accroît la motivation de l'élève et développe chez lui l'estime de soi (p. 43).

Certains problèmes sont toutefois soulevés par cet auteur quant à l'utilisation du travail d'équipe en classe. Il mentionne une difficulté pour certaines équipes à rester ensemble, une mauvaise conduite, le bruit, l'absence d'un membre de l'équipe,

la perte de temps, l'écart élevé entre certains élèves et leurs pairs dans leur rendement scolaire. Slavin suggère quelques solutions à ces problèmes. Il utilise un système de pointage dans lequel les élèves peuvent accumuler des points pour leur équipe. Ces points se gagnent grâce au travail produit, à des attitudes de coopération ou en rapport avec les critères discutés auparavant entre les élèves de la classe et l'enseignante. Les points accumulés par l'équipe lui permettent d'être élue "équipe championne de la semaine". Les problèmes rencontrés peuvent ainsi être traités, selon Slavin (p. 123), avec ce système qui amène les élèves à se stimuler les uns les autres dans le but de faire gagner leur équipe en cumulant le plus de points.

Beaucoup de recherches restent à faire, selon Slavin (1990), pour comprendre les effets du travail d'équipe, "cooperative learning", et pour appliquer les principes de ce mode de travail. Mais, les recherches présentes démontrent que sous certaines conditions, le travail d'équipe peut avoir un effet positif sur l'organisation de la classe et la réussite scolaire de l'élève (p. 31).

2.3.4 Le travail d'équipe et le développement cognitif de l'enfant

Les recherches effectuées par Perret-Clermont (1979) tentent "de démontrer l'effet de l'interaction sociale sur certains aspects du développement cognitif" (p. 32) de l'enfant. Plusieurs des expériences réalisées par cette chercheuse s'adressent à des enfants dont l'âge se situe entre quatre et sept ans (p. 197). Les résultats de ces expériences mettent en évidence, selon Perret-Clermont, que:

... dans certaines conditions une situation d'interaction sociale qui requiert que les sujets coordonnent entre eux leurs actions ou qu'ils confrontent leurs points de vue peut entraîner une modification subséquente de la structure cognitive individuelle (p. 197).

Pour qu'une situation d'interaction sociale soit féconde, il doit y avoir opposition de points de vue différents "avec un degré optimal de divergence" (p. 201). C'est ce que l'auteure nomme le "conflit socio-cognitif" (p. 202). Cette notion de "conflit socio-cognitif" est utilisée par Perret-Clermont dans l'analyse des résultats des expériences qu'elle a menées. Elle fait le lien entre ses travaux et la pédagogie en mentionnant que l'approche qu'elle décrit "semble appropriée pour étudier les modalités de l'enseignement mutuel et du travail de groupe à l'école" (p. 227).

D'autres auteurs rejoignent Perret-Clermont. Il y a entre autres, Bednarz et Garnier (1989) qui écrivent que cette notion de "conflit socio-cognitif" "favorise la réflexion théorique sur les pratiques pédagogiques et en particulier sur le travail de groupe, le tutoring et l'enseignement mutuel" (p. 21). Ces auteurs apportent une raison de plus pour utiliser, malgré les conflits, et peut-être en raison des conflits, le travail d'équipe en classe.

Ce chapitre a présenté différents auteurs qui ont prôné le travail d'équipe en classe. Ce mode de travail est utilisé dans plusieurs approches et il trouve sa place dans le curriculum scolaire québécois. Les programmes et la revue "Vie Pédagogique" diffusés par le MEQ en témoignent. Des auteurs plus anciens et des recherches récentes démontrent les effets positifs du travail d'équipe sur le développement de l'enfant. Le présent chapitre permet de mieux comprendre le travail d'équipe et ses particularités.

Les chapitres qui suivent présentent la méthodologie retenue, les instruments de cueillette de données, la cueillette et l'analyse des données et l'interprétation des résultats de la recherche en vue d'améliorer l'utilisation par l'enseignante et les élèves du travail d'équipe en classe.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

La méthodologie utilisée a pour but d'améliorer, dans la pratique de l'enseignante, un mode de travail avec les élèves, nommé précédemment travail d'équipe et qui consiste à regrouper des élèves par deux, trois ou plus, pour effectuer un travail scolaire en classe. Pour dégager les particularités et les difficultés qui entourent ce mode de travail et en accroître l'efficacité, le choix d'une méthodologie de la recherche-action est privilégié.

Ce chapitre présente l'approche méthodologique retenue, la justification de cette approche, la description des étapes de la recherche ainsi que les participants et participantes à cette recherche.

3.1 LA PRÉSENTATION DE LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE-ACTION

La recherche-action permet l'implication de l'enseignante qui désire améliorer sa pratique. Cette approche est retenue car elle répond à un besoin de changement face à un problème pédagogique vécu avec les élèves et qui consiste dans une meilleure utilisation du travail d'équipe en classe.

Le choix du modèle de recherche-action développé par Kemmis et McTaggart (1988) offre à l'enseignante-chercheure la possibilité de réfléchir sur sa pratique et de l'améliorer tout en étant directement impliquée et responsable des changements amorcés.

3.1.1 Le modèle retenu

Le modèle de recherche-action qui semble ici convenir pour aider l'enseignante à utiliser le travail d'équipe en classe avec ses élèves et à en préciser les particularités est le modèle élaboré par les auteurs Kemmis et McTaggart (1988).

Ce modèle de recherche-action, selon Côté-Thibault (1991), "s'adresse spécifiquement aux praticiens en éducation en proposant un instrument pour effectuer une démarche de recherche-action" (p. 51).

Donc, à cause du contexte de cette recherche en rapport à l'éducation et de la possibilité pour l'enseignante de s'impliquer dans la recherche et d'améliorer la situation qui cause problème, il apparaît pertinent de choisir le modèle de Kemmis et McTaggart comme approche méthodologique pour effectuer cette recherche-action.

Le modèle retenu "se présente sous formes d'étapes ou de "moments", à l'intérieur de cycles répétitifs, sur la base des résultats d'une spirale" (id. p. 53). Ces étapes sont: la planification, l'action, l'observation et la réflexion. Ces étapes forment un cycle représenté par une boucle dans une spirale. Chaque boucle comprend les quatre étapes du processus dont les résultats servent de base au cycle qui suit. L'illustration de ces étapes est présentée à la page suivante.

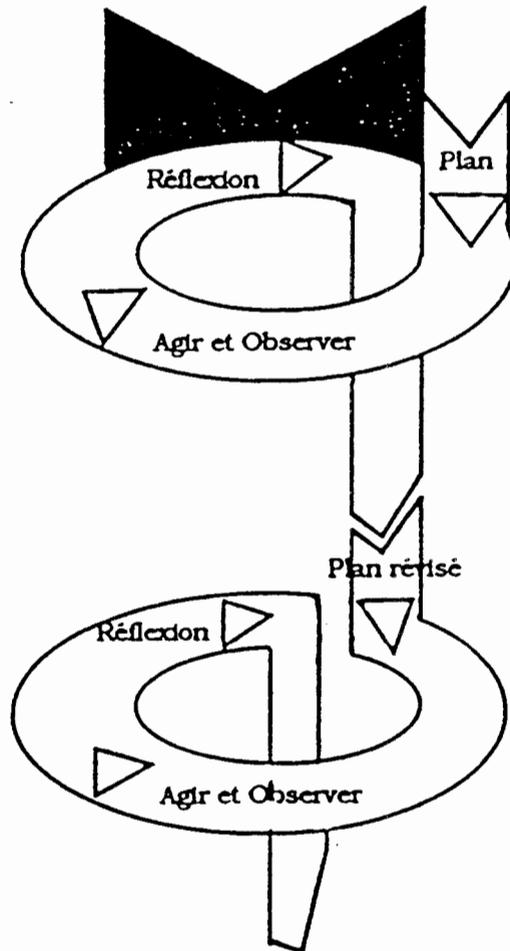


Illustration tirée de:

COTÉ THIBAUT, D., Développement d'un protocole de recherche-action pour le praticien en éducation, thèse de doctorat, Université de Montréal, 1991, p. 54.

3.1.2 Les étapes de la recherche appliquées au travail d'équipe

Les étapes décrites par Kemmis et McTaggart pour effectuer une recherche-action comportent des moments précis où les participants et participantes à cette recherche vont planifier, agir, observer et réfléchir dans le but de mieux s'approprier le travail d'équipe en classe.

La recherche-action s'amorce par une discussion chez les participants et participantes sur la situation problématique. Ce moment permet de développer, entre les élèves et l'enseignante, une compréhension commune de la situation et de démarrer la première étape du cycle soit, la planification.

La planification

L'étape de la planification débute après que les participants et participantes au projet de recherche aient accepté d'allier leurs efforts afin de développer de nouvelles habiletés dans l'utilisation du travail d'équipe en classe. Une première planification du travail d'équipe entraînera un changement à l'horaire habituel soit la planification de périodes fixes prévues et utilisées pour le travail d'équipe. Cette entente entre l'enseignante et ses élèves a pour but de situer dans le temps, les

moments où les élèves travailleront en équipe et de prévoir les instruments de cueillette de données adéquats et suffisants pour recueillir des observations sur le travail d'équipe.

Après la planification de périodes fixes à l'horaire utilisées pour le travail d'équipe en classe, suivra la planification relative à la formation des équipes et des tâches à accomplir. La formation des équipes variera selon le nombre d'élèves par équipe et la façon de former les équipes soit permanentes ou temporaires. L'utilisation des équipes permanentes a lieu quand tous les élèves sont placés en équipe et que la tâche est organisée par l'enseignante. Par ailleurs, les équipes temporaires se forment quand l'élève organise lui-même son temps et sa tâche comme c'est le cas dans l'élaboration d'un projet personnel ou dans l'occupation d'un temps libre.

Chaque nouvelle planification en ce qui concerne ces deux éléments, soit la formation des équipes et la tâche à effectuer, sera précédée d'une évaluation orale et écrite par les élèves et l'enseignante du fonctionnement des équipes, notamment, des difficultés rencontrées et des avantages retirés par ce mode de travail. Pour

conserver ces informations, une fiche d'auto-évaluation du travail d'équipe sera construite par l'enseignante et donnée à remplir aux élèves après une unité d'observation.

Une unité d'observation se compose d'un ensemble de périodes allouées au travail d'équipe et dont le nombre varie selon la tâche à accomplir. Après cet ensemble de périodes, une fiche d'auto-évaluation du travail d'équipe est alors remplie par les élèves individuellement, soit une fiche par élève, ou par équipe, soit une fiche par équipe remplie en consultant les autres élèves de l'équipe. L'utilisation d'une fiche d'auto-évaluation détermine la fin d'une unité différente d'observation. D'une unité d'observation à l'autre, la tâche à effectuer est différente, la formation des équipes et le modèle de fiche d'auto-évaluation peuvent varier. La fabrication d'un premier modèle de fiche s'amorce, suit un deuxième avec des améliorations par rapport au premier, jusqu'à ce que le modèle soit jugé adéquat et complet pour aider à améliorer la pratique de l'enseignante et des élèves.

L'action

Orientée vers une pratique consciente, structurée et fondée sur une réflexion critique (Kemmis et McTaggart, 1988) l'action est utilisée comme tremplin pour le développement d'une autre action générant elle aussi une réflexion critique.

Les plans d'action mis en oeuvre par les participants et participantes visent l'amélioration de la pratique et entraînent donc des changements. Ces changements seront vécus d'une unité d'observation du travail d'équipe à l'autre et se produiront principalement dans la formation des équipes (nombre d'élèves dans une équipe, façon de former les équipes), dans les tâches à effectuer en équipe (en rapport avec les différentes matières au programme de troisième année) et dans l'encadrement du travail d'équipe (périodes fixées à l'horaire). Les nouvelles actions issues des changements planifiés seront soumises à l'observation, troisième étape du cycle.

L'observation

Les observations du travail d'équipe en classe seront conservées au moyen de fiches d'auto-évaluation et d'extraits du journal de bord de l'enseignante. Les fiches sont remplies par les élèves, individuellement (une fiche par élève) ou avec leur

équipe (une fiche par équipe), après une unité d'observation. Le journal de bord tenu par l'enseignante contient des observations du travail d'équipe qui sont notées soit durant le travail d'équipe ou après les heures de classe lorsque l'enseignante se retrouve seule.

Les observations recueillies alimentent la réflexion, base nécessaire d'une nouvelle planification.

La réflexion

L'étape de la réflexion conduit les participants et participantes à tenter d'identifier les problèmes vécus dans l'utilisation du travail d'équipe, de noter les améliorations et d'accroître la compréhension que les participants et participantes ont de ce mode de travail. Cette étape débouche sur l'analyse des données, au chapitre V de ce rapport.

Ces quatre étapes: la planification, l'action, l'observation et la réflexion, forment une première boucle qui conduira à une meilleure utilisation du travail d'équipe par les élèves et l'enseignante.

3.1.3 Les participants et les participantes

Cette recherche-action se déroule avec la participation de vingt-cinq élèves constituant un groupe de seize garçons et neuf filles dans une classe de troisième année, à l'école primaire, et d'une enseignante. Cet ensemble de participants et participantes travaillent en collaboration dans un climat où les discussions et les échanges sont encouragés.

Le rôle des élèves consistera à s'impliquer par leur participation au travail d'équipe et à collaborer à l'amélioration de cette pratique notamment par l'utilisation d'une fiche d'auto-évaluation. Le rôle de l'enseignante sera doublé de celui de chercheure qui devra utiliser différents instruments de cueillette de données dont la description suit.

3.2 LES INSTRUMENTS DE CUEILLETTE DE DONNÉES

Les instruments de cueillette de données devront permettre de recueillir suffisamment d'observations afin d'identifier les problèmes vécus dans le travail

d'équipe et de tenter des solutions afin de parvenir à mieux comprendre ce mode de travail. Deux instruments semblent alors convenir pour effectuer cette démarche. Il y a les fiches d'auto-évaluation du travail d'équipe remplies par les élèves et le journal de bord tenu par l'enseignante.

3.2.1 Les observations du travail d'équipe par les élèves dans les fiches d'auto-évaluation

Une fiche avec des énoncés sera remise aux élèves pour stimuler la réflexion autour du travail d'équipe. Cette fiche sera élaborée par l'enseignante au fur et à mesure que progressera le travail d'équipe. Les informations recueillies à l'aide de ses fiches serviront à faire ressortir certaines particularités du travail d'équipe. Cette fiche sera appelée "fiche d'auto-évaluation" par l'enseignante et les élèves.

Les réponses des élèves aux énoncés de ces fiches seront compilées et comparées aux observations de l'enseignante par les analyses verticale et transversale effectuées au chapitre V.

3.2.2 Les observations du travail d'équipe par l'enseignante dans le journal de bord

Le journal de bord est un cahier dans lequel l'enseignante notera ses observations, ses commentaires, ses idées en rapport au travail d'équipe. L'enseignante décrira ce qu'elle voit, ses impressions et ce qui attire son attention, spontanément et sans restriction.

Alors que le présent chapitre a traité de la méthodologie de la recherche, le prochain chapitre décrira la cueillette de données et, de façon plus détaillée, le matériel utilisé.

CHAPITRE IV

LA CUEILLETTE DE DONNÉES

L'objet de ce chapitre est de présenter le matériel qui a servi à recueillir des données sur le travail d'équipe en classe dans le but de l'améliorer et d'en identifier les particularités.

4.1 LES INSTRUMENTS DE CUEILLETTE DE DONNÉES

Les instruments utilisés pour recueillir des observations nécessaires à l'amélioration du travail d'équipe en classe sont: des fiches d'auto-évaluation remplies par tous les élèves seuls ou en équipe et un journal de bord tenu par l'enseignante. Ces deux instruments de cueillette de données sont utilisés du 3 février au 15 mai 1992.

4.1.1 Les fiches d'auto-évaluation

Durant douze semaines, tous les élèves de la classe s'auto-évaluent, à l'aide d'une fiche d'auto-évaluation, utilisée à la suite d'une unité d'observation du travail d'équipe comme il a été mentionné au point 3.1.2. Quatre modèles de fiche sont utilisés durant cette période dont deux modèles sont destinés à être remplis en équipe et en consultant les autres membres, soit une fiche par équipe, et les deux autres modèles sont remplis individuellement, soit une fiche par élève. L'évolution du contenu de ces fiches suit l'évolution chez les élèves et l'enseignante de leur appropriation de ce mode de travail. Voici ce contenu.

Le premier modèle, rempli en équipe, soit une fiche par équipe, demande aux élèves d'entourer une cote de 1 à 5, selon ce qu'ils pensent mériter pour leur travail d'équipe. C'est en consultant les autres membres de leur équipe qu'ils s'attribuent cette cote. Les points de réflexion qui leur sont suggérés sont les suivants:

FICHE D'AUTO-ÉVALUATION DU TRAVAIL D'ÉQUIPE

modèle 1 - Une fiche remplie par équipe

1. Nous avons réussi à compléter tout le travail obligatoire.

(-)				(+)
1	2	3	4	5

 2. Nous avons réussi à nous entendre en discutant calmement.

(-)				(+)
1	2	3	4	5

 3. Nous sommes satisfaits, satisfaites de notre travail (beau travail propre).

(-)				(+)
1	2	3	4	5

 4. Personne n'a perdu son temps ou dérangé les autres équipes.

(-)				(+)
1	2	3	4	5
-

Pour entourer le chiffre correspondant à leur auto-évaluation, les élèves peuvent se référer au nombre de jours où ils répondent "oui" à l'énoncé ou s'attribuer une cote sachant que 1 est la plus basse et 5 la plus haute. Par exemple, s'ils ont réussi à s'entendre en discutant calmement trois journées sur cinq, ils entourent la cote 3. Cette fiche est utilisée la première et la deuxième semaine de la cueillette de données et se remplit en équipe soit une fiche par équipe. De plus, à la deuxième

semaine, un deuxième modèle de fiche est présenté aux élèves, qui doivent la remplir individuellement, sans leur équipe. Donc, la deuxième semaine, les élèves répondent aussi à la fiche d'auto-évaluation suivante:

FICHE D'AUTO-ÉVALUATION DU TRAVAIL D'ÉQUIPE

modèle 2 - Une fiche remplie par élève

1. Je préfère travailler en équipe de:

2 3 4 5 6 ou plus
 2. J'aime travailler en équipe:

oui ___ non ___
 3. Ce que j'aime le plus du travail d'équipe:
 - parler
 - écouter
 - donner mon idée
 - expliquer aux autres
 - discuter
 - ou _____
 4. Ce que j'aime le moins du travail d'équipe:
 - parler
 - écouter
 - donner mon idée
 - expliquer aux autres
 - ou _____
-

À la troisième semaine, un troisième modèle de fiche d'auto-évaluation du travail d'équipe remplace les deux premiers modèles car les élèves et l'enseignante ont travaillé davantage certains aspects du travail d'équipe dans leur démarche dont la consultation entre les membres. Cette troisième fiche offre donc aux élèves la possibilité d'évaluer cette habileté. L'auto-évaluation s'effectue en équipe et elle amène les élèves à réfléchir sur:

FICHE D'AUTO-ÉVALUATION DU TRAVAIL D'ÉQUIPE

modèle 3 - Une fiche remplie par équipe

1. Nous nous consultons pour chaque décision que nous prenons.

(-)					(+)
1	2	3	4	5	

 2. Chacun participe et donne son idée.

(-)					(+)
1	2	3	4	5	

 3. Personne ne dérange les autres équipes ou perd son temps.

(-)					(+)
1	2	3	4	5	
-

De la cinquième à la quatorzième semaine, un quatrième et dernier modèle de fiche d'auto-évaluation du travail d'équipe est utilisé. Ce dernier modèle de fiche est élaboré à partir des modèles précédents et servira d'outil de réflexion jusqu'à la fin de cette recherche afin de dégager certaines particularités du travail d'équipe en classe. Ce modèle semble alors adéquat car il répond aux besoins de l'enseignante et des élèves et amène ces derniers à s'exprimer sur les points suivants:

FICHE D'AUTO-ÉVALUATION DU TRAVAIL D'ÉQUIPE

modèle 4 - Une fiche remplie par élève

1. Je réussis à compléter tout le travail demandé:

oui ___ non ___

2. Je suis satisfait, satisfaite de mon travail:

oui ___ non ___

Parce que: _____

3. Je suis satisfait, satisfaite de ma participation:

oui ___ non ___

Parce que: _____

4. J'aime travailler avec cette équipe:

oui ___ non ___

Parce que: _____

5. Ce qui va bien:

6. Les difficultés que nous rencontrons:

7. En équipe,

a) je donne mon idée:

Toujours [] Souvent [] Parfois []

b) je consulte les autres:

Toujours [] Souvent [] Parfois []

c) je travaille sans me laisser distraire:

Toujours [] Souvent [] Parfois []

d) je ne dérange pas:

Jamais [] Quelquefois []

L'élaboration de ces quatre fiches d'auto-évaluation du travail d'équipe en classe s'effectue à partir de l'expérience du travail d'équipe des participants et participantes à cette recherche-action. Le premier modèle sert de base à la construction du second, et le second à la formulation du troisième. La dernière version semble alors satisfaisante pour les utilisateurs et les utilisatrices.

L'évolution de ces fiches tient compte des efforts fournis par les élèves et l'enseignante pour comprendre les particularités du travail d'équipe et améliorer son utilisation en classe. Les deux premiers modèles avaient comme objectif, en plus d'amener les élèves à réfléchir sur leur fonctionnement en équipe, d'être un élément de motivation. Les cotes 1 à 5 sur les fiches permettent à l'équipe de s'attribuer des points. La somme de ces points sert à nommer, "L'équipe de la semaine", idée empruntée à Slavin (1990). Cette équipe reçoit alors un carton sur lequel est dessiné une équipe enthousiaste, des mots de félicitations et les noms des membres de l'équipe. Les équipes qui ont un résultat près de celui de l'équipe championne reçoivent un signet sur lequel apparaît également un dessin et des mots de félicitations comme: "Bravo à ton équipe!".

Cette pratique dure les trois premières semaines mais est délaissée car elle exige beaucoup de temps de préparation (cartons, signets) et ne semble pas vraiment essentielle à la motivation des élèves. En effet, lorsque les élèves sont prévenus, à la quatrième semaine, qu'il n'y aurait plus "d'équipe de la semaine", aucun ne demande que cette pratique se continue. L'explication donnée aux élèves de la non-continuité de cette pratique est le manque de temps mais aussi que, selon l'enseignante, les fiches d'auto-évaluation permettent avant tout aux équipes de s'améliorer et que

le temps utilisé pour préparer et remettre ces cartons et signets servira plutôt à des échanges supplémentaires entre les élèves et l'enseignante pour une utilisation optimale du travail d'équipe en classe.

4.1.2 Le journal de bord

Le journal de bord est utilisé par l'enseignante pour noter des observations sur le travail d'équipe. Ces observations sont inscrites au moment où elle survient, c'est-à-dire quand les élèves travaillent en équipe, ou après la classe, dans des moments où l'enseignante est seule.

4.2 LES UNITÉS D'OBSERVATION

Une unité d'observation, comme il a été mentionné au point 3.1.2, se définit comme étant un ensemble de périodes après lequel les élèves s'auto-évaluent dans leur fonctionnement en équipe. Les périodes prévues à l'horaire hebdomadaire sont au nombre de quatre périodes fixes d'une heure chacune. Durant ces périodes, les élèves

travaillent par équipe de deux, trois, quatre ou cinq selon ce qu'il a été convenu au début de l'unité d'observation pour la formation des équipes. La tâche à effectuer est généralement présentée par l'enseignante aussi à ce moment et détermine le nombre de périodes faisant partie de l'unité d'observation.

Six unités d'observation ont permis de recueillir des données sur le travail d'équipe dans le cadre de cette recherche-action.

À la fin de chaque unité d'observation, les élèves remplissent une fiche d'auto-évaluation du travail d'équipe. Leurs réponses sont compilées dans les tableaux I à VI au chapitre suivant et l'interprétation des résultats permettra de saisir quelques-unes des particularités du travail d'équipe dans cette classe.

CHAPITRE V

L'ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre fait état, dans la première partie, de la présentation des données par l'analyse verticale et, en deuxième partie, de l'interprétation des résultats par l'analyse transversale et les leçons à tirer de ces données. Le but de cette recherche est d'améliorer l'utilisation du travail d'équipe en classe et d'accroître la compréhension que l'enseignante et les élèves ont de ce mode de travail.

Les analyses verticale et transversale s'effectueront en tenant compte des objectifs spécifiques de la recherche donnés au chapitre I, soit:

- l'identification des problèmes rencontrés;
- les améliorations à la pratique de l'enseignante;
- la compréhension des élèves et de l'enseignante à l'égard du travail d'équipe.

L'interprétation des résultats permettra de répondre à la question de recherche à savoir, quelles sont les particularités du travail d'équipe, en troisième année au niveau primaire.

Cette étape correspond à celle de la réflexion dans la méthodologie présentée au chapitre III et succède aux étapes de planification, d'action et d'observation.

5.1 L'ANALYSE VERTICALE

L'analyse verticale consiste à faire ressortir certaines particularités du travail d'équipe en classe. Ces particularités seront dégagées en rapport avec les objectifs spécifiques de la recherche rappelés au début de ce chapitre, soit l'identification des problèmes, les améliorations à la pratique et la compréhension du travail d'équipe.

Je procéderai tout d'abord à la présentation des données provenant des quatre modèles de fiches d'auto-évaluation et des six unités d'observation, cumulées dans six tableaux différents. Ensuite, je classifierai les extraits du journal de bord et en ferai l'analyse.

5.1.1 La présentation des données provenant des fiches d'auto-évaluation

Après chacune des unités d'observation du travail d'équipe, les élèves réfléchissent sur leur fonctionnement en répondant aux énoncés d'une fiche d'auto-évaluation (voir 4.1.1 Les fiches d'auto-évaluation). Ces énoncés varient d'une fiche à l'autre, quant à la formulation et au nombre d'énoncés par fiche. Afin d'analyser les réponses des élèves, les énoncés d'une même fiche sont réunis sur un tableau sauf pour le quatrième modèle de fiche où les énoncés un à quatre composent le tableau V et le septième énoncé est présenté dans le tableau VI. Les énoncés cinq et six du quatrième modèle de fiche ne sont pas inclus dans ces six tableaux car ils recueillent des commentaires écrits des élèves dont quelques-uns sont présentés au point 5.1.1.3.

Les tableaux I et II contiennent les énoncés du modèle 1 de fiche d'auto-évaluation utilisé à deux reprises, à la fin de deux unités d'observation différentes.

Premier énoncé:

- . Nous avons réussi à compléter tout le travail obligatoire.

Deuxième énoncé:

- . Nous avons réussi à nous entendre en discutant calmement.

Troisième énoncé:

- . Nous sommes satisfaits, satisfaites de notre travail.

Quatrième énoncé:

- . Personne n'a perdu son temps ou dérangé les autres équipes.

Le tableau III contient les énoncés suivants, du modèle 2 de fiche d'auto-évaluation:

Premier énoncé:

- . Je préfère travailler en équipe de: 2 3 4 5 6 ou plus.

Deuxième énoncé:

- . J'aime travailler en équipe. oui ____ non ____

Troisième énoncé:

- . Ce que j'aime le plus du travail d'équipe:

parler ____ écouter ____ donner mon idée ____ expliquer aux autres ____
discuter ____ ou ____.

Quatrième énoncé:

- . Ce que j'aime le moins du travail d'équipe:

parler ____ écouter ____ donner mon idée ____ expliquer aux autres ____
ou ____.

Le tableau IV contient les énoncés suivants, du modèle 3 de fiche d'auto-évaluation:

Premier énoncé:

- . Nous nous consultons pour chaque décision que nous prenons.

Deuxième énoncé:

- . Chacun participe et donne son idée.

Troisième énoncé:

- . Personne ne dérange les autres équipes ou perd son temps.

Le tableau V contient les premier, deuxième, troisième et quatrième énoncés du modèle 4 de fiche d'auto-évaluation:

Premier énoncé:

- . Je réussis à compléter tout le travail demandé. oui ____ non ____

Deuxième énoncé:

- . Je suis satisfait, satisfaite de mon travail. oui ____ non ____

Parce que: _____

Troisième énoncé:

- . Je suis satisfait, satisfaite de ma participation. oui ____ non ____

Parce que: _____

Quatrième énoncé:

. J'aime travailler avec cette équipe. oui ____ non ____

Parce que: _____

Le tableau VI contient le septième énoncé du modèle 4 de fiche d'auto-évaluation:

Septième énoncé:

En équipe,

- | | | | |
|---|--------------|-----------------|-------------|
| a) je donne mon idée. | Toujours [] | Souvent [] | Parfois [] |
| b) je consulte les autres. | Toujours [] | Souvent [] | Parfois [] |
| c) je travaille sans
me laisser distraire. | Toujours [] | Souvent [] | Parfois [] |
| d) je ne dérange pas. | Jamais [] | Quelquefois [] | |

Les réponses obtenues à ces énoncés sont compilées dans les tableaux I à VI qui apparaissent au point 5.1.1.1.

Par la suite, afin d'effectuer une analyse globale des données de ces tableaux, je classifie les énoncées en fonction des deux premiers objectifs spécifiques de la recherche, soit:

- l'identification des problèmes
- les améliorations à la pratique dans l'utilisation du travail d'équipe.

REGROUPEMENT DES ÉNONCÉS DES FICHES D'AUTO-ÉVALUATION

Identification des problèmes et des améliorations dans le travail d'équipe	Énoncés des fiches d'auto-évaluation	Tableaux où ces énoncés se retrouvent
1) Perdre du temps ou déranger durant le travail d'équipe	4e 3e 7c, 7d	I et II IV VI
2) Compléter le travail d'équipe dans le temps donné	1er 1er	I et II V
3) S'entendre, participer et donner son idée durant le travail d'équipe	2e 2e 7a	I et II IV VI
4) Être satisfait, satisfaite de son travail, de sa participation	3e 2e, 3e	I et II V
5) Se consulter dans l'équipe	1er 7b	IV VI

L'analyse globale des données selon ce regroupement permettra de mieux cerner les améliorations en rapport avec ces éléments durant la période des six unités d'observation du travail d'équipe. Je présenterai ces améliorations au point 5.1.1.2. Cette analyse viendra compléter la présentation des résultats concernant chacun de ces énoncés donnés isolément dans les tableaux qui suivent.

5.1.1.1 L'identification des problèmes rencontrés dans le travail d'équipe par les fiches d'auto-évaluation

Quatre modèles de fiches sont utilisés durant la période de cueillette de données. Deux sont destinés à être remplis en équipe, en consultant les autres membres (voir compilation des réponses sur les tableaux I, II et IV), et les deux autres modèles s'adressent à chaque élève qui l'utilise individuellement (voir tableaux III, V et VI).

Le premier tableau présente les résultats suite à la compilation des réponses du premier modèle de fiche d'auto-évaluation à la première unité d'observation. Une seule fiche est remplie par chacune des onze équipes. Les élèves doivent se donner une cote de 1 à 5 selon ce qu'ils jugent mériter pour chacun des énoncés inscrits sur la fiche. Un étant la cote la plus basse et 5, la plus élevée. On retrouve un nombre d'équipe sous chaque cote, ce nombre représente les équipes s'étant attribuées cette cote.

TABLEAU I

**Réponses aux énoncés de la fiche d'auto-évaluation
du travail d'équipe, modèle 1, 1re unité d'observation**

N = Nombre d'équipes sur 11 (%) = Pourcentage des équipes					
Cote:	(-) 1 N (%)	2 N (%)	3 N (%)	4 N (%)	5 (+) N (%)
(1er énoncé) * Nous avons réussi à compléter tout le travail obligatoire.	2 (18)	4 (37)	3 (27)	1 (9)	1 (9)
(2e énoncé) * Nous avons réussi à nous entendre en discutant calme- ment.	1 (9)	2 (18)	2 (18)	5 (46)	1 (9)
(3e énoncée) * Nous sommes satisfaits, satis- faites de notre travail.	1 (9)	3 (27)	4 (37)	1 (9)	2 (18)
(4e énoncé) * Personne n'a perdu son temps ou dérangé les autres équipes.	2 (18)	2 (18)	1 (9)	5 (46)	1 (9)

Les réponses au premier énoncé du tableau I indiquent qu'une seule équipe (9 %) réussit à compléter le travail obligatoire durant la première unité d'observation. Une autre équipe s'attribue la cote 4 et trois équipes (27 %) la cote 3. Les autres équipes estiment mériter la cote 1 ou 2, soit les plus basses cotes, pour ne pas avoir complété leur travail de la semaine. Au deuxième énoncé, 5 équipes sur

11 (46 %) disent s'entendre en discutant calmement et encerclent la cote 4 et une équipe (9 %) entoure la cote 5, la plus élevée. Les autres équipes oscillent entre les cotes 3, 2 et 1.

Au troisième énoncé, quatre équipes (37 %) se disent satisfaites de leur travail en méritant une cote 3. Les autres équipes se situent entre la cote 2 (trois équipes, 27 %), la cote 5 (deux équipes, 18 %) et la cote 4 ou 1 (une équipe pour chacune de ces cotes, 9 %).

Au quatrième énoncé qui demande aux élèves de réfléchir s'ils ou elles ont perdu leur temps ou dérangé les autres équipes, ceux-ci, celles-ci répondent, en s'attribuant la cote 4, soit cinq équipes sur onze (46 %), car ils, elles jugent ne pas avoir perdu leur temps ou dérangé. Les autres équipes estiment mériter les cotes 1 ou 2: deux équipes (18 %) sous chacune de ces cotes; et les cotes 3 ou 5: une équipe (9 %) sous chacune de ces cotes.

Après la deuxième unité d'observation, la même fiche est remplie par chacune des 5 équipes de 5 élèves. Chaque équipe s'attribue une cote de la même façon qu'à l'unité précédente soit en entourant une valeur de 1 à 5, 1 demeure la moins élevée et 5, la plus élevée. La compilation de leurs réponses se retrouve dans le tableau II, qui suit:

TABLEAU II

**Réponses aux énoncés de la fiche d'auto-évaluation
du travail d'équipe, modèle 1, 2e unité d'observation**

N = Nombre d'équipes sur 5 (%) = Pourcentage des équipes					
Cote:	(-) 1 N (%)	2 N (%)	3 N (%)	4 N (%)	5 (+) N (%)
(1er énoncé) * Nous avons réussi à compléter tout le travail obligatoire.	-	2 (40)	3 (60)	-	-
(2e énoncé) * Nous avons réussi à nous entendre en discutant calme- ment.	-	-	-	3 (60)	2 (40)
(3e énoncée) * Nous sommes satisfaits, satis- faites de notre travail.	-	-	2 (40)	-	3 (60)
(4e énoncé) * Personne n'a perdu son temps ou dérangé les autres équipes.	-	-	1 (20)	3 (60)	1 (20)

La majorité des élèves, à ce moment, s'attribue des cotes entre 3 et 5. Trois équipes sur 5 (60 %) disent mériter les cotes 3 à l'énoncé 1, les cotes 4 aux énoncés 2 et 4, et la cote 5 à l'énoncé 3. Toutes les équipes s'accordent même les cotes 4 et 5 au deuxième énoncé.

À la deuxième unité d'observation du travail d'équipe, les élèves doivent remplir individuellement, en plus de la fiche d'auto-évaluation de l'équipe, une autre fiche sur laquelle se retrouvent d'autres énoncés. Les 25 élèves répondent à cette fiche. Le tableau III présente la compilation de leurs réponses:

TABLEAU III

**Réponses aux énoncés de la fiche d'auto-évaluation
du travail d'équipe, modèle 2, 2e unité d'observation**

N = Nombre d'élèves sur 25 (%) = Pourcentage des élèves					
(1er énoncé) 1. Je préfère travailler en équipe de:	2	3	4	5	6 ou +
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
	8 (32)	2 (8)	2 (8)	11 (44)	1 * (4)
(* un élève (4 %) a ajouté 1 sur sa fiche)					

(2e énoncé) 2. J'aime travailler en équipe.	oui	non
	N (%)	N (%)
	23 (92 %)	2 (8)

(3e énoncé)

3. Ce que j'aime le plus du travail d'équipe:

	N	(%)
parler	10	(40)
écouter	15	(60)
donner mon idée	21	(84)
expliquer aux autres	14	(56)
discuter	15	(60)
* ou ...	1	(4)

(* un élève a ajouté: travail en équipe)

(4e énoncé)

3. Ce que j'aime le moins du travail d'équipe:

	N	(%)
parler	10	(40)
écouter	4	(16)
donner mon idée	1	(4)
expliquer aux autres	7	(28)
* ou ...	2	(8)

(*deux élèves ont ajouté: se disputer - ne pas écouter)

À cette deuxième unité d'observation du travail d'équipe, les élèves disent préférer travailler en équipe de 5, soit 11 élèves sur 25 (44 %) et, en équipe de 2, soit 8 élèves sur 25 (32 %). Il faut noter qu'à la première unité, ils ont travaillé en équipe de 2 ou 3, et qu'à cette deuxième unité d'observation, ils sont placés en équipe de 5.

Les répondants disent aimer travailler en équipe, soit 23 élèves sur 25 (92 %).

Le tableau III révèle également que ce que les élèves aiment le plus dans le travail d'équipe, c'est de donner leur idée (84 %) et ce qu'ils aiment le moins, c'est de parler (40 %).

À la troisième unité d'observation, une fiche différente est présentée aux élèves afin que les nouvelles habiletés développées soient évaluées par l'équipe. Les élèves réfléchissent sur les énoncés et entourent, après consultation avec leur équipe, une cote 1 à 5, comme ils l'ont fait aux deux unités précédentes. Les neuf équipes s'attribuent une cote pour chacun des énoncés. Le tableau IV présente le nombre d'équipe sur 9 s'étant attribué chacune des cotes de 1 à 5, aux trois énoncés de la fiche.

TABLEAU IV

**Réponses aux énoncés de la fiche d'auto-évaluation
du travail d'équipe, modèle 3, 3e unité d'observation**

Cote:	(-) 1	2	3	4	5 (+)
	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)	N (%)
(1er énoncé) * Nous nous consultons pour chaque décision que nous prenons.	-	-	3 (33)	2 (22)	4 (45)
(2e énoncé) * Chacun participe et donne son idée.	-	2 (22)	1 (11)	-	6 (67)
(3e énoncé) * Personne ne dérange les autres équipes ou perd son temps.	1 (11)	1 (11)	-	6 (67)	1 (11)

Le tableau IV montre que les équipes s'attribuent de plus en plus les cotes 4 et 5 dans leur auto-évaluation: 4 équipes sur 9 (45 %) au premier énoncé et 6 équipes sur 9 (67 %) au deuxième énoncé disent mériter la cote 5. Au troisième énoncé, les cotes 4 et 5 sont choisies par 7 équipes.

De la cinquième à la quatorzième semaine de cueillette de données, la même fiche d'auto-évaluation du travail d'équipe est utilisée par les élèves qui la remplissent individuellement. Le nombre de réponses varie à cause des élèves absents ou qui n'ont pas répondu à l'énoncé comme il est indiqué dans les tableaux V et VI. Cette fiche est présentée aux élèves à trois reprises différentes, soit à la fin de la quatrième, cinquième et sixième unités d'observation du travail en équipe.

Les réponses des élèves aux énoncés de la quatrième fiche, pour les trois périodes mentionnées, sont réparties dans les tableaux V et VI. Le tableau V regroupe les quatre premiers énoncés parce que les élèves y répondent par oui ou non et le tableau VI comprend le septième énoncé de la fiche d'auto-évaluation car ces données comportent des réponses autres.

TABLEAU V
Réponses aux énoncés de la fiche d'auto-évaluation
du travail d'équipe, modèle 4, 4e-5e-6e unités d'observation

N = Nombre d'élèves sur 25 (%) = Pourcentage des élèves				
(1er énoncé) 1. Je réussis à compléter tout le travail demandé.				Nombre d'élèves n'ayant pas répondu
oui		non		
	N	(%)	N	(%)
4e unité d'observation	19	(79)	5	(21)
5e unité d'observation	13	(57)	10	(43)
6e unité d'observation	20	(87)	3	(13)
(2e énoncé) 2. Je suis satisfait, satisfaite de mon travail.				
oui		non		
	N	(%)	N	(%)
4e unité d'observation	17	(71)	7	(29)
5e unité d'observation	23	(100)	0	(0)
6e unité d'observation	18	(78)	5	(22)
(3e énoncé) 3. Je suis satisfait, satisfaite de ma participation.				
oui		non		
	N	(%)	N	(%)
4e unité d'observation	18	(86)	3	(14)
5e unité d'observation	23	(100)	0	(0)
6e unité d'observation	20	(87)	3	(13)
(4e énoncé) 4. J'aime travailler avec cette équipe.				
oui		non		
	N	(%)	N	(%)
4e unité d'observation	18	(75)	6	(25)
5e unité d'observation	15	(68)	7	(32)
6e unité d'observation	10	(43)	13	(57)

Les tableaux V et VI présentent l'évolution des réponses aux énoncés du quatrième modèle de fiche d'auto-évaluation du travail d'équipe. Aux quatre premiers énoncés (Tableau V), les élèves répondent majoritairement: oui. Les pourcentages oscillent entre 43 % et 100 % pour la réponse affirmative et de 0 % à 57 % pour la négative.

Le tableau VI indique que les élèves répondent avec les termes "toujours" et "souvent" aux trois énoncés 7a, 7b, 7c et que cette auto-évaluation se maintient durant ces trois unités d'observation (4e, 5e, 6e). En effet, les pourcentages (%) les plus élevés se retrouvent sous ces deux termes. Peu d'élèves (de 0 % à 29 %) disent donner leur idée, consulter les autres, travailler sans se laisser distraire en répondant "parfois" à ces énoncés.

À la sixième unité, 52 % des élèves disent même "toujours" donner leur idée (ce pourcentage s'accroît de la quatrième à la sixième unité d'observation en passant de 35 % à 52 %), et 56 % répondent "toujours" consulter les autres, puis 57 % disent ne "jamais" déranger les autres.

Le prochain point fera ressortir les améliorations notées dans le travail d'équipe à partir du regroupement des énoncés des fiches d'auto-évaluation.

5.1.1.2 Les améliorations dans l'utilisaton du travail d'équipe en classe

Les données colligées par les fiches d'auto-évaluation révèlent que les élèves sont plutôt "optimistes" dans leur analyse du travail d'équipe. En effet, à l'énoncé relatif à "perdre du temps ou déranger durant le travail d'équipe" (voir regroupement des énoncés au point 5.1.1) (quatrième énoncé tableaux I et II, troisième énoncé, tableau IV, septième énoncé c et septième énoncé d tableau VI) 55 % (46 % et 9 %) des élèves à la première unité d'observation répondent en s'attribuant la cote 4 et 5 soit les deux cotes les plus élevées. Ce qui signifie que ces élèves estiment ne pas avoir dérangé ou perdu leur temps durant la première unité d'observation puisqu'ils s'accordent 4 ou 5 points sur un maximum de 5. À la deuxième unité, 80 % (60 % et 20 %) des élèves s'attribuent ces mêmes cotes (4 et 5) et 78 % (67 % et 11 %) à la troisième unité d'observation. Les élèves qui se sont attribués une cote inférieure aux cotes 4 et 5 forment une minorité soit 45 %, 20 % et 22 % par rapport à l'ensemble qui estime mériter les deux cotes les plus hautes. À la sixième unité, 57 % des élèves répondent ne "jamais" déranger les autres ou perdre leur temps et 43 % "quelquefois".

À l'énoncé qui réfère à la tâche soit "compléter le travail" (premier énoncé tableaux I et II, premier énoncé tableau V) 18 % (9 % et 9 %) seulement des élèves, à la première unité, s'attribuent la cote 4 et 5 et 27 % la cote 3, donc qui disent terminer

leur travail dans le temps alloué, alors que ce pourcentage est de 60 % pour la cote 3 à la deuxième unité (aucun ne s'attribue la cote 4 et 5 à cette unité). Aux quatrième, cinquième et sixième unités, les élèves répondent "oui" à cet énoncé "Je réussis à compléter tout le travail demandé" dans les proportions suivantes: 79 %, 57 %, 87 %. Il demeure toutefois difficile de comparer ces résultats car les travaux sont de nature différente et, de plus, il est possible que l'enseignante se soit ajustée au rythme de ses élèves.

Au problème posé par l'enseignante concernant les conflits, les réponses des élèves à l'énoncé "s'entendre en discutant calmement, en donnant son idée" (deuxième énoncé tableau I et II, deuxième énoncé tableau IV, septième énoncé a, tableau VI) révèlent que 46 % des élèves et 9 % s'attribuent respectivement les cotes 4 et 5 à la première unité, donc qui disent s'entendre en discutant calmement et ce pourcentage s'élève à 100 % soit 60 % pour la cote 4 et 40 % pour la cote 5, à la deuxième unité. À la troisième unité, 67 % des élèves entourent la cote 5 et à la sixième et dernière unité, 52 % des élèves disent "toujours" donner leur idée et 31 % "souvent". Ainsi, presque la majorité des élèves s'évaluent en disant qu'ils réussissent à s'entendre en discutant calmement et en donnant leur idée soit en s'attribuant les cotes 4 ou 5 ou en choisissant l'adverbe "toujours" ou "souvent" en réponse à l'énoncé.

À l'énoncé qui se réfère à "être satisfait de son travail ou de sa participation" (troisième énoncé tableaux I et II, deuxième et troisième énoncés tableau V), 27 % (9 % et 18 %) des élèves s'attribuent la cote 4 ou 5 à la première unité et ce pourcentage s'élève à 60 % à la deuxième unité pour ces mêmes cotes. À la dernière et sixième unité, 78 % des élèves se disent satisfaits de leur travail et 87 % des élèves se disent satisfaits de leur participation. Il y a une progression dans ce taux de satisfaction qui passe de 27 % à 60 % puis à 78 % et 80 %.

Bref, l'analyse des énoncés provenant des fiches d'auto-évaluation et regroupés selon leurs éléments communs permet de percevoir une amélioration dans l'ensemble des résultats entre la première et la sixième unité d'observation. Le point suivant ajoute d'autres éléments touchant la compréhension du travail d'équipe.

5.1.1.3 La compréhension du travail d'équipe et l'analyse des commentaires des élèves notés sur les fiches d'auto-évaluation

Certains commentaires émis à l'énoncé six du quatrième modèle de fiche aux 4e, 5e et 6e unités se rapportent à des problèmes que les élèves décrivent comme suit:

(La formulation de ces commentaires est celle de l'élève. L'enseignante a corrigé l'orthographe des mots afin d'en faciliter la lecture.)

- " - on ne se consulte pas toujours
- on se fait déranger
- on n'est plus capable de travailler
- quand l'autre va trop vite et ne nous attend pas
- il y en a dans mon équipe qui sont impolis
- tout le monde veut décider
- il y en a qui pensait juste à eux autres
- quelqu'un veut quelque chose et l'autre ne veut pas"

Les problèmes à la sixième unité demeurent semblables à ceux des deux unités précédentes:

- " - la chicane
- quand ils ne veulent pas mes idées
- quand M.. décide tout et moi non
- de la misère à s'entendre
- dire d'arrêter à E..
- on a eu de la misère avec un de notre équipe
- nous ne sommes pas toujours d'accord
- on se dispute"

De la quatrième à la sixième unité d'observation, les commentaires relatifs aux conflits se ressemblent. Le comportement antisocial ou dérangeant de certains élèves et l'apprentissage de la consultation et de l'entente semblent faire partie des problèmes inhérents au travail d'équipe dans cette classe du primaire. Par ailleurs, les commentaires se rapportant aux pertes de temps sont moins nombreux et sont les suivants:

4e unité d'observation

" - on parle trop d'autres choses, on rit trop"

6e unité d'observation

" - je fais rien

- on a perdu une feuille"

Avant de débiter cette recherche-action, je me demandais quel était le nombre idéal d'élèves pour former une équipe. Les observations recueillies ne permettent pas de tirer des conclusions à ce sujet. D'une unité à l'autre, le nombre d'élèves a varié, passant de deux à cinq par équipe. Quelque soit le nombre d'élèves dans une équipe, la majorité d'entre eux se sont adaptés. Cependant, parmi les commentaires recueillis à la sixième unité d'observation, un élève dit "5 c'est trop" et un autre écrit "je suis juste capable de travailler avec une personne qui était dans mon équipe". Donc, l'amélioration à apporter dans ce cas serait de tenir compte de chacun des enfants et de leur capacité à travailler en équipe. Pour certains, cela peut être de

travailler avec seulement un autre enfant, alors que d'autres seront capables d'allier leurs efforts à ceux de trois ou quatre autres élèves. Je pense qu'il n'y a pas de règles fixes quant au nombre idéal pour former une équipe, bien que Cousinet soutenait que le nombre de six enfants compose, selon sa "méthode de travail libre par groupe" un petit groupe de travail et que Clarke, Wideman et Eadie (1992) présentent des compositions de groupes allant de deux à quatre. Ces derniers disent que "les groupes de plus de quatre sont plus longs à former et exigent un encadrement plus formel" comme de "nommer un président ou une présidente pour favoriser l'engagement actif des membres" (p. 41). Selon les données de cette recherche, le nombre d'élèves dans une équipe peut varier; tout dépend de la personnalité de l'enfant, de sa maturité et de son expérience.

5.1.2 La présentation des données provenant de l'analyse du journal de bord

Il y aura, dans un premier temps, une identification des problèmes rencontrés dans le travail d'équipe. Puis, dans un deuxième temps, je préciserai les améliorations apportées à la pratique et noterai, en troisième lieu, les éléments se rapportant à la compréhension du travail d'équipe. Pour chacune de ces parties, je regrouperai les thèmes du journal de bord qui s'y rapportent.

L'analyse du contenu du journal de bord s'effectue selon une démarche d'analyse empruntée à Bardin (1977). Pour débiter, il y a relecture des écrits contenus dans le journal en découpant ce matériel par "thèmes". Bardin définit le "thème" comme suit:

"... le thème est l'unité de signification qui se dégage naturellement d'un texte analysé selon certains critères relatifs à la théorie qui guide la lecture. Le texte peut-être découpé en idées constituantes, en énoncés et proposition porteurs de significations isolables."
(p.104)

Les thèmes que j'appellerai plutôt "événements critiques" rencontrés lors des unités d'observation du travail d'équipe sont présentés au point qui suit.

5.1.2.1 L'identification des problèmes rencontrés dans le travail d'équipe par le journal de bord

Les extraits du journal de bord qui permettent d'identifier les problèmes qui surgissent dans le travail d'équipe le plus fréquemment dans cette classe, sont ceux se rapportant aux événements critiques suivants:

- 1- les conflits (3 février, 5 février, 10 février, 19 mars, 23 mars, 2 avril, 10 avril, 14 avril, 22 avril, 8 mai)

- 2- les pertes de temps (6 février, 10 février, 20 février)

- 3- le manque d'autonomie de certains élèves dans le travail d'équipe (10 février)

1- Les conflits

Les conflits relevés par l'enseignante dans le journal de bord sont les suivants: "M... se plaint que M... lui a dit des mauvais mots. "(3 février); "P... ne fait pas de Valentin (...). Il boude." (10 février); "C... pleure, elle dit que M... décide toujours tout, qu'elle ne tient pas compte de son idée". (19 mars) et (23 mars); B... vient me parler d'un conflit qu'il a avec un de ses coéquipiers (2 avril; "M... veut faire le numéro 2, qu'ils ne comprennent pas ce numéro, mais que M... veut le faire quand même." (10 avril); "... les élèves qui ont habituellement des conflits en équipe vivent encore des difficultés à se trouver quelqu'un avec qui travailler et s'ils l'ont trouvé, à s'entendre..." (14 avril); "Les autres se plaignent que P... pète. Lui dit que non mais, qu'il n'aime pas être avec cette équipe-là, qu'il y a trop de problèmes." (22 avril); "Pour P..., cette semaine, j'ai dû intervenir plusieurs fois lorsqu'il travaillait en équipe. Il souhaitait même que j'intervienne car il a dit "Enfin!" au moment où je suis allée le chercher et l'amener à sa place." (8 mai)

Lorsqu'il y a conflit, certains ou certaines élèves demandent de changer d'équipe. C'est ce qui se retrouve dans le journal de bord: "Le travail d'équipe, cet après-midi, commence par une chicane entre M... et M... . Cette dernière veut changer d'équipe. ..." (3 février). Un autre extrait rapporte des propos semblables quand, n'arrivant pas à s'entendre avec son partenaire sur une façon de fonctionner, un élève me dit vouloir changer d'équipe (10 avril). La difficulté réside pour certains ou certaines élèves à continuer de travailler avec leurs pairs quand il y a un conflit de nature émotive ou relié à la tâche. Certaines élèvent trouvent cependant des façons de régler leurs problèmes: "M... et C... ont ainsi réglé le problème qui consiste à décider du travail quand les deux ne sont pas d'accord: M... dit, une fois c'est toi (qui décide), une fois c'est moi, ..." (5 février).

En résumé, les réactions des élèves face à un conflit sont, d'après les extraits du journal de bord cités précédemment, vouloir changer d'équipe, venir en parler à l'enseignante, bouder, pleurer, provoquer les autres membres de l'équipe par un comportement dérangeant, attendre que l'enseignante intervienne.

2- Les pertes de temps

Certains extraits du journal de bord rapportent des pertes de temps durant les périodes de travail d'équipe. Ces pertes de temps sont décrites comme suit: "Il m'a semblé que les élèves étaient plus "éparpillés" (...) (qu'ils avaient) plus de difficulté à se ramasser et à travailler en collaboration. (6 février); "...une équipe a pris de l'avance tandis que les autres ont pris beaucoup de temps seulement pour piger un nom." (10 février); "J'ai retiré M... de l'équipe avec laquelle il était car les autres se plaignaient qu'il leur faisait perdre leur temps. Impatience de ma part ou pas de solution immédiate, je suis allée au plus facile." (20 février). Les pertes de temps dans le travail d'équipe est un problème identifié aussi par Slavin (1990). Ce problème est relevé à trois reprises dans le journal de bord et dérange l'enseignante. Cette préoccupation se retrouve également dans l'analyse des fiches d'auto-évaluation.

3- Le manque d'autonomie de certains élèves dans le travail d'équipe

Outre les conflits et les pertes de temps, le troisième événement critique faisant partie de la catégorie "identification des problèmes" concerne le manque d'autonomie de certains et certaines élèves dans le travail d'équipe. Des élèves ont le réflexe de poser leurs questions au professeur au lieu de les poser aux autres membres

de leur équipe: "Quelques enfants me posent des questions qu'ils pourraient bien poser aux autres membres de leur équipe" (10 février). Voilà le dernier problème identifié dans le journal de bord.

En résumé, l'identification de certains problèmes rencontrés dans l'utilisation du travail d'équipe permet de dégager certaines particularités de ce mode de travail. Ces particularités sont: la présence de conflits, les pertes de temps et le manque d'autonomie de certains et certaines élèves dans le travail d'équipe.

Voyons maintenant les améliorations apportées à la pratique dans l'utilisation du travail d'équipe selon les extraits du journal de bord.

5.1.2.2 Les améliorations apportées à la pratique dans l'utilisation du travail d'équipe en classe

Durant les six unités d'observation du travail d'équipe, des améliorations sont apportées afin d'accroître la satisfaction des participants et participantes à utiliser ce mode de travail et répondre à leurs besoins. Ces améliorations se retrouvent dans les deux événements critiques suivants:

- 1- la formation des équipes (13 mars, 19 mars, 23 mars, 2 avril, 14 avril, 22 avril, 8 mai)

- 2- l'encadrement des équipes (20 février, 13 mars, 23 mars, 29 mars)

- 1- La formation des équipes

La formation des équipes permanentes s'effectue, à la première et troisième unité d'observation, sans que l'enseignante n'impose un nombre d'élèves par équipe. Par la suite, ainsi qu'à la deuxième unité, un nombre (entre 2 et 5 élèves) est fixé par l'enseignante. De la quatrième à la sixième unité inclusivement, l'utilisation de techniques sociométriques, décrites par Paquette (1979) permet une formation d'équipes différente de celle des autres unités. Elle considère le choix des élèves de travailler ou de ne pas travailler avec certains ou certaines élèves (13 mars). Procéder à la formation des équipes en utilisant ces techniques est un moyen d'améliorer le travail d'équipe en classe (19 mars, 23 mars) et d'en retirer satisfaction comme il est mentionné à plusieurs endroits dans le journal de bord: "Donc, la formation d'équipes permanentes (à l'aide de techniques sociométriques) s'avère un moyen (...) de placer ensemble des élèves pour travailler plus efficacement" (2 avril) et permet les améliorations à la pratique suivantes:

"que les élèves aient des compétences différentes (dans l'équipe) (14 avril)."

"...les équipes permanentes semblent utiles aussi pour relever les difficultés de certains élèves à travailler en équipe: identifier ces élèves, mieux cerner leurs difficultés et voir si ces difficultés persistent lorsqu'ils se retrouvent avec une autre équipe, les aider à en prendre conscience, les aider à trouver des moyens pour solutionner leurs problèmes (22 avril)."

"(Aussi) je peux leur dire (d'attendre pour changer) d'équipe jusqu'à la prochaine formation d'équipes (8 mai)."

2- L'encadrement des équipes

L'encadrement des équipes s'effectue autour de deux types d'équipe: les équipes permanentes formées à l'aide de techniques sociométriques et les équipes temporaires ou spontanées formées pour une durée déterminée par les élèves en fonction de la tâche à effectuer. Ces deux types d'équipe peuvent exister conjointement pour répondre à des besoins différents. Par exemple, pour une tâche donnée par l'enseignant, il est rapide et efficace de demander aux élèves de se placer avec leurs équipes permanentes. Cela fait gagner du temps et les habiletés développées avec ces personnes continuent de se consolider dans le travail à produire ensemble. Cependant, lorsqu'un ou une élève a un temps libre ou le goût de planifier un projet avec un ou une autre élève disponible, il est possible que cette équipe soit formée pour le temps que dure le projet

de ces élèves. Ainsi, les deux types d'équipe se complètent comme le mentionne Paquette (1976). L'utilisation de ces deux types d'équipe s'avère un autre moyen d'améliorer ce mode de travail en classe.

L'encadrement des élèves s'opère aussi en fournissant un matériel adéquat aux élèves pour qu'ils puissent effectuer leur travail (20 février). Les fiches d'auto-évaluation s'avèrent un moyen d'améliorer le travail d'équipe (13 mars). Pour obtenir un meilleur fonctionnement de l'équipe, le choix d'un responsable apparaît comme une solution possible. Il faut alors définir son rôle dans l'équipe (23 mars) et observer comment certains élèves moins habiles à travailler en équipe vont se débrouiller avec ce responsable (29 mars).

5.1.2.3 La compréhension du travail d'équipe

L'analyse du contenu du journal de bord conduit à l'identification des problèmes rencontrés dans le travail d'équipe en classe et précise la mise en place de certaines améliorations durant la recherche-action. En plus des événements critiques décrits précédemment, touchant les problèmes et les améliorations de la pratique dans l'utilisation du travail d'équipe, il y a les cinq événements suivants:

- 1- les conséquences positives du travail d'équipe (23 mars, 14 avril, 22 avril, 8 mai)
- 2- les exemples stimulant l'apprentissage du travail d'équipe (7 février, 10 avril)
- 3- l'intérêt des élèves (19 février, 20 février)
- 4- la motivation des élèves à travailler en équipe (3 février) et la motivation des élèves stimulée par un bon responsable dans l'équipe (5 février)
- 5- les valeurs reliées au travail d'équipe (7 février) (10 février)

1- Les conséquences positives du travail d'équipe

Il est mentionné dans le journal de bord (23 mars) que le travail d'équipe permet aux élèves de créer de nouveaux liens et de nouvelles amitiés entre les élèves de la classe. Il valorise aussi les compétences différentes (14 avril). Organiser des équipes

permanentes stimule la résolution de problèmes en forçant les élèves à trouver des solutions au lieu de changer de partenaires quand surgit une difficulté (8 mai) et permet des apprentissages durables (22 avril).

2- Les exemples stimulant l'apprentissage du travail d'équipe

L'expérience des adultes du travail d'équipe racontée aux enfants suscite une curiosité de leur part et leur apporte des points de repère pour l'apprentissage de ce mode de travail. (7 février). Le partage des expériences reliées au travail d'équipe avec d'autres enseignantes stimule aussi le développement des habiletés qui y sont reliées. (10 avril).

3- L'intérêt des élèves

L'intérêt pour la tâche proposée est un facteur qui influence la réussite du travail d'équipe et la motivation tel que le montre cet extrait:

"...je vis A..., un enfant en difficulté d'apprentissage, un livre sur l'eau dans les mains (...). Je leur avais donné les livres au début de la semaine et les avais laissés sur le bord du tableau en leur disant qu'ils pourraient les consulter quand ils auraient du temps libre. Et voilà que j'aperçois A., en train de lire (...). Il avait l'air absorbé par ses découvertes qu'il s'est empressé de venir me montrer ..." (19 février).

L'intérêt des élèves pour les livres ou la tâche à effectuer demande, de la part de l'enseignante, un effort et un souci constant afin de toujours en tenir compte dans la planification. Mais cet effort est bien récompensé par le sentiment de confiance que procure l'intérêt des élèves: "Quand ils sont intéressés, je sais qu'ils ne perdent pas leur temps. Alors, même s'ils parlent entre eux, ça ne m'inquiète pas" (20 février).

4- La motivation des élèves à travailler en équipe et la motivation des élèves stimulée par un bon responsable dans l'équipe

Certains élèves semblent plus motivés lorsqu'ils travaillent en équipe (3 février) et d'autres le sont grâce à la présence, dans l'équipe, d'un bon responsable qui possède des habiletés pour bien faire fonctionner son équipe (5 février).

5- Les valeurs reliées au travail d'équipe

L'une des habiletés développées par les élèves durant cette recherche-action est la consultation entre les membres de l'équipe. Pour développer cette habileté, l'expérience qui suit leur est racontée:

"...Carolle-Yonne (professeur-soutien) me parle de son expérience du travail d'équipe. Elle avait donné à ses élèves une démarche: chacun devait consulter les autres avant de décider. Elle les avait habitués ainsi. À la fin de l'année, sa classe participe au concours "Génies en herbe". L'habileté que ses élèves ont développée dans le travail en équipe et l'habitude de se concerter leur fut très utile. En effet, les participants à ce concours pouvaient, avant de répondre (à certaines questions), consulter les autres. Les élèves de sa classe, étant habiles avec ce processus, consultaient toujours leurs pairs avant de répondre, tandis que l'autre équipe répondait individuellement, sans consulter les autres. Ce qui amena les élèves de la classe de mon amie à remporter les cent derniers points, ceux pour lesquels ils avaient droit à la consultation (...) (10 février) (et à gagner!)."

Dans l'apprentissage du travail d'équipe, les élèves doivent sentir la sincérité des adultes qui travaillent avec eux pour les aider à cheminer. Vivre avec les élèves les valeurs engendrées par le travail d'équipe suppose pour l'enseignante qu'elle croit en cette façon de travailler avec ses élèves et qu'elle soit capable de développer ces valeurs avec beaucoup de respect et de sincérité (7 février).

Selon ce qui précède, l'analyse du journal de bord s'est effectuée en découpant les écrits en événements critiques, puis en les regroupant selon les objectifs spécifiques de la recherche. Cette analyse a révélé la présence de conflits dans le travail d'équipe, de pertes de temps et un manque d'autonomie chez certains, certaines élèves. Puis, des améliorations sont rapportées concernant la formation et l'encadrement des équipes. Les autres thèmes relevés dans le journal de bord constituent un dernier ensemble permettant de mieux comprendre ce mode de travail. Il s'agit des conséquences positives du travail d'équipe, des exemples stimulant l'apprentissage du travail d'équipe, de l'intérêt, de la motivation et des valeurs liés au travail d'équipe.

5.2 L'ANALYSE TRANSVERSALE

Après avoir présenté les données provenant de deux sources différentes soit celle des fiches d'auto-évaluation et celle du journal de bord, j'effectuerai maintenant l'analyse transversale qui consiste à utiliser et à comparer ces deux sources afin d'en dégager les points communs ou divergents. Cette réflexion aboutira à une compréhension accrue du travail d'équipe en classe et à des modifications dans son utilisation.

5.2.1 La compréhension du travail d'équipe suite aux observations enregistrées dans les fiches d'auto-évaluation et le journal de bord

L'analyse verticale a permis de faire ressortir certaines particularités du travail d'équipe. Ces particularités présentent des différences lorsqu'elles proviennent du journal de bord tenu par l'enseignante ou des fiches d'auto-évaluation remplies par les élèves. En effet, la présence de conflits dans le travail d'équipe est relevée fréquemment par l'enseignante dans le journal de bord alors que les réponses aux énoncés sur les fiches d'auto-évaluation révèlent que le pourcentage des élèves disant avoir des conflits est inférieur à celui indiquant le contraire. Donc, la perception des élèves et de l'enseignante en ce qui concerne les conflits diffère et bien que des conflits surviennent dans le travail d'équipe, ils ne semblent pas déranger autant les élèves que l'enseignante. Cela ne signifie pas que l'enseignante doive les ignorer mais puisqu'ils semblent aussi inévitables, bien que moins nombreux que l'enseignante ne l'aurait cru, il s'agira peut-être de cibler les élèves qui vivent fréquemment des conflits et de les aider à cheminer vers des attitudes favorisant le travail d'équipe. Mais, il faudra, dans un premier temps, bien identifier ou définir ces attitudes afin de faciliter l'apprentissage à travailler en collaboration ou en coopération avec un, deux, trois, quatre élèves ou plus.

Parmi les attitudes à développer pour favoriser le travail d'équipe, comment amener certains élèves à trouver une solution à leurs conflits autre que celle de changer de partenaires ou d'équipe? Alors que des élèves parviennent à se mettre d'accord après avoir confronté leur point de vue, d'autres n'y arrivent pas. Quelles attitudes y contribuent et comment aider les élèves qui ne les ont pas à les développer?

De plus, faut-il isoler les élèves dont le comportement est jugé inacceptable? Comment feront-ils l'apprentissage du travail d'équipe alors? Quelle aide peut-on leur apporter? Comment amener des élèves de troisième année à consulter leurs pairs au lieu d'aller voir spontanément l'enseignante lorsque se présente une difficulté ? Peut-on rendre encore plus explicites, les règles du travail d'équipe?

Par le passé, les difficultés vécues dans le travail d'équipe ont souvent amené l'enseignante à délaisser ce mode de travail. Comment, maintenant que l'identification de certains problèmes se précise, arriver à d'autres alternatives et quelles pourraient être ces alternatives?

5.2.2 Les modifications à envisager dans l'utilisation du travail d'équipe en classe

Cette recherche-action apporte une vision du travail d'équipe complémentaire et en accroît la compréhension. Suite à l'analyse des données, il est possible d'envisager certaines améliorations.

Premièrement, comme le fait remarquer Paquette (1976, pp. 86, 87), la formation des équipes est importante. Plusieurs extraits du journal de bord y font référence. L'utilisation de techniques sociométriques s'est avérée fort utile et c'est une amélioration importante pour l'enseignante. De plus, la formation des équipes permanentes à l'aide de ces techniques permet de rassembler des élèves qui ne l'auraient peut-être jamais été sans ce mode d'organisation.

L'habileté à travailler en équipe est en évolution, c'est-à-dire qu'elle n'est pas acquise une fois pour toutes, mais toujours à parfaire.

En ce qui concerne les conflits observés durant les six unités d'observation du travail d'équipe, les améliorations à envisager suite à cette analyse pourraient être de développer une méthode de résolution de problèmes avec les élèves. La méthode développée par Paré (1977) ou celle de Gordon (1979) me semblent pertinentes et

m'apparaissent comme un moyen de mieux gérer les conflits et autres difficultés à survenir dans le travail d'équipe et dans la classe. L'approfondissement "d'un modèle d'intervention pédagogique" (Paré, 1977, p. 79) dans lequel on met l'accent sur la résolution de problèmes me semble approprié pour améliorer les situations de conflits. La recherche, le choix et l'approfondissement d'un ou plusieurs de ces modèles pourraient bien former une seconde boucle à cette recherche-action et faire suite à ce rapport de recherche.

Pour le moment, la formation d'équipes à l'aide de techniques sociométriques, le respect du choix de l'enfant à décider du nombre d'élèves avec qui il veut travailler, l'utilisation d'une méthode de résolution de problèmes pour solutionner les conflits m'apparaissent comme des moyens à envisager afin d'améliorer l'utilisation du travail d'équipe en classe. En plus, la conviction acquise que ce mode de travail développe chez l'élève des valeurs qui contribuent à sa croissance et en avoir pris conscience davantage par cette recherche-action, apportent une confiance qui permettra dorénavant d'utiliser le travail d'équipe plus régulièrement et de façon plus appropriée que cela ne se faisait auparavant.

CONCLUSION

Cette recherche-action avait pour but d'identifier certaines particularités du travail d'équipe au primaire dans une classe de troisième année afin de mieux connaître ce mode de travail et d'en améliorer l'utilisation par l'enseignante et les élèves. Ces particularités sont ressorties au moyen de fiches d'auto-évaluation remplies par les élèves et d'un journal de bord tenu par l'enseignante. Elles révèlent certaines difficultés des élèves à travailler en équipe notamment par la présence de conflits, de pertes de temps et le manque d'autonomie de certains, certaines élèves. Par ailleurs, des améliorations ont été apportées dans la formation et l'encadrement des équipes. La motivation des élèves et les valeurs reliées au travail d'équipe ont aussi été mises en évidence.

L'utilisation du travail d'équipe en classe pour l'enseignante et les élèves est un apprentissage et se réalise avec du temps, de l'énergie et du travail. En avoir pris conscience est une première étape à franchir et permet d'envisager les étapes suivantes afin que se poursuive une démarche pour une utilisation optimale du travail d'équipe en classe. Cette démarche pourrait se développer dans une optique de résolution de problèmes où l'élève participe à la recherche de solutions et se sent concerné et impliqué dans les actions qui en découlent.

Les actions engendrées par cette recherche-action sont une amorce à cette démarche où les ressources de chaque personne sont mises à profit et où l'engagement du groupe est nécessaire pour réussir.

BIBLIOGRAPHIE

- ASTOLFI et autres, Quelle éducation scientifique pour quelle société? Paris, PUF, L'Éducateur, 1978.
- BARDIN, L., L'analyse de contenu, Paris, PUF, Le Psychologue, 1977.
- BEDNARZ, N. et GARNIER, C., Cirade, Construction des savoirs, obstacles et conflits, Ottawa, Agence d'ARC inc., 1989.
- BERTRAND, Y. et VALOIS, P., Les options en éducation, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, Point de vue, point de mire, 1982.
- CAOUCETTE, C.E., Si on parlait d'éducation - Pour un nouveau projet de société, Montréal, VLB Éditeur et Charles E. Caouette, 1992.
- CLARKE, J., WIDEMAN, R., EADIE, S., Apprenons ensemble, L'apprentissage coopératif en groupes restreints, Montréal, Chenelière, 1992.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, Une pédagogie pour demain à l'école primaire. Avis au ministre de l'Éducation, Québec, C.S.E., 1991.
- COTÉ-THIBAUT, D., Développement d'un protocole de recherche-action pour le praticien en éducation, thèse de doctorat, Université de Montréal, 1991.
- COUSINET, R., Une méthode de travail libre par groupes, 4e édition, Paris, Cerf, 1969.

- C.R.E.S.A.S., On n'apprend pas tout seul - Interactions sociales et construction des savoirs, Paris, ESF, 1987.
- DOISE, W., DESCHAMPS, J.C. et MUGNY, G., Psychologie sociale expérimentale, Paris, Armand Collin, 1978.
- DOISE, W. et MUGNY, G., Le développement social de l'intelligence, Paris, InterÉdition, 1981.
- GIORDAN, A., Une pédagogie pour les sciences expérimentales, Paris, Le Centurion/Formation, Paidoguides, 1978.
- GIORDAN, A. et collaborateurs, L'élève et/ou les connaissances scientifiques, Berne, Peter Lang, 1983.
- GIORDAN, A., DE VECCHI, G., Les origines du savoir, Neuchatel, Delachaux et Niestle, Actualités pédagogiques et psychologiques, 1987.
- GIORDAN, A. DE VECCHI, G., L'enseignement scientifique, comment faire pour que cela marche?, Nice, Z'Éditions, 1989.
- GORDON, T., Enseignants efficaces, Montréal, Les Éditions du Jour inc., 1979.
- HOUSSAYE, J., Le triangle pédagogique, Berne, Peter Lang, Exploration. Pédagogie: histoire et pensée, 1988.
- HOUSSAYE, J., Pratiques pédagogiques, Berne, Peter Lang, Exploration. Pédagogie: histoire et pensée, 1988.
- KEMMIS, S. et McTAGGART, R., The Action Research Planner, Victoria, Deakin University, 1982.

- MAZURE, J., Enfant à l'école, école(s) pour l'enfant, Tournai, Casterman, Orientations, 1980.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Guide pédagogique. Primaire. Français. Première, Deuxième, Troisième années, Québec, 1982.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Guide pédagogique. Primaire. Français. Première, deuxième, troisième années, Québec, 1982.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, Guide pédagogique. Primaire. Mathématique. Planification de situations d'apprentissage. Cadre de référence. Fascicule L., Québec, 1988.
- NOT, L., Les pédagogies de la connaissance, Toulouse, Privat, Les sciences de l'homme, 1979.
- PALMADE, G., Les méthodes en pédagogie, Paris, PUF, 11e édition, Que sais-je?, 1953.
- PAQUETTE, C., Vers une pratique de la pédagogie ouverte, Laval, N.H.P., 1976.
- PAQUETTE, C., Techniques sociométriques et pratiques pédagogiques, Laval, N.H.P., 1979.
- PARÉ, A., Créativité et pédagogie ouverte, vol. I, II, III, Laval, N.H.P., 1977.
- PERRET - CLERMONT, A.N., La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale, Berne, Peter Lang, 1979.
- PROVENCHER, G., Pour un enseignement des sciences pratique et efficace, Université du Québec à Rouyn-Noranda, 1983.

PROVENCHER, G., Pour un apprentissage compatible avec le cerveau selon L.A. HART, Université Sainte-Anne, 1987.

RICHARD, A., La résolution de problèmes, thèse de maîtrise, Université du Québec à Montréal, 1979.

SLAVIN, R.E., Cooperative Learning, Theory, Research and Practice, New-Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1990.

TRUDEL, L., PERREAULT, G., Une vie de projets en projets, Jeannine Gaudet Brault, Rouyn-Noranda, Soréat, 1990.

ARTICLES DE REVUES

BERTRAND, Y., "Un modèle inductif d'enseignement", Vie pédagogique, no 66, avril 1990, pp. 41-42.

BRIEN, R., "Une perspective pour le choix de stratégies d'enseignement", Revue des sciences de l'éducation, vol. 9, no 1, 1983, pp. 23-40.

LANGEVIN, L., "Une approche efficace pour les décrocheurs potentiels", Vie pédagogique, no 81, novembre-décembre 1992, pp. 6-8.

SADLER, W.A. et WHIMBEY, A., "Apprendre à penser: Une approche globale", Vie pédagogique, no 42, avril 1986, pp. 10-15.