

Haute école pédagogique BEJUNE



Développer une dynamique collaborative au sein d'un groupe-classe de soutien via un projet créatif

Master en enseignement spécialisé-volée 2326

**Mémoire de Master de Valerie Chatelain
sous la direction de Francesco Arcidiacono**

Bienne, avril 2026

Tables des matières

RESUME.....	3
MOTS-CLES.....	3
REMERCIEMENTS	4
1. INTRODUCTION.....	5
2. PROBLEMATIQUE.....	8
2.1. PRESENTATION DU PROBLEME	9
2.2. COLLABORATION OU COOPERATION ?	12
2.3. INTERET DE L'OBJET DE RECHERCHE.....	14
2.4. CHAMPS THEORIQUES	14
2.4.1. <i>Dynamique de groupe</i>	15
2.4.2. <i>Rôles et leadership</i>	20
2.4.3. <i>Projet de groupe et créativité</i>	23
2.5. IDENTIFICATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	28
3. METHODOLOGIE	29
3.1. PARTICIPANTS ET CADRE	29
3.2. DESCRIPTION DE LA METHODE	30
3.3. OBJECTIFS DE LA MÉTHODE	33
3.4. COLLECTE DE DONNEES.....	33
4. RESULTATS ET ANALYSE.....	35
4.1. DYNAMIQUE DE GROUPE ET EVOLUTION	35
4.2. ORGANISATION GROUPEALE.....	38
4.3. GESTION DE CONFLITS	42
4.4. DISCUSSION COLLECTIVE	44
5. CONCLUSION	46
6. BIBLIOGRAPHIE	49

Résumé

Ce travail de recherche résulte d'un questionnement constant dans ma pratique professionnelle relatif aux différentes dynamiques de groupe observées dans ma classe de soutien.

Les élèves présentant des troubles d'apprentissages vivent une scolarité particulière. Ils éprouvent parfois de l'injustice, un sentiment d'incompétence, un manque de confiance en soi ou encore refoulent des émotions fortes. Ces sentiments les conduisent souvent à adopter des comportements qui empêchent l'émergence d'une dynamique de groupe collaborative propice aux apprentissages et au plaisir de fonctionner ensemble.

Cette recherche vise à cerner ainsi qu'à mieux comprendre les enjeux d'une dynamique de groupe collaborative et opérante entre les élèves d'une classe de soutien (cycle 2, 7-8H), à travers notamment les interactions sociales et les rôles adoptés dans un contexte se voulant créatif et collaboratif.

Les résultats montrent que les élèves s'organisent en tenant compte des tempéraments et des compétences sociales de chacun. Ils sont capables d'inventer différentes formes de collaboration pour adopter une dynamique de groupe fonctionnelle.

Mots-clés

dynamique de groupe, collaboration, interactions sociales, leadership, soutien

Remerciements

Je remercie tout particulièrement Florence Kolly et Lena Brina, mes phares dans la tempête, pour leur disponibilité, leur soutien, leurs conseils et leur amitié.

Merci à mes élèves pour leur investissement dans ce projet, leur motivation créative sans faille et pour les discussions intéressantes que nous avons eues.

Un grand merci à mes camarades de formation pour nos riches échanges, nos partages parfois intenses et nos interludes festifs. Je me réjouis d'avoir rencontré de si belles personnes !

Merci à mon directeur de mémoire, M. Arcidiacono, pour ses conseils avisés, sa disponibilité et son accompagnement bienveillant tout au long de l'élaboration de mon mémoire.

Pour conclure, je remercie du fond du cœur mon conjoint et ma fille pour leur patience et leur bienveillance à mon égard. Leur soutien inconditionnel m'a permis de mener à bien cette recherche.

1. Introduction

Cette recherche est réalisée dans le cadre d'un travail de mémoire concluant trois années de formation en enseignement spécialisé à la HEP-BEJUNE de Bienne. Elle vise à analyser les postures et interactions sociales entre les élèves pré-adolescents (11 – 13 ans) d'une classe de soutien du canton de Berne, afin de comprendre comment s'installe la dynamique de leur groupe et sa collaboration.

Mon expérience dans les classes de soutien m'a conduite à observer un climat de classe souvent fragile, caractérisé par une dynamique de groupe peu cohésive, dans laquelle certains élèves se retrouvent isolés. La collaboration, rarement spontanée, entre apprenants apparaît alors comme un apprentissage long et laborieux. Or, l'investissement des élèves dans le travail scolaire dépend en grande partie de l'ambiance générale de la classe. Après une période de conflit ou de tension, je remarque que le groupe peine à recréer de lui-même des interactions constructives et à retrouver un équilibre.

Deux groupes de classes de soutien m'ont particulièrement interpellée à ce jour et sont à l'origine de mon questionnement conduisant à cette recherche.

Lors de ces cinq dernières années, un seul groupe d'élèves de classe de soutien a développé une dynamique collaborative durable, solidaire et une forte cohésion, aussi bien en classe qu'hors des murs de l'école. L'ambiance de classe était positive, stimulante, bienveillante. Les élèves s'encourageaient et s'entraidaient volontiers. Le temps d'enseignement était pleinement consacré aux apprentissages et parfois à du recadrage ou à la gestion de conflits.

Dans une autre volée, le climat d'abord fragile s'est progressivement détérioré jusqu'à devenir délétère. Le groupe s'est scindé en deux clans distincts : l'un choisissant une posture de rivalité et l'autre adoptant une attitude plus conciliante. Par exemple, lors de jeux collaboratifs, le premier groupe peinant à s'affirmer en arrivait à ne plus respecter les règles du jeu établies et en modifiait le cadre et la finalité. Ces comportements altéraient fortement la motivation, la participation et l'épanouissement de tous. Une partie du temps d'enseignement était quotidiennement utilisée pour régler les conflits, rappeler les règles et recadrer le comportement inadéquat de certains élèves. Parmi les mesures intentées, seule l'exclusion temporaire – décidée en dernier recours - de deux élèves a permis que la classe retrouve une dynamique positive et un climat bienveillant bien que fragile.

A l'heure où l'on parle d'inclusion, l'exclusion d'un ou plusieurs élèves pour rétablir un climat de classe positif et sécurisant n'est pas une solution. Dans ce cas précis, cela a permis un bénéfice, mais à court terme uniquement. Des tentatives de remédiation extérieures ont été mises en place pour comprendre et modifier ces comportements inopportuns : la collaboration des parents ainsi que celle de psychologues et de médiateurs ont été sollicitées, sans changements notoires.

Curonici & McCulloch (2010, p. 372) affirment : « Un problème scolaire doit être traité à l'école, quelles que soient les autres mesures extrascolaires envisagées » et Meirieu (2000, p. 20) explique : « Apprendre en groupe devient à la fois apprendre **dans** le groupe et apprendre **grâce à lui** ».

Dès lors, je me suis questionnée sur la possibilité de mettre en place une intervention apportant un bénéfice à plus long terme : un projet collectif favorisant l'échange d'interactions positives et un fonctionnement de groupe propice aux apprentissages. La démarche de projet permettait elle, de mettre les élèves en action et d'observer s'il y avait collaboration et comment cela se mettait en place.

L'idée était de créer un cadre dans lequel les élèves développent eux-mêmes une dynamique collaborative et bienveillante, sans que l'enseignante n'endosse un rôle de *leader* (Anzieu & Martin, 1968), mais plutôt celui de guide accompagnant la mise en place des conditions nécessaires à un agir ensemble autonome. L'objectif visé était que les élèves deviennent actifs et acteurs des situations d'apprentissage. Comme le résume si bien Meirieu (2000) :

« Il s'agit de mettre les élèves en situation participative et de faire émerger le savoir de leur interaction ; plus profondément, il s'agit d'articuler le développement de la personne à l'activité collective ». (p. 79)

La recherche de Jacobs (2021) menée dans le cadre d'ateliers d'expression créatrice m'a inspirée. Elle évoque le sentiment d'appartenance au groupe dans les activités créatives qu'il me semblait primordial de développer pour une cohésion forte :

« Ces activités d'expression créative constituent une occasion d'agir sur le sentiment d'appartenance au groupe car elles permettent de vivre une expérience affective qui est mobilisatrice ». (p. 196)

Perret-Clermont et Giglio (2017) sont venus confirmer cette inspiration en associant interactions sociales et création :

« Les interactions sociales d'une classe ont toujours des perspectives culturelles internes et externes dans une construction négociée entre plusieurs aspects d'une activité commune dans la classe, cet agir avec l'autre ne peut pas être dissocié des objets en jeu, des outils, des instruments et des artefacts disponibles ou à créer ». (p. 243)

Ainsi dans le cadre de cette recherche, l'activité créative visant à fédérer le groupe-classe autour d'un projet commun (Freinet, 1965 ; Plivard, 2022) a consisté à réaliser un circuit de billes géant, élaboré à partir de matériaux de récupération.

En partant de mon expérience professionnelle et de mon besoin de comprendre les enjeux liés à la cohésion et à la dynamique de groupe, j'ai dégagé la problématique suivante :

Le développement d'une dynamique de groupe collaborative en classe de soutien est-il possible ? Ce type de projet créatif peut-il rassembler les élèves et leur permettre de développer une telle dynamique ? En situation, quelles interactions sociales favorisent une telle dynamique ?

Pour répondre à ces interrogations, plusieurs thèmes organisés en trois chapitres principaux ont été développés : un premier chapitre aborde les références théoriques de la littérature scientifique sur lesquelles s'appuie cette recherche. L'objectif étant de clarifier la notion de groupe : en différenciant premièrement les concepts de *collaboration* et de

coopération, puis en répertoriant les caractéristiques nécessaires à sa dynamique et aux interactions positives. En fin de chapitre, la pratique de « projet de groupe » est assimilée à une forme de « collaboration créative » et deux modèles de développement du groupe sont présentés.

Le deuxième chapitre expose la méthodologie mise en œuvre pour répondre à la question de recherche. Cette étude s'inscrit dans une approche qualitative. Les données ont d'abord été recueillies par observation directe des élèves (projet créatif) et par des échanges collectifs en situation, puis complétées et affinées par le visionnement des séquences filmées.

Le troisième chapitre présente les résultats de la recherche et en propose une analyse organisée en quatre volets. Le premier volet porte sur la dynamique de groupe et son évolution au fil des séquences. Le second examine l'organisation intérieure des groupes, tandis que le troisième rend compte de la gestion des conflits. Le chapitre se conclut par une discussion avec les groupes, mettant en évidence ce que chacun a retiré de cette expérience.

La conclusion permet une mise en lien des résultats avec la question initiale de cette recherche et ouvre la réflexion à d'autres pistes possibles.

2. Problématique

Dans ce chapitre, je m'intéresse en premier lieu au concept du groupe, puis aux différents paramètres qui entrent en jeu dans sa dynamique et qui participent « à adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres » (OMS, 1997), avec un focus particulier sur les différents rôles dont le *leadership*. Il est également pertinent de distinguer les termes *coopération* et *collaboration* et ce qu'ils sous-entendent. Une partie est consacrée au contexte de « projet de groupe » – apparenté ici à une « collaboration créative » – et à la présentation de deux modèles de développement d'un groupe.

Dans la littérature scientifique, de nombreuses recherches font état des gestes enseignants (Buchs, 2017 ; Francols, 2017 ; Bucheton, 2024) et de la posture que l'adulte doit adopter pour favoriser un climat de classe démocratique et un esprit d'équipe positif. Qu'en est-il des gestes et postures des élèves dans ce même but ?

Les études concernant la dynamique de groupe portent généralement sur des petits groupes constitués de 2 à 8 personnes (Mayo, 1933 ; Lewin, 1939 ; Buchs, 2017 ; Bucheton, 2024) ou sur de plus grands groupes (15 à 25 personnes), dans lesquels les chercheurs américains, pour en renforcer la cohésion, ont introduit la notion de *coopération compétitive*.

« La menace externe représentée par les groupes concurrents fait que la cohésion à l'intérieur des groupes se renforce ». (Baudrit, 2007a, p. 22)

Quand tout le groupe dysfonctionne et ne parvient pas à trouver un équilibre cohésif, il me semble judicieux de réfléchir à travailler avec le groupe au complet. Est-ce possible de réussir sans y introduire la notion de compétitivité et sans que le groupe se scinde en sous-groupes ?

Les élèves qui font l'objet d'études dans le domaine des relations sociales, sont souvent mis en situation d'apprentissage scolaire via une activité disciplinaire de français ou de mathématiques (Buchs, 2017 ; César, 2017). Cette même configuration me paraît peu opportune avec des élèves en difficulté scolaire. Il me semble important d'éviter de les mettre en double tâche. C'est pourquoi l'activité créative proposée est plutôt en lien avec les compétences transversales inscrites dans le PER¹ : développer une pensée créatrice et une démarche réflexive, communiquer ses idées, développer des stratégies, collaborer avec ses camarades.

Suivant le modèle de la classe-puzzle (Aronson, 2002), les études sur l'organisation du travail en équipe (Buchs, 2017 ; Meirieu, 2018) préconisent l'attribution d'une tâche spécifique, de connaissances ciblées ou d'un matériel différent pour chaque membre du groupe afin que l'apport de chacun devienne nécessaire pour atteindre l'objectif commun d'une part, et pour que cela stimule les interactions intragroupales d'autre part.

¹ Plan d'étude romand (ci-après PER), référent officiel à l'enseignement pour les cantons francophones de la Suisse. Il définit les objectifs, les compétences, les contenus et les progressions d'apprentissage pour tous les niveaux de la scolarité obligatoire, dans toutes les disciplines.

L'apport de chaque membre de la classe peut-il se faire autrement ? Par exemple par une qualité d'écoute, des compétences techniques, de la créativité, de l'ingéniosité ou la capacité à poser des questions qui amènent les camarades à réfléchir ou à débloquer des situations problématiques et faire avancer le projet. Une structuration de l'activité différente de celle du modèle puzzle pourrait-elle être pertinente, efficace ?

Laisser les élèves libres d'apporter spontanément leurs compétences et leurs connaissances serait-il approprié pour que chacun en retire un apprentissage sous une forme ou une autre ?

Cette recherche a combiné l'observation d'un groupe de 10 élèves avec un focus sur leurs gestes et postures, en lien avec la création d'une cohésion de groupe au sein d'une activité non « académique » et non compétitive. Les élèves devaient s'organiser de manière autonome, en mobilisant leurs compétences et connaissances acquises au cours de leur parcours scolaire, pour mener à bien leur projet, sans qu'aucune tâche, aucun matériel ou aucun savoir ne leur soit attribué de manière spécifique.

2.1. Présentation du problème

Effectuée dans une perspective systémique, cette recherche questionne les interactions au sein du groupe sans s'attacher particulièrement à l'un ou l'autre de ses membres.

« Ne pas « impliquer personne » personnellement, sinon cela reviendrait à être aspiré par le contenu et par la vie socio-affective du groupe [...] obstacles insurmontables à la perception et à la compréhension de la dynamique d'un groupe ». (Mucchielli, 2019, p. 34)

Cependant, il ne s'agit pas d'une classe ordinaire regroupant tous types de profils d'élèves, mais d'une classe de soutien composée d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Je souhaite donc présenter brièvement les enjeux et les profils d'élèves de ce type de classe.

Les classes de soutien (CdS) ou de formation spéciale (FS), la terminologie utilisée pour désigner ces dispositifs varie² selon les cantons, font partie des classes spécialisées ordinaires (ordinaires, dans le sens où elles se situent dans l'école du village) qui s'adressent généralement à des élèves présentant des difficultés d'apprentissage avec ou sans troubles du comportement et qui ont besoin d'un soutien différencié.

« Les communes peuvent mettre en place des classes de soutien (CdS) pour les élèves qui, en raison de troubles du développement, de l'apprentissage ou en lien avec leurs performances, de handicaps ou de troubles du comportement, ne peuvent pas être scolarisés dans une classe ordinaire répondant à leurs besoins. L'admission en classe de soutien est décidée par la direction d'école compétente sur proposition du SPE (*Service psychologique pour enfants et adolescents*). La direction d'école vérifie à intervalles réguliers si la scolarisation dans une classe de soutien est toujours pertinente. L'objectif est d'assurer une prise en charge

² Dans cette recherche, c'est le terme de « classe de soutien » et son abréviation (CdS) qui sont retenus.

adaptée qui permettra à l'élève d'intégrer ou de réintégrer une classe ordinaire »³.
(Direction de l'instruction publique et de la culture (DIPC), 2024, p.30)

Dans la législation, il n'y a pas de quota minimal ou maximal du nombre d'élèves pour les CdS. Néanmoins, selon ce que préconise l'Institut de recherche et de documentation pédagogique suisse romand (IRDp), ces classes devraient rester de petite taille et selon le concordat intercantonal sur la pédagogie spécialisée en Suisse, elles ont usuellement « un effectif réduit, en règle générale jusqu'à environ 12 élèves au maximum »⁴ :

« Avec une classe de petite taille, le personnel enseignant peut, par exemple, se concentrer davantage sur les besoins particuliers de ses élèves. Selon l'OFS (Office fédéral de la statistique), la recherche est encore divisée sur la question de savoir si l'effectif des classes influe sur les performances scolaires, cependant certains éléments donnent à penser que les classes à effectif réduit pourraient favoriser l'apprentissage de certains groupes d'élèves »⁵.

Les élèves fréquentent une CdS pour une durée déterminée (*a minima* 2 ans dans le canton de Berne) et leur orientation est réévaluée à chaque fin de cycle. L'objectif est de permettre une (ré)intégration dans une classe ordinaire ou, au terme de la scolarité obligatoire, l'insertion professionnelle.

Les enjeux de la classe de soutien ne concernent pas seulement l'acquisition ou la consolidation de savoirs scolaires, le passage de l'élève dans ce dispositif doit surtout lui permettre de développer des stratégies d'apprentissages efficaces, des compétences réflexives, une meilleure connaissance de soi et la capacité à adopter des comportements sociaux adaptés en vue d'accéder à une formation professionnelle ou à des études supérieures.

« L'organisation des classes spéciales doit permettre un degré de collaboration et de perméabilité aussi élevé que possible avec les classes ordinaires. Les élèves des classes spéciales doivent pouvoir suivre certains enseignements des classes ordinaires »⁶. (DIPC, 2024, p.29)

Gremion-Bucher (2012) met en évidence trois caractéristiques des élèves fréquentant les CdS : le genre, la nationalité et l'appartenance sociale.

A propos du genre, les statistiques de l'OFS de 2023/2024 établissent que, dans les classes spéciales, la prédominance des garçons est toujours d'actualité : le ratio filles-garçons est

³ <https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/fr/start/sonderpaedagogische-massnahmen/einfache-sonderpaedagogische-massnahmen.html> (Lignes directrices MO - consulté en mars 2026)

⁴ https://www.edk.ch/fr/systeme-educatif/organisation/enquete-aupres-des-cantons/A5-pedagogie-specialisee-et-mesures-speciales?utm_source=chatgpt.com (consulté en mars 2026)

⁵ <https://www.irdp.ch/institut/taille-classes-4848/irdp-fromsearch-1.html> (consulté en mars 2026)

⁶ <https://www.akvb-unterricht.bkd.be.ch/fr/start/sonderpaedagogische-massnahmen/einfache-sonderpaedagogische-massnahmen.html> (Lignes directrices MO - consulté en mars 2026)

d'environ 1/2.⁷ Un ratio déséquilibré, soit que l'un ou l'autre genre serait majoritaire, pourrait-il avoir une incidence sur le climat de classe et sur la cohésion du groupe ?

Selon leur implantation géographique, les écoles accueillent une population diversifiée. Cette mixité culturelle se retrouve aujourd'hui dans l'ensemble des classes, qu'elles soient de la filière ordinaire ou spécialisée. Dans quelle mesure cette multiculturalité influence-t-elle la dynamique du groupe ?

Concernant l'appartenance sociale, Gremion-Bucher (2012) dit :

« Conformément à toutes les recherches sur la question de l'inégalité des chances à l'école depuis 40 ans en Amérique du Nord et en Europe, les élèves les plus représentés dans les filières à exigences élémentaires et particulièrement dans les classes spéciales sont les élèves appartenant aux classes sociales les plus basses. [...] Les caractéristiques sociales sont retranscrites sous forme d'acquis scolaires différents ». (p. 40)

Les élèves de CdS font rarement partie des *héritiers* dont parlent Bourdieu et Passeron (1964). Dans leur concept d'*héritage culturel*, les deux sociologues font le constat que les inégalités à l'école sont aussi d'ordre social. Les *héritiers* sont les enfants qui, par leur milieu social, ont reçu un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être, de savoir-dire ainsi que des goûts culturels attendus et valorisés par le système scolaire. Ce capital culturel leur est transmis, de manière à la fois implicite et explicite, à travers la fréquentation des musées, des théâtres, des bibliothèques, mais aussi par l'engagement de leurs parents dans leur scolarité et le rapport à l'école que ces derniers ont pu développer au cours de leur propre cursus. Ces enfants bénéficient ainsi d'un statut privilégié dans leur relation au système scolaire, car ils en maîtrisent spontanément les codes et les attentes. En effet, cette institution repose sur des normes édictées par les classes sociales favorisées, ce qui contribue à reproduire les inégalités sociales.

Garcia (2018) constate que les enfants, dont les parents – quelle que soit leur classe sociale - ne participent pas à l'établissement de dispositions scolaires, sont fortement défavorisés car « peu familiarisés avec les savoirs et les attitudes requises et, découvrant tout à l'école » (p. 30). Sans « investissement parental temporel important », sans « enveloppement affectif et éducatif », sans transmission pédagogique « du capital culturel familial » et sans accompagnement directif des parents, les dispositions scolaires peinent à se construire chez l'enfant. Les parents qui anticipent certains apprentissages (lecture, calcul), certains problèmes (vue, ouïe, difficultés cognitives) et enrichissent les apprentissages scolaires par d'autres savoirs (lectures, entraînements supplémentaires), préparent leur enfant au métier d'élève. Ce n'est donc pas qu'une question d'appartenance sociale, mais aussi d'implication parentale.

Outre ces caractéristiques, les élèves des *classes de soutien* présentent surtout – et c'est l'une des raisons majeures à leur présence dans ce type de classe – un ou plusieurs troubles liés au langage (dys-) - pour la plupart d'entre eux -, mais aussi des troubles de

⁷ <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/education-science/personnes-formation/ecole-obligatoire/pedagogie-specialisee.assetdetail.34107753.html> (consulté en mars 2026)

l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H), des troubles du comportement (trouble de l'opposition, de l'anxiété ou de l'attachement) et plus rarement, des troubles du spectre autistique (TSA). Ces troubles affectent leurs apprentissages et leur estime de soi, déjà fragilisée par les difficultés scolaires quotidiennes.

Leur relation **intrapersonnelle** n'étant pas – dans le contexte de l'école – très positive, quid de la relation **interpersonnelle** au sein du groupe-classe ? Comment une cohésion de groupe forte peut-elle naître entre des élèves ayant ces difficultés ? Peut-on viser une plus grande efficacité personnelle et interpersonnelle en proposant une activité confrontant le groupe dans son entier ? Faut-il travailler avec l'individu pour faire évoluer le groupe ou, travailler avec le groupe pour faire évoluer l'individu ?

« Contrairement aux idées reçues, il est plus facile de faire évoluer des individus en groupe que séparément. En effet, chaque individu, par crainte d'être marginalisé, agit selon des normes sociales, que seul le groupe peut remettre en cause ». (Barbillon, 2019, p. 257)

Rappelons les paroles de Meirieu (2000, p. 20) : « Apprendre en groupe devient à la fois apprendre **dans** le groupe et apprendre **grâce à lui** ».

Dans cette étude, les élèves de la CdS sont considérés comme un tout. L'enjeu est de comprendre comment, au-delà de leurs particularités identitaires, se construit la cohésion du groupe et se manifestent les phénomènes d'interactions sociales.

2.2. Collaboration ou coopération ?

Dans le cadre de cette recherche, il me paraît important de faire la distinction entre ces deux termes, car bien qu'ils soient fréquemment confondus, ils impliquent chacun une approche pédagogique différente.

Dans la littérature, les mots *coopération* et *collaboration* sont synonymes et souvent utilisés de manière indifférenciée, peut-être en raison des traductions de l'anglais. Certains dictionnaires proposent le terme *cooperation* plutôt que *collaboration* lors de transcriptions. Étymologiquement proches : *collaborer* (*co-* + *laborare* → travailler avec) et *coopérer* (*co-* + *operare* → œuvrer ensemble), tous deux font référence à une activité collective impliquant plusieurs personnes.

Je retiendrai la définition de Baudrit (2007b) qui précise que lors de l'*apprentissage collectif* « les élèves s'organisent comme ils l'entendent, s'investissent à leur gré. » (p. 127). L'enseignant peut ainsi observer qui participe et qui reste en retrait, qui apporte son aide et comment les élèves s'organisent entre eux pour accomplir les différentes tâches. En ce qui concerne l'*apprentissage coopératif*, c'est « une organisation structurée, plus ou moins contrôlée par l'enseignant, avec des rôles bien spécifiques attribués aux élèves ». (p. 129) Cet auteur propose une approche comparative des deux apprentissages (collectif et coopératif) dans laquelle certains éléments tels que l'autonomie des élèves, le partage et la mise en commun des savoirs, font partie de l'apprentissage collaboratif.

Si sa définition de l'apprentissage **coopératif** rejoint la notion de classe-puzzle d'Aronson (2002), celle de l'apprentissage **collaboratif** définit l'objectif de cette recherche :

« L'A Coll (*apprentissage collaboratif*) invite à « créer des savoirs ensemble ». Explorer, échanger, partager des idées, trouver un consensus lorsqu'elles présentent un caractère contradictoire ; voilà ce qui caractérise l'activité groupale dans le cadre de l'A Coll. [...] Les échanges spontanés, non structurés au départ, propres de l'A Coll font penser à des coordinations sociales de type « partage ». Chacun apporte ses connaissances ou savoirs, chacun donne et reçoit, ce qui autorise une mise en commun de ces connaissances ou savoirs pour avancer dans l'activité à réaliser. Les relations organisées, voire préconçues, spécifiques de l'A Coop (*apprentissage coopératif*) portent à croire que nous sommes en présence de coordinations sociales de type « assemblage ». Chacun a une part précise de travail à effectuer, chacun maîtrise une partie du tout, la réalisation collective dépend alors de l'emboîtement des diverses contributions individuelles ». (Baudrit, 2007b, pp. 124 -126)

Pour Baudrit (2007b) ces deux méthodes de travail visent des objectifs différents : « L'A Coll a plus pour vocation de les réunir, de les rapprocher et de les responsabiliser » (p. 117) et c'est en cela que m'intéresse la collaboration puisqu'elle vise la cohésion du groupe. Elle suppose que l'ensemble des élèves du groupe s'entendent sur les actions à mener afin d'atteindre l'objectif commun. La coopération, elle, se définit plus comme une forme d'interdépendance entre les membres d'un groupe, unis par un but commun, mais poursuivant des objectifs individuels. (Baudrit, 2007b ; Connac, 2022)

On pourrait le résumer ainsi : *coopérer* c'est travailler ensemble pour atteindre chacun son objectif et *collaborer* c'est travailler ensemble pour un objectif commun. (fig. 1)

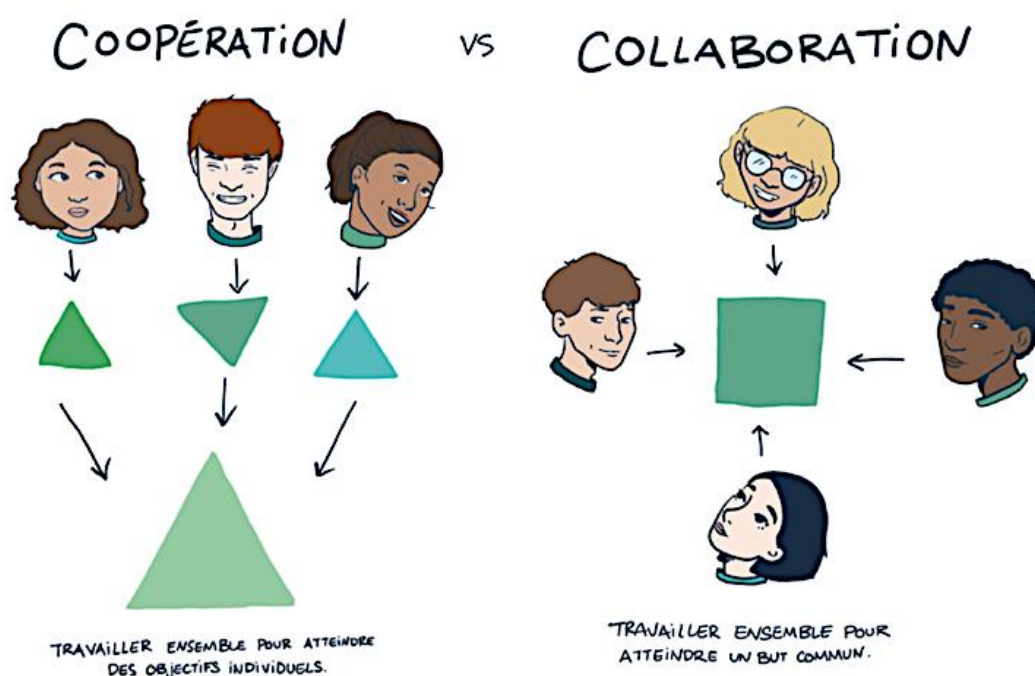


Fig. 1 <https://pressbooks.pbuq.ca/pedagogieparlejeu/chapter/8-3-activites-et-jeux-de-types-cooperatifs-collaboratifs/>
(consulté en mars 2026)

2.3. Intérêt de l'objet de recherche

Un climat positif et démocratique (Anzieu & Martin, 1968) favorise un environnement propice aux apprentissages, soutient la motivation ainsi que l'engagement et renforce le bien-être et la confiance en soi, tant pour les élèves que pour leurs enseignants. Il est synonyme de relations respectueuses entre toutes les personnes du groupe.

Pour développer de telles relations, il est essentiel que les élèves communiquent entre eux. Cependant, les élèves sont rarement présents par choix dans une CdS et peuvent éprouver des réticences à communiquer avec certains camarades, notamment par manque d'affinité. Malgré leur hétérogénéité et leurs difficultés, il importe que ces adolescents apprennent à se respecter, à collaborer, à s'entraider et à constituer une communauté d'apprentissage. Il ne suffit pas de les regrouper dans un même espace et de leur demander d'avoir une attitude bienveillante pour que cela fonctionne.

Cette hétérogénéité est entendue comme une richesse favorisant l'interactivité entre les élèves (Baudrit, 2007b) et leur ouvrant la possibilité d'intégrer d'autres valeurs et perspectives dans leurs représentations. Comment leur faire prendre conscience de cette richesse ? Sont-ils capables de considérer des points de vue différents des leurs ?

Meirieu (2018) met deux conditions à l'inclusion de tous les élèves dans le groupe-classe : la première, s'interroger sur ce qu'on peut leur *faire faire ensemble*, des activités intégratrices, « l'essentiel est que quelque chose fasse le lien, que, malgré les différences, les personnes se retrouvent embarquées ensemble, régulièrement, dans un projet commun » (p. 257). La seconde, invite l'enseignant à accompagner les élèves de façon personnalisée, « dans un dialogue rigoureux et une explicitation précise qui permettent de stabiliser progressivement des procédures dans des processus et de les adapter à des situations nouvelles » (p. 263) pour apprendre à travailler ensemble.

Ces deux conditions se retrouvent dans cette recherche qui s'articule autour d'un projet qui se veut intégratif avec un accompagnement du groupe par l'enseignante. L'objectif est d'étudier et explorer les liens potentiels entre le *faire faire ensemble*, la collaboration (participation conjointe à la réalisation d'un même projet) et la force de cohésion d'un groupe.

2.4. Champs théoriques

Dans cette partie, plusieurs concepts et modèles sont présentés afin de préciser l'objet de cette recherche, en regard aux études scientifiques existantes. L'attention est portée en premier lieu sur l'ensemble des caractéristiques liées à la dynamique de groupe : la taille du groupe, sa forme et ses missions. Puis, en lien avec la cohésion et les interactions sociales, les notions de rôles et de *leadership* sont présentées. Ensuite, le concept de projet de groupe est exposé comme vecteur de collaboration et sa dimension créative sert de contexte propice à l'observation de la dynamique de ce groupe. Pour finir, les modèles comportementaux du développement de groupe de projet proposés par Bruce Tuckman (1967) et Jean Vannereau (2007) décrivent l'évolution des dynamiques de rapprochement et d'éloignement entre les membres, à mesure que le groupe se structure et devient plus fonctionnel.

2.4.1. Dynamique de groupe

La dynamique de groupe est l'ensemble des interactions et des comportements qui ont lieu entre les membres d'un groupe : la manière dont ils communiquent, coopèrent, collaborent, s'influencent et s'organisent pour atteindre un objectif commun. Mucchielli (2019, p. 26) en donne cette définition : « ensemble des phénomènes psychosociaux qui se produisent dans les petits groupes, ainsi que les lois naturelles qui régissent ces phénomènes », complétée par De Visscher (2010, p. 703) « la dynamique des groupes s'efforce de développer le potentiel présent dans chaque être humain, de développer son autonomie, sa capacité de prise de conscience critique, sa solidarité sociale ».

Le concept de « dynamique de groupe » a été créé et développé par Kurt Lewin aux Etats-Unis entre 1939 et 1945. A l'époque, il s'agissait d'expliquer les phénomènes politiques se déroulant en Europe (montées du fascisme et du nazisme).

« Les conduites humaines s'avèrent être la résultante du champ non seulement des forces psychologiques individuelles – hypothèse sur laquelle Lewin a travaillé jusqu'à l'arrivée d'Hitler au pouvoir – mais des forces propres au groupe auquel l'individu appartient ». (Anzieu & Martin, 1968, pp. 25-26)

Lewin caractérise le groupe non comme un agrégat d'individus, mais comme un tout à part entière, un ensemble de personnes interdépendantes, un « champ de forces ». Selon lui, chaque groupe a une vie et une identité qui lui sont propres. Pour Plivard (2022, p.145) « le groupe ne peut se constituer que si les individus interagissent entre eux. Un nombre suffisant d'interactions psychologiques doit alors être produit pour : créer de la solidarité et se situer les uns par rapport aux autres, mieux se connaître et s'"apprivoiser " ».

Dans la littérature, le groupe est composé d'au moins 3 individus, néanmoins « les phénomènes de groupe ne se manifestent qu'à partir de quatre membres, chiffre à partir duquel le nombre de relations possibles deux à deux dépasse le nombre des membres ». (Anzieu & Martin, 1968, p. 29)

Anzieu et Martin (1968) distinguent cinq catégories de groupes qui possèdent chacune ses caractéristiques et sa dynamique : la foule, la bande, le regroupement, le groupe primaire et le groupe secondaire. Généralement composée de 6 à 13 élèves, la classe de soutien entre dans la catégorie des groupes primaires ou restreints.

« Le groupe primaire est aussi appelé groupe restreint dans la mesure où il se caractérise par un petit nombre d'individus de manière à ce que tous les membres du groupe puissent interagir. L'interconnaissance des membres est essentielle, c'est elle qui garantit les relations intimes d'association et de coopération qui définissent le groupe restreint. Les individus composant ces groupes sont en contacts réguliers et entretiennent entre eux des relations de proximité ». (Plivard, 2022, p. 139)

La définition du groupe restreint donnée par De Visscher (2010), apporte une dimension situationnelle. En effet, la coprésence des membres d'un groupe dans un même espace-temps, constitue un lieu privilégié d'échanges directs où se construisent des relations, des normes et des dynamiques spécifiques, indépendamment de toute histoire commune :

« Si le groupe est dit « restreint », c'est moins pour insister sur le petit nombre de personnes qui y participent, que pour se référer à ces seuls groupes circonscrits spatio-temporellement, ensemble de personnes réunies en un même lieu et en même temps (*hic et nunc*). Dans cet « ici et maintenant », les participants ont la double possibilité d'une perception réciproque et d'une interaction effective directe avec chacun des autres. À partir de ce sort commun expérimenté, les échanges interindividuels induisent des relations tant cognitives qu'affectives, une interdépendance des membres, une solidarité, la constitution de normes et croyances spécifiques, de signaux, de rites propres (langage et codes du groupe). Le « groupe restreint » n'est donc caractérisé ni par une histoire commune des membres, ni par l'unité intégrée et la stabilité d'une longue existence, non plus que par les modèles uniformisants qui peuvent caractériser certains groupes sociaux ». (p. 695)

Les caractéristiques du groupe restreint (Anzieu & Martin, 1968 ; De Visscher, 2010 ; Maisonneuve, 2018 ; Plivard, 2022) peuvent être ainsi répertoriées :

- un petit nombre de membres permettant à chacun des interactions avec chacun, favorisant les échanges directs et l'interdépendance ;
- des relations affectives entre tous, développant un sentiment d'appartenance ;
- la poursuite d'objectifs communs ou partagés ;
- la structuration et l'organisation interne par la différenciation des rôles et des statuts ;
- une micro-culture développée comme un cadre de références regroupant des croyances, des normes, des rites, voire un langage de communication propre ;
- sa durée de vie peut aller de quelques jours à quelques années.

Dans ce type de groupe, chaque individu compte. L'interaction n'est pas anonyme ou massive comme dans une foule. Au contraire, cette proximité permet des phénomènes de cohésion, d'influence et d'identification. « Ce sont justement les petits groupes qui constituent le domaine spécifique de la dynamique des groupes ». (Mucchielli, 2019, p. 13). Un « tout » peut émerger du groupe. « Les groupes primaires sont primaires en ce sens qu'ils apportent à l'individu son expérience la plus primitive, la plus complète de l'unité sociale ». (Anzieu & Martin, 1968, p. 39)

Maisonneuve (2018) propose de différencier les groupes réduits selon leur organisation sociale (groupe institutionnel ou formel et groupe informel), selon qu'ils sont centrés sur une tâche précise (groupe de travail) ou qu'ils mettent le focus sur l'« être ensemble » (groupe de base), s'ils sont indépendants de tout projet (groupe naturel) ou réunis dans le but d'une expérience (groupe de laboratoire). Ces qualificatifs peuvent s'additionner. On peut ainsi caractériser la classe de soutien comme un *groupe de travail institutionnel* ou selon Mucchielli (2019) comme un *groupe primaire artificiel-persistant*. Mucchielli utilise une classification des groupes primaires selon deux axes : l'axe « naturel-artificiels » caractérisé par des relations affectives spontanées (naturel) ou une constitution du groupe obligée (artificiel) et l'axe de durée « momentanée-persistant ».

L'intérêt de cette classification dans la présente recherche pointe le fait que, bien que le groupe soit *artificiel*, son existence collective se poursuit sur une plus ou moins longue

durée et ainsi « dès qu'un groupe primaire durable doit survivre dans son environnement, il tend à s'organiser spontanément et à engendrer une formalisation de sa structure ». (Mucchielli, 2019, p. 66)

En cas de désaccord ou de conflit, une foule se disperse, une association se dissout, mais un groupe-classe a cette obligation de rester ensemble au moins durant une année scolaire. Comment le groupe-classe de soutien s'organise-t-il et se structure-t-il ? Cette structuration participe-t-elle à une dynamique collaborative ? Quelle organisation formelle peut être engendrée naturellement ?

Outre l'organisation sociale d'un groupe, une distinction s'effectue également du point de vue de l'individu : on parle de *groupes d'appartenance* et de *groupes de référence*. Le *groupe d'appartenance* est celui auquel l'individu appartient à un moment de sa vie par choix ou par obligation : un groupe familial, un groupe d'amis, un groupe scolaire, un groupe associatif. Le *groupe de référence* est le groupe auquel l'individu s'identifie, se compare ou voudrait ressembler, celui dont il partage les opinions, les valeurs et les principes éthiques. On peut appartenir à plusieurs groupes en même temps.

« Nos groupes d'appartenance ne correspondent pas forcément à nos groupes de référence. Il est possible de reconnaître une appartenance sans pour autant vouloir s'identifier au groupe afférent ». (Plivard, 2022, p.144)

Bien que la classe de soutien soit leur groupe d'appartenance pour un temps, certains élèves s'identifient-ils à la CdS comme à un groupe de référence ?

Le groupe poursuit essentiellement deux missions : préserver sa cohésion et atteindre un ou plusieurs objectifs communs (Anzieu & Martin, 1968 ; Maisonneuve, 2018 ; Plivard, 2022).

Maisonneuve (2018, p. 25) définit la *cohésion* de groupe comme « la totalité du champ de forces ayant pour effet de maintenir ensemble les membres d'un groupe et de résister aux forces de désintégration ». Il relève certains facteurs extrinsèques facilitateurs de la *cohésion* tels que « la proximité sous toutes ses formes : spatiale, sociale et culturelle ». Les membres du groupe réduit peuvent communiquer plus rapidement et plus intensivement « que les participants d'une réunion nombreuse et disparate ». Deux types de facteurs intrinsèques entrent également en jeu : les facteurs d'ordre *socioaffectif* (attrait d'un but commun, de l'action collective et de l'appartenance au groupe) et les facteurs *opératoires et fonctionnels* (distribution et articulation des rôles, conduite du groupe et mode de *leadership*).

Les objectifs communs, perçus et valorisés par l'ensemble du groupe, constituent la clé de voûte de sa constitution. « C'est la poursuite d'un objectif commun qui constituera la base permettant à un rassemblement d'individus de devenir un groupe ». (Plivard, 2022, p.145)

Afin de s'intégrer au groupe, les élèves se soumettent plus ou moins volontiers aux normes collectives et aux objectifs communs. Ce *conformisme* est l'une des conduites collectives participant à renforcer la cohésion du groupe. Il se traduit par la constitution d'une certaine uniformité dans les attitudes, les opinions, les sentiments, les comportements et même dans le langage, au sein du groupe au fur et à mesure qu'il se forme (Maisonneuve, 2018).

« Les facteurs propres au groupe sont liés à l'image que l'individu se fait de celui-ci. Le groupe sera d'autant plus cohésif que l'image est positive. L'atteinte des objectifs conditionne cette image, tout comme le sentiment de fierté, celui éventuellement de sécurité et la conscience du fait que le groupe permet de faire ce que l'on ne peut accomplir seul ». (Plivard, 2022, p.146)

Néanmoins, les individus n'abandonnent pas pour autant leurs objectifs personnels, ces derniers passent en arrière-plan (Plivard, 2002). Des tensions apparaissent lorsque les besoins ou les ambitions d'un membre prennent le dessus sur ceux du groupe.

« Le *déviant* peut se définir comme membre d'un groupe déterminé qui, seul ou en compagnie d'une minorité, choisit plus ou moins délibérément de transgresser ou de transformer les normes de ce groupe sur le plan pratique ou sur le plan idéologique, en provoquant, contre lui, les réactions plus ou moins violentes de la majorité conformiste ». (Maisonneuve, 2018, p.34)

Ces conduites déviantes, qui s'écartent des normes établies et des comportements admis par tous, menacent la cohésion et poussent le groupe à réagir pour la préserver. Lorsqu'un groupe dysfonctionne par le fait d'un ou plusieurs membres, l'intérêt collectif est de ramener à une normativité commune afin de rétablir la cohésion. Si le ou « les *déviant*s refusent toute concession, ils sont isolés, sanctionnés et finalement expulsés » (Maisonneuve, 2018, p. 34). La résistance à la déviation est aussi une conduite collective contribuant à cristalliser le groupe (Maisonneuve, 2018).

« On peut par exemple distinguer deux types de normativité à l'œuvre dans une dynamique de groupe. Un premier type où le conformisme comme les pressions vers l'uniformité visent à l'homogénéisation des comportements et des jugements des membres du groupe et le rejet des individus déviants intransigeants à la norme. [...] La recherche de cohésion peut aussi s'articuler sur un type de normativité qui accepte l'hétérogène, la différence et la diversité des jugements, la dissension et la controverse dans l'élaboration d'un point de vue consensuel ». (Vannereau, 2020, p.10)

Quelles normes les élèves de classe de soutien établissent-ils pour créer une cohésion entre eux ? Parviennent-ils à faire concorder leurs objectifs individuels avec les objectifs du groupe ? Comment préservent-ils la cohésion ? Comment réagissent-ils lorsque celle-ci est menacée ? Rejettent-ils les individus déviants ? Quel type de normativité adoptent-ils ?

Les interactions sociales et la dynamique de groupe sont deux notions étroitement liées, voire indissociables : sans interactions sociales, il n'y a pas de dynamique de groupe. Les premières constituent le processus fondamental à partir duquel naît toute relation ou activité collective dont la conséquence évolutive se traduit par la dynamique de groupe. La communication verbale et non-verbale, les échanges, les ajustements réciproques permettent aux individus d'adapter leurs comportements en fonction de ceux des autres, selon des normes, des rôles et des codes sociaux. Chacun influence et est influencé par les autres.

« Le groupe exerce une influence sur les conduites de ses membres par le « climat psychologique » qui y règne et par les « pressions » non conscientes qu'il met en œuvre sur les participants ». (Mucchielli, 2019, p. 27)

Lors de la constitution d'un groupe, les individus apprennent à se connaître, les rôles se mettent en place, des normes apparaissent et une cohésion se forme progressivement. Sans interactions, le groupe n'est qu'un « ensemble d'individus isolés » dépourvu de dynamique et d'un potentiel développement.

Peut-on agir sur un groupe pour en modifier la dynamique ? De quelle manière et à quel moment ? Dès sa constitution ou lorsque des problèmes émergent ?

Maisonneuve (2018) spécifie qu'on ne peut parler de « groupe » que lorsqu'un système de rôles s'est mis en place et est en mesure de fonctionner. Dans de nombreuses recherches inspirées du modèle de la classe-puzzle (Aronson, 2002), les élèves reçoivent une tâche bien définie, un rôle à jouer, dans l'activité observée. Les élèves sont ainsi « contraints » d'avoir des interactions, sans quoi ils ne peuvent atteindre l'objectif fixé.

Que se passe-t-il si les élèves ne reçoivent pas explicitement de rôles à jouer liés à des tâches spécifiques, mais uniquement un objectif à atteindre ? Comment le système (groupe) se met-il en place et à quelle vitesse ? Quels types de rôles vont émerger ? Ceux-ci sont-ils spontanément assumés par certains profils d'élèves en particulier et sont-ils liés à des caractéristiques individuelles telles que le tempérament, la personnalité ou le sentiment de compétence ? A quel moment et dans quelle discipline apprend-on explicitement aux élèves à exercer des rôles favorisant la dynamique du groupe ?

Buchs (2017, p. 193) se fait porte-parole de plusieurs auteurs en soulignant que « les élèves ne sont pas habitués à coopérer et qu'une préparation à la coopération est bénéfique ». Cèbe et Goigoux (2022, p. 23) proposent de faire découvrir des procédures aux élèves car ceux-ci « ne peuvent pas savoir ce qu'ils n'ont pas appris ».

La classe étant l'un des groupes les plus importants de la vie d'un enfant, le programme scolaire romand (PER)⁸ prévoit que, dès leur entrée à l'école, les élèves s'exercent à « vivre ensemble et à la démocratie » en contribuant à l'élaboration de règles de vie en collectivité, en découvrant certains principes démocratiques et en prenant part à des activités coopératives ainsi qu'à diverses expériences collectives. Ces situations favorisent la reconnaissance de l'altérité, le développement du respect mutuel et la construction de la connaissance de soi aux contacts des autres.

Les élèves adolescents (7-8H) sont dès lors supposés avoir acquis, au fil de leur parcours scolaire, un certain nombre de compétences sociales et de règles de civilité. Néanmoins, les rôles explicitement mentionnés dans le PER, font référence soit aux différentes fonctions que les élèves peuvent occuper dans le cadre d'un conseil de classe (président, délégué ou secrétaire), soit aux rôles liés aux situations de jeux en éducation physique (gardien, défenseur, attaquant, arbitre).

⁸ <https://portail.ciip.ch/per/disciplines/22> (consulté en mars 2026)

2.4.2. Rôles et leadership

Les recherches sur la dynamique de groupe révèlent que chaque membre exerce, à des degrés divers d'intensité et de qualité, une influence sur la conduite du groupe et sur ses membres. Pour Mucchielli (2019, p. 63) « Le groupe en situation est un ensemble de rôles se déterminant en partie les uns les autres, qui se répondent, s'induisent, se structurent mutuellement ». Les rôles sont définis comme « des attitudes significatives » des membres en réaction à ce qu'il se passe dans le groupe (rôles de maintien de la cohésion) ou en rapport avec la progression du groupe vers son but (rôles centrés sur la tâche). Ces deux types de rôles renvoient aux facteurs intrinsèques participant à la cohésion du groupe (Maisonneuve, 2018) : les facteurs d'ordre socio-affectifs se rattachent aux rôles de maintien de la cohésion, tandis que les facteurs opérationnels et fonctionnels relèvent des rôles centrés sur la tâche.

Les rôles de maintien de la cohésion ou *rôles d'entretien* (Anzieu & Martin, 1968) sont adoptés par les personnes qui observent le groupe et son fonctionnement, font participer tous ses membres, aident à concilier les points de vue et à rétablir l'harmonie en réduisant les désaccords et en favorisant les compromis. Ils maintiennent la communication intergroupe, (re)formulent les normes du groupe, encouragent et complimentent chacun.

Les rôles centrés sur la tâche ou *rôles de progression* (Anzieu & Martin, 1968) sont assurés par ceux qui clarifient les objectifs, font prendre conscience de la progression, rappellent les délais, apportent des idées et des informations, analysent les difficultés, proposent des solutions et participent concrètement à la réalisation et à l'avancée du projet.

Une troisième classification, ayant trait à l'individualité des besoins, est celle des rôles qui font obstacle soit à la cohésion, soit à la progression du groupe, et pourrait correspondre au *déviant* défini par Maisonneuve (2018, p. 34) comme celui « qui, seul ou en compagnie d'une minorité, choisit plus ou moins délibérément de transgresser ou de transformer les normes » du groupe. Meirieu (2009, p. 7) parle plutôt de sujet « englué » dans l'imaginaire social, c'est-à-dire que « ces jeunes ne sont ce qu'ils sont que par fidélité à ce que l'on attend qu'ils soient ».

Les différents rôles sont répartis entre les membres du groupe afin de remplir les deux missions poursuivies (préserver la cohésion et atteindre les objectifs communs).

« En s'insérant dans la structure formelle, un individu se trouve investi nécessairement d'une position sociale, d'un statut officiel, d'un rôle. Le terme « investi » signifie bien qu'il reçoit sa position, son statut et son rôle comme un vêtement qu'il est chargé de porter ». (Mucchielli, 2019, p. 67)

Autrement dit : on ne choisit pas son rôle, il nous est attribué par le groupe. Anzieu et Martin (1968, p. 273) soulignent « l'importance de l'hétérogénéité des participants pour l'efficacité du groupe ». Bien que génératrice de tensions, celle-ci est « à la fois le moteur de la progression du groupe et la source de sa créativité ».

Quels sont les rôles investis par les élèves dans les classes de soutien ? Quel *combo* de rôles permet une bonne cohésion de groupe ? Peut-on influencer les élèves pour qu'ils endossent des rôles favorisant l'unité et la progression du groupe ?

Il semble qu'aucune activité productive, qu'elle soit matérielle ou intellectuelle, ne puisse se réaliser sans la prééminence d'un *leader*. Pour Maisonneuve (2018, p.62) « Le *leader* apparaît comme le membre qui exerce la plus forte influence ». Parr (2024) développe une vision pragmatique et systémique du *leadership*. Pour lui, le rôle de *leader* semble indispensable au fonctionnement du groupe, tout en étant fondée sur la reconnaissance et le suivi effectifs des membres :

« Il y a rarement des groupes sans leader. Si aucun leader n'est désigné, quelqu'un émergera et assumera ce rôle. De même, dans certains groupes, le *leadership* peut changer et les seules normes de base sont qu'il y aura toujours un leader et qu'un leader n'est un leader que s'il est suivi par d'autres. Lorsqu'il n'y a pas de leader clair, c'est comme un vide, et quelqu'un sera attiré dans le vide pour remplir le rôle ». (p. 118)

L'efficacité du *leader* dépend de sa capacité à équilibrer ses propres besoins et objectifs, ceux des autres, tout en tenant compte des objectifs de travail et du contexte environnemental. Ceux-ci étant susceptibles d'évoluer, son principal atout reste son adaptabilité.

Trois types de *leadership* majeurs sont répertoriés (Lane, 1996 ; Maisonneuve, 2018) : *autoritaire* ou *dominant* ; *coopératif* ou *démocratique* ; *manceuvrier* ou *manipulateur*.

Le type *autoritaire* ou *dominant* fait référence aux comportements incluant « l'usage de la force ou d'actes coercitifs ». Le groupe se soumet au *leader* qui, « seulement après que ce dernier ait lutté pour le dominer, dirige toutes les activités qui le concernent, utilise des procédés pour que les autres exécutent ses plans, donne des commandes avec un air irrévocable, se bat pour sa place de leader, l'opposition le pousse à aller encore plus loin, insiste pour que les autres enfants agissent comme il le désire ». (Lane, 1996, p. 31) « Le chef autocratique, s'impose par intimidation ou sanction sans se préoccuper des réactions d'autrui ». (Maisonneuve, 2018, p. 67) L'instauration d'un climat *autocratique* (Anzieu & Martin, 1968) par un tel *leader* peut conduire les membres du groupe soit à une obéissance passive, l'inertie agissant alors comme une forme de résistance à l'agressivité, soit à l'émergence de comportements de révolte.

Le type *coopératif* ou *démocratique*, qualifié de « *leadership* naturel » par Lane (1996), fait référence aux comportements où le *leader* a un ascendant notoire sur ses pairs en raison de ses « ressources personnelles ou de ses attraits physiques ». (p. 31) Les autres membres du groupe font appel à lui pour les informer et les conseiller pour prendre des décisions collectives. Ce *leader* associe les autres « sinon aux prises de décision, du moins à leur préparation et à leurs applications ». (Maisonneuve, 2018, p. 68) Il les influence à travers l'attrait et l'admiration qu'ils ont pour lui. Ses idées, ses connaissances et sa capacité à rassembler fait de lui (ou elle) un meneur spontané.

Le type *manceuvrier* ou *manipulateur* influence « autrui indirectement et si possible à son insu ». (Maisonneuve, 2018, p. 68) Cette attitude relève du *leader* qui a, dans un premier temps, adopté le type *autoritaire* sans succès.

Toutefois, catégoriser un *leader* ne permet pas de saisir l'entier de son impact sur le groupe qui a lui aussi son importance et son influence. Rappelons « qu'un leader n'est un leader que s'il est suivi par d'autres ». (Parr, 2024, p. 218)

« Un leader désigné qui ne peut pas influencer l'équipe à le suivre sera rapidement remplacé, si ce n'est physiquement, alors psychologiquement. Dans de nombreux cas, les membres du groupe chercheront un leader informel pour leur montrer la voie. D'une manière très concrète, les leaders obtiennent généralement le type de suiveurs qu'ils méritent, et les suiveurs obtiennent le type de leaders qu'ils méritent. En d'autres termes, un bon *leadership* inspire généralement de bons disciples et vice versa ». (Parr, 2024, p. 118)

Dans la théorie de Parr (2024), une dynamique de groupe est régie par deux aspects : le *leadership* d'une part et le *followership* d'autre part, tout aussi important puisque le comportement des membres du groupe (les suiveurs ou disciples) « participe et contribue à l'efficacité du groupe ». Dans un groupe où le *leader* n'est pas désigné officiellement par une autorité supérieure, les *followers* peuvent décider de suivre ou pas le *leader*, lui octroyant par là sa fonction et son « pouvoir » de dirigeant.

Anzieu et Martin (1968, p. 276) précisent que « toute intervention centrée sur la tâche ou sur le maintien de la cohésion est un acte de *leadership* ». Selon eux, dans certains groupes, le *leadership* n'appartient pas à une seule personne mais différents membres peuvent l'exercer à différents moments selon les besoins ou nécessités.

Toutefois pour qu'un groupe progresse collectivement et fonctionne de manière efficace, il est essentiel qu'il puisse s'autoréguler et instaurer un climat démocratique en son sein (Anzieu & Martin, 1968). Outre l'accomplissement des tâches, les attitudes ainsi que les motivations individuelles et collectives, une telle dynamique (autorégulation) repose principalement sur une communication active et respectueuse entre les membres du groupe, celle-ci constituant l'affaire de tous.

« Pour qu'un groupe restreint fonctionne et « produise », il faut en outre que s'y instaurent des communications efficaces (point de vue physique) et satisfaisantes (point de vue psychosociologique) ». (Anzieu & Martin, 1968, p. 176)

Lorsque les contraintes nécessaires à la réalisation d'un projet sont librement discutées puis acceptées par le groupe, elles apparaissent moins frustrantes pour les participants que lorsqu'elles sont imposées (*leader autocratique*). Ainsi, la communication joue un rôle central : elle contribue à instaurer un climat démocratique au sein du groupe et participe à maintenir l'agressivité à un faible niveau. Celle-ci « n'est pas nulle, mais elle se décharge au fur et à mesure, ce qui permet de la maintenir à un taux régulier relativement bas ». (Anzieu & Martin, 1968, p. 83)

Comment les élèves des classes de soutien communiquent-ils entre eux ? Quels types de *leader* retrouve-t-on dans ces classes ? Serait-il possible que la fonction de *leadership* soit portée par le groupe dans son entier ? Quelles conditions le permettrait ?

2.4.3. Projet de groupe et créativité

La réalisation d'un projet collectif nécessite de l'engagement, chacun doit être en mesure d'apporter sa contribution.

« La psychosociologie nous apprend en effet que, pour que chacun contribue au progrès collectif, il faut, dans un groupe, un réseau de communication « homogène » : que chacune et chacun ait quelque chose à apporter aux autres et que le travail collectif ne puisse pas s'effectuer correctement sans l'implication de toutes et tous ; que le fonctionnement du groupe ait été pensé afin que nul ne puisse prendre indûment le pouvoir ni que personne ne soit écarté ou enfermé dans un secondaire d'exécutant ». (Meirieu, 2022, p. 153)

Dans cette recherche, le choix d'une démarche de projet de groupe s'est imposé car ce dernier participe au développement de la collaboration et de l'intelligence collective, de même que cela permet d'« aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'*empowerment*, de prise d'un pouvoir d'acteur ». (Perrenoud, 2002, p. 7). Donner à l'élève un rôle actif dans l'élaboration de ses apprentissages est l'un des objectifs pédagogiques visé dans le travail par projet.

Vannereau (2020, p. 4) précise que « la dynamique de groupe ne peut « s'apprendre » que par l'articulation d'une expérience personnelle de la dynamique d'un groupe et d'une réflexion personnelle et collective sur cette expérience ».

De nombreuses recherches montrent l'importance de bonnes conditions pour que les interactions entre élèves puissent faire émerger des discussions constructives. Un projet collectif répondant à certaines modalités permet d'observer comment la dynamique de groupe s'installe à travers les interactions sociales et les actions communes ou individuelles.

La mise en œuvre de l'activité de cette recherche s'est appuyée sur les conditions de réussite d'une démarche de projet présentées par Perrenoud (1999, p. 2) :

- être une entreprise collective gérée par le groupe-classe (l'enseignant anime, mais ne décide pas de tout) ;
- s'orienter vers une production concrète (au sens large : [...] maquette, création artistique ou artisanale) ;
- induire un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ;
- susciter l'apprentissages de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet (décider, planifier, coordonner, etc.) ;
- favoriser en même temps des apprentissages identifiables (au moins après-coup) figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines.

Le projet de groupe présenté ici s'apparente à la « collaboration créative » que Giglio (2013, p. 32) définit comme une « activité fluide, flexible entre plusieurs élèves en négociant et en partageant leurs idées, leurs efforts, ceci dans le but d'élaborer un ou plusieurs objets nouveaux (culturel, artistique, technologique, innovateur) considérés comme originaux au moins dans leur propre contexte ».

Si la collaboration a été définie dans le chapitre dédié comme « travailler ensemble pour un objectif commun », la créativité, elle, est définie ainsi dans le Larousse⁹ : « capacité, faculté d'invention, d'imagination ; pouvoir créateur ».

Pour Barbot et Lubart (2012, p. 300) : « La créativité est la capacité à réaliser une production qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte/domaine dans lequel elle se manifeste ».

Dans cette recherche, la créativité se réfère non seulement au parcours de billes créé, mais également à la capacité des élèves à résoudre des problèmes, à rechercher des solutions qu'elles soient d'ordre technique ou relationnel et à la forme que peut prendre cette collaboration durant l'activité.

Cela rejoint la définition de Besançon et Lubart (2015, p. 7) : « La créativité décrit, d'une manière générale, la capacité d'un individu ou d'un groupe d'imaginer, inventer, construire, mettre en œuvre un concept neuf, un nouvel objet ou découvrir une solution originale à un problème ».

Créer n'est jamais un processus solitaire, il s'agit d'un phénomène collectif et culturel, « dans un acte uniquement individuel, il semblerait difficile qu'un élève puisse apprendre à créer à l'école sans partager ses idées avec les camarades, sans les communiquer et sans socialiser les objets créés ». (Giglio, 2016, p. 137)

« Lorsque les enfants ou les élèves sont placés devant des problèmes à résoudre pour lesquels les solutions ne sont pas données ni prédéterminées par une planification méthodologique (exemple fabriquer un bateau « solaire » à partir de matériaux recyclés), ils doivent constamment résoudre de *vrais* problèmes et trouver de *vraies* solutions. L'activité cognitive engagée dans ce genre d'activité n'est pas orientée vers une simple reconnaissance de la bonne solution mais vers l'exploration et l'invention. Dans ces situations exploratoires, il y aura forcément plus d'obstacles et d'imprévus déterminés par le caractère non formalisé et non planifié des activités. Il s'agira d'obstacles qui, assez fréquemment, créent des tensions et amènent des contradictions dans les plans d'action des enfants. Ces dissonances entre le projet « interne à l'apprenant » de vouloir réaliser quelque chose et les difficultés ou résistances « externes » posées par les tâches « matérielles » à réaliser peuvent devenir de véritables occasions d'apprentissage et de remise en question de l'organisation individuelle et collaborative ». (Iannaccone, 2017, pp. 110-111)

Perret-Clermont & Giglio (2017, p. 243) complètent le propos de Iannaccone : « ce type d'activité engage les élèves à l'exploration et à la création de nouvelles stratégies pour dépasser les obstacles et les imprévus propres aux activités scolaires moins formalisées » et c'est là que réside une partie de la créativité collective.

⁹ <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/créativité/20301> (consulté en mars 2026)

Dans une démarche de projet, plusieurs étapes sont importantes et peuvent être sujettes à conflits entre les élèves, par exemple lorsque chacun veut faire selon son idée et sans prendre en considération celles des autres.

« Une collaboration créative exige de la part des élèves une série de moments pour se répartir les tâches, pour se focaliser sur le travail individuel ou de groupe, pour gérer les idées avec des ententes ou conflits ainsi que pour se focaliser sur le travail d'écriture ou de composition durant ou après les idées imaginées ainsi que le partage de techniques, des savoirs ou de plaisir ». (Giglio, 2016, p. 137)

Pour comprendre la dynamique des groupes de projet, **le modèle de Vannereau** développé en 2007, présente 5 étapes (fig. 2), alliant logique de projet et logique relationnelle (affective).

« La dynamique des groupes de projet se développe en un trajet partant d'une grande hétérogénéité des points de vue des acteurs pour rejoindre un point de vue plus unitaire ». (Vannereau, 2020, p. 13)

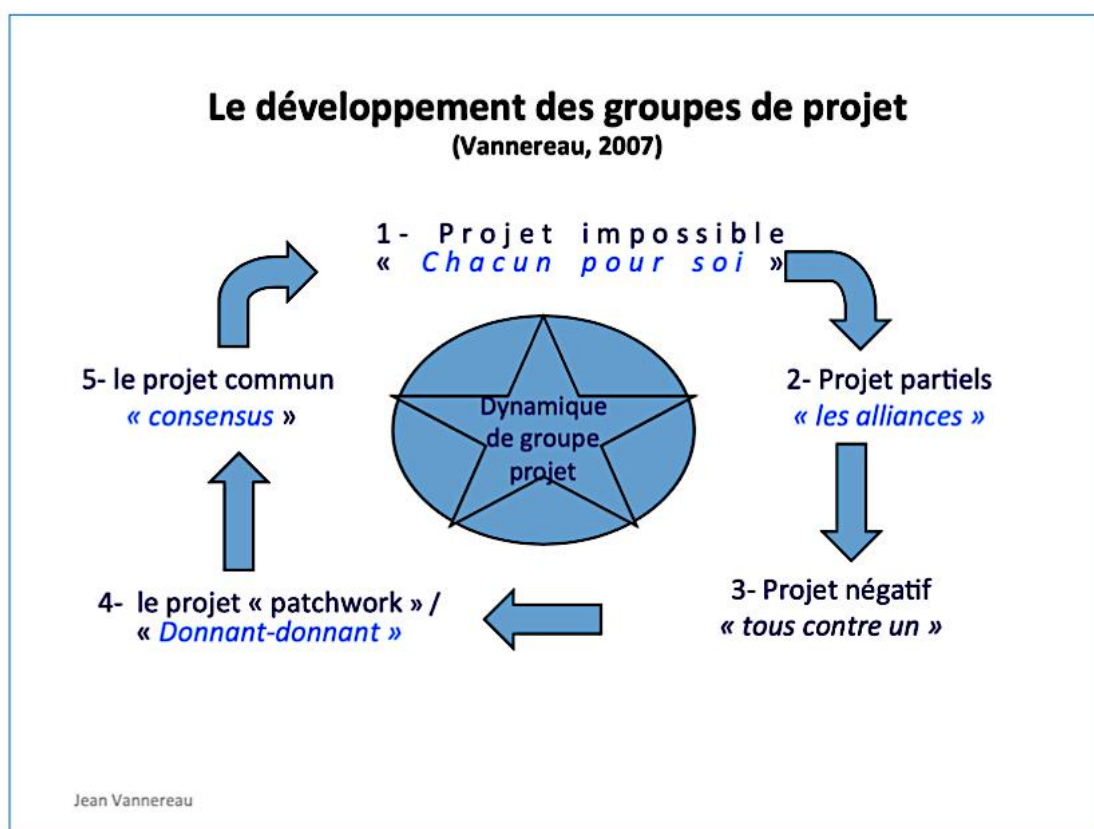


Figure 2. (Vannereau, 2020, p.15)

Lors de la première étape « Chacun pour soi », chaque personne du groupe souhaite démontrer et convaincre les autres que ses idées sont les meilleures. Personne ne s'écoute et des conflits éclatent quand chacun reste sur ses positions. « La relation duelle domine les interactions entre les différents membres du groupe. La peur d'être désavantagé ou exploité par les autres fait vivre à tous l'« impossibilité d'un projet commun » ». (Vannereau, 2020, p.14)

Suite au constat qu'il est difficile d'imposer son point de vue, les membres passent à la deuxième étape, celle « des alliances ». Ils se regroupent par opinion ou par affinités selon une logique affective ou des valeurs, des croyances ou des expériences partagées. « Ce moment de "projets partiels" où des sous-groupes se constituent en alliances peut être mis en rapport avec le phénomène de « polarisation » de Pagès (1984), opposant « deux sous-groupes puissants immobilisés sur leurs positions et se combattant avec des arguments stéréotypés » ». (Vannereau, 2020, p. 14)

« Lorsque les alliances sont figées au point de faire conflit et de geler l'avancée du travail, le groupe peut subitement se liguer contre l'un des membres ». (Vannereau, 2020, p. 14) Durant cette troisième étape du « tous contre un », si le groupe n'a pas de projet défini, « il s'organise contre un projet dont il ne veut pas ». Comme « chacun a peur ici de voir les autres membres du groupe se liguer contre soi et d'être exclu », cet accord vient les assurer que leurs projets (et par conséquent eux-mêmes) ne seront pas exclus puisque le groupe a trouvé son « bouc-émissaire » et peut décharger ses tensions sur lui. Une certaine cohésion s'installe sans que cela n'engendre une « résolution profonde des contradictions internes ».

Malgré tout, le groupe ne peut rester sur cette phase du « tous contre un » car le « bouc-émissaire » pourrait bloquer le processus créatif des autres par vengeance. Cette quatrième étape est appelée « Donnant-donnant » : « Le projet qui émerge résulte de la juxtaposition des idées des uns et des autres, que le groupe coordonne tant bien que mal pour les faire tenir ensemble ». (Vannereau, 2020, p. 14) L'objectif est de s'accorder sur le travail à effectuer, en abandonnant une certaine idéalisation du projet final.

La dernière étape du « consensus » est celle qui « englobe sans les renier les projets individuels ». Chaque membre se reconnaît dans le projet pour avoir amené une idée qui a été mise en œuvre. Le groupe fait primer « ce qui les constituent à tous et leur appartient en commun ». Dans une logique relationnelle affective, chacun cherche à créer des accords et à régler les conflits. « Cela génère une grande diversité des idées du groupe dans un champ de réflexion et d'action plus large ». (Vannereau, 2020, p. 15).

Les étapes ne se déroulent pas obligatoirement dans la suite indiquée, la dynamique réelle observe des va-et-vient entre ces différents moments.

Le modèle de Tuckman (1967) envisage la dynamique sous un angle différent de celui de Vanneau, tout en lui étant complémentaire. Tuckman décrit en cinq phases, l'évolution et le fonctionnement d'un petit groupe de sa création à la conclusion du projet qui lui est confié : *forming*, *storming*, *norming*, *performing* et *adjourning*.

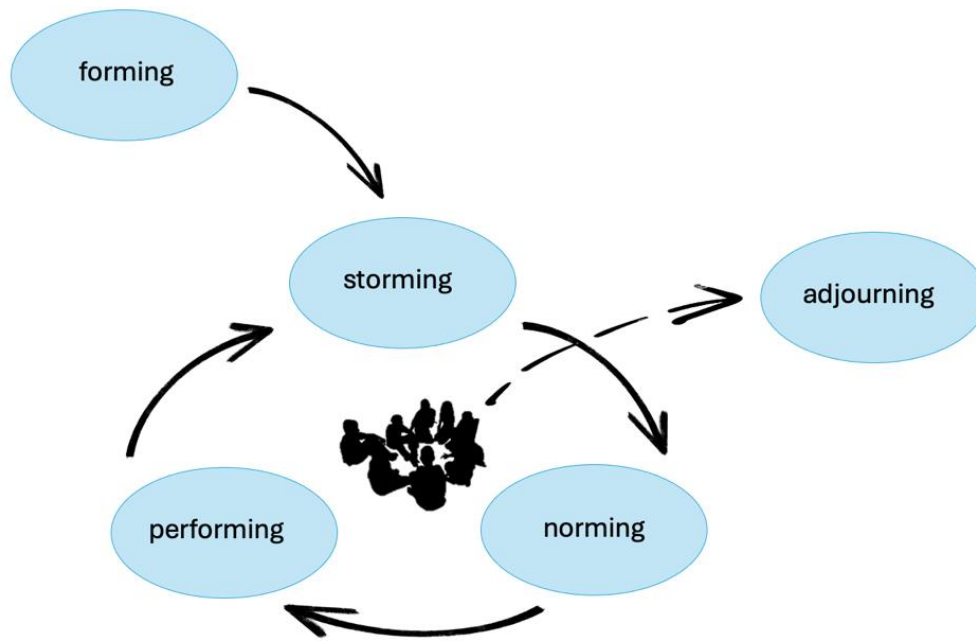


Figure 3. Modèle de Tuckman

Parr (2024) complète ce modèle par le développement de la position du *leader* :

1. La formation (*forming*) : les membres se rencontrent. Le groupe se forme et définit qui en fait partie, qui en est exclu et qui en est responsable (*leader*). Des sous-groupes peuvent également se constituer.
2. La confrontation ou la tension (*storming*) : des conflits interpersonnels apparaissent. Les membres du groupe ont besoin de s'accorder et trouver des alliances.

« A ce stade du groupe, on observe un conflit ou une rébellion contre le *leader*, c'est-à-dire une agitation au-delà de la frontière du *leadership*. Il y a une résistance à l'influence du groupe et aux exigences de la tâche. En apparence, la confrontation semble concerner la nature de la tâche, mais psychologiquement, il s'agit de la capacité du *leader* à être efficace et à rester respectueux ». (Parr, 2024, pp. 251-252)
3. La normalisation (*norming*) : le groupe s'organise, établit son fonctionnement et ses normes. Il consolide sa collaboration et les valeurs partagées. Il règle les conflits émergents afin de stabiliser les relations essentielles au travail d'équipe. Le *leader* fixe les règles et encourage les normes à rester flexibles : « il n'y a pas qu'une seule manière de faire ».

« Les résistances ont été surmontées, les sentiments et la cohésion se développent. Les normes du groupe évoluent et de nouveaux rôles sont élaborés et adoptés. [...] A ce stade, le groupe a une idée claire de « c'est comme ça qu'on fait ici » ». (Parr, 2024, p. 253)
4. La performance (*performing*) : le groupe est fonctionnel et efficace. Il se concentre sur la réalisation de l'objectif. Le *leader* change de mission, il devient facilitateur en soutenant et en coordonnant les membres de l'équipe.

« Les relations interpersonnelles deviennent l'outil d'un travail efficace dans les tâches et les activités de groupe. Les rôles des membres deviennent flexibles et l'énergie maximale du groupe est canalisée vers la tâche. La synergie est atteinte » . (Parr, 2024, p. 256)

5. L'ajournement ou la dissolution (*adjourning*) : l'objectif est atteint, le projet terminé. Une phase de transition s'opère. C'est la fin du fonctionnement du groupe, qui est soit dissout, soit modifié, soit réaffecté à une nouvelle tâche.

Parr (2024, p. 225) précise, en parlant des phases *storming*, *norming* et *performing*, que « Tuckman a proposé les étapes comme si elles étaient linéaires. Cependant, en termes réels, les étapes se répètent, mais sur une trajectoire vers l'avant. » (fig. 4)

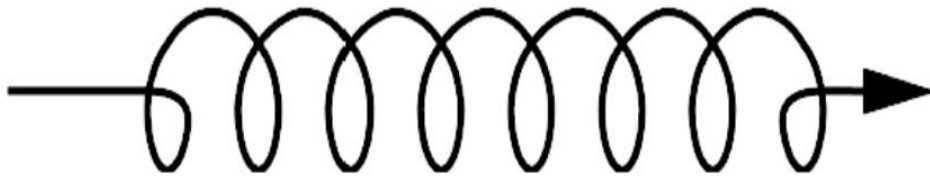


Figure 4. (Parr, 2024, p. 225)

2.5. Identification de la question de recherche

Cette recherche vise à observer les postures et les interactions des élèves de classe de soutien dans la dynamique qu'ils instaurent pour tenter de comprendre les enjeux de la collaboration entre élèves de ce type de classe.

Dans le contexte scolaire, les élèves scolarisés en CdS sont fréquemment l'objet de représentations négatives et sont perçus comme *difficiles à gérer*. Cette catégorisation traduit l'idée qu'ils ne répondent pas aux attentes de l'enseignant et suscitent chez lui un sentiment d'impuissance, tant sur le plan des apprentissages que dans la gestion des comportements. Pourtant, peu d'études existent sur ces groupes d'élèves.

Dans ce travail, je souhaite décrire et analyser les modalités collaboratives entre élèves de classe de soutien et en identifier les facilitateurs et les obstacles sans intervention pédagogique préalable : quelles formes prend cette collaboration ? Comment s'établit-elle ? A quoi sont dues les tensions inter-individuelles ? Quels sont les rôles endossés par les élèves, comment sont-ils distribués et par qui ? Peut-on observer le développement du groupe lors de la réalisation de son projet ?

Au terme des réflexions et des éléments théoriques qui ont constitué cette première partie du travail, ma question de recherche est la suivante :

Quelles caractéristiques définissant une dynamique collaborative dans un groupe-classe de soutien peuvent être observées à travers l'expérimentation d'un projet créatif ?

(Quelles interventions sont facilitatrices et lesquelles sont obstacles à la collaboration entre ce type d'élèves ?)

3. Méthodologie

3.1. Participants et cadre

Les participants à cette recherche sont dix élèves d'une classe de soutien de 7-8H composée de cinq filles et cinq garçons âgés de 11 à 13 ans. Tous ces élèves n'ont pas la même expérience de la dynamique d'une telle classe. La moitié d'entre eux fréquentent des CdS depuis leur 3^{ème} année (3H en classe d'intro). L'autre moitié est issue de classes régulières et a rejoint cette classe depuis moins de 2 ans.

Quelques mois après le début de l'année scolaire, le groupe-classe s'est scindé de manière non permanente en deux sous-groupes qui varient en nombre. Certains élèves n'ont pas encore formellement choisi leur groupe de référence et passent d'un groupe à l'autre selon une logique relationnelle connue d'eux seuls. Un travail collectif collaboratif sera-t-il possible à ce stade ? Permettra-t-il au groupe-classe de se « ressouder » ?

Dans une perspective systémique, l'enseignante qui endosse tour à tour les rôles d'animatrice (temps d'ouverture et de clôture) et d'observatrice (temps de création) doit être prise en considération dans la dynamique de groupe car « tout participant devient partie intégrante d'une situation ». (De Visscher, 2010, p. 701)

Concernant le rôle d'observatrice, Mucchielli (2019) préconise qu'« en intervenant comme observateur dans un groupe primaire, vous constatez que vous créez une situation nouvelle et qu'il est difficile de dire si les phénomènes observés ne sont pas d'abord engendrés par votre présence. [...] Bien entendu, *tout* n'est pas déterminé par et pour l'observateur, mais celui-ci ne peut observer que des phénomènes globaux dont fait partie la relation que le groupe a *avec lui*, quelle que soit cette relation ». (p. 32).

S'agissant du rôle d'animatrice et étant entendu que le groupe est un lieu d'apprentissage, De Visscher (2010) présente plusieurs « attitudes comportementales et/ou manières de faire attendues de l'animateur dans son action avec et sur les membres du groupe ». Parmi elles, il recommande que l'animatrice « favorisera et structurera les interactions : l'écoute active, l'accompagnement du dit de chacun, la reformulation, la réduction de conflits en problèmes à résoudre, une redistribution souple et subtile de la parole aideront à la mise en place de cette psychagogie interactive » et « sera amené à renvoyer des questions aux participants, manifestant ainsi sa conviction qu'ils ont en eux, collectivement et individuellement, la capacité de trouver des solutions aux problèmes soulevés ». (pp. 701-703)

Giglio (2016, pp. 139-140) propose que l'animatrice vienne soutenir la collaboration créative des élèves par des gestes d'étayages créatifs (*creative scaffolding*) :

- en orientant l'attention des élèves vers la tâche créative ;
- en annonçant le temps qu'il reste pour terminer la tâche ;
- en observant comment les élèves collaborent et créent sans intervenir et sans les interrompre ;
- en indiquant que les élèves doivent se mettre d'accord par la co-construction d'un consensus créatif (gestion autonome des ententes et des conflits) ;

- en confirmant que leur travail va dans le sens de ce qui est attendu ;
- en apportant certaines connaissances nécessaires au moment propice et sans réaliser la tâche à la place de l'élève.

Meram, Eyraud, Fontaine et Oelsner (2017) présentent les *ingrédients* d'une animation efficiente :

« du temps ; de la pluridisciplinarité ; de la confiance et de l'estime réciproque entre les partenaires ; un engagement et le plaisir de cheminer ensemble ; de la créativité ; un travail de recherche (seul et en groupe) pour trouver des outils pédagogiques et les adapter à la dynamique et à l'histoire particulière de la classe [...] ». (p.80)

Plusieurs de ces ingrédients ont été mobilisés pour mener à bien ce projet de recherche fondé à la fois sur la créativité et la pluridisciplinarité : les élèves ont été sollicités pour concevoir ensemble un seul et unique parcours de billes géant. Le choix du projet s'est volontairement porté sur une activité créative où l'apport de chacun était nécessaire à la réussite de tous, avec comme objectifs secondaires le plaisir de créer ensemble et la joie de pouvoir jouer avec le circuit, une fois celui-ci terminé.

« Lors des interactions créatives, les élèves peuvent construire une relation au travers de discussions, en partageant leurs idées plus ou moins originales, mais seulement s'il y a l'objectif commun de créer un nouvel objet ». (Giglio, 2016, p. 136)

Dans cette recherche, certains critères, déterminants pour le choix d'une telle activité et définis par Meram, Eyraud, Fontaine et Oelsner (2017), ont été sélectionnés : une pédagogie passant par le jeu ; une expérience passant par le vécu, le ressenti et l'éprouvé ; des outils diversifiés pour explorer les potentialités de perception (visuelle, gestuelle, émotionnelle), d'expression et d'imagination ; une expérience groupale et « la verbalisation de ce qui se passe au cours des séances : la parole autorise le lien, l'élaboration, la mise en mots des processus ». (p. 78)

3.2. Description de la méthode

Il s'agit d'une recherche exploratoire-descriptive sur les postures des élèves de classe de soutien mis en situation de collaborer pour atteindre un but collectif final. Comme le précise Astolfi (1993) ce type de recherche « a pour objectif de décrire des faits, des objets, des événements, des comportements, en utilisant différentes stratégies d'observation [...]». Outre son objectif de description, elle a le plus souvent une visée complémentaire de comprendre et d'expliquer ». (p. 6)

Cette étude vise à décrire les comportements des élèves en situation et plus particulièrement, la dynamique de groupe établie et son évolution sur une période donnée, à travers l'observation et la discussion.

Afin d'instaurer de la sécurité (*je sais ce qui va se passer, où, quand et comment*) et de structurer ce moment collectif, les séquences ont été ritualisées avec des repères stables qui sont restés identiques tout au long du projet : le lieu, le moment, la durée et le

déroulement. « La mise en place de l'action, son démarrage sera d'autant plus rapide qu'elle sera inscrite dans une régularité d'espace et de temps ». (Meram et al., 2017, p. 75)

Afin que le matériel et la construction puissent être laissés en place d'une session à l'autre, un lieu différent de la salle de classe a été investi. Cet espace, dont les dimensions permettaient à tous de se déplacer aisément, a été divisé en deux « coins » distincts : l'un dédié à la création et l'autre à la discussion. Ce dernier emplacement autorisait un cercle de chaises, afin que tous puissent se voir et être vus.

L'activité s'est déroulée sur huit mardis après-midi consécutifs durant les deux périodes à l'horaire. « Une heure paraît être la durée idéale pour avancer dans le travail avec les enfants tout en soutenant leur attention ». (Meram et al., 2017, p. 75)

Chaque séquence (S) s'est inscrite dans la continuité des précédentes. Ce fil conducteur structurait et donnait sens au travail mené par les enfants. Ainsi créé, ce cadre permettait de repérer et de marquer le début et la fin de chaque séquence. Il se déroulait, pour chacune d'entre elles, en trois phases : ouverture (15 minutes), création (45 minutes) et clôture (15 minutes). La durée de chacune de ces étapes organisationnelles a été adaptée dès la 2^{ème} séquence (S2) en fonction des besoins émergents du groupe.

Lors de la présentation du projet à la classe (S1), une discussion autour du matériel à utiliser a été menée. Dans un premier temps, l'enseignante a fourni ce qui était indispensable au démarrage de l'activité (billes, outils, matériel d'assemblage et matériaux de construction). Par la suite, les élèves se sont organisés pour apporter le matériel nécessaire (papier, carton, bouteilles en PET).

Lors de cette première séquence (S1), les élèves ont reçu les consignes suivantes : « *Voici votre projet : vous allez construire tous ensemble un seul et unique parcours pour qu'une bille puisse aller du point de départ, passer par tous les chemins construits et parvenir au point d'arrivée, sans sortir du circuit et sans être bloquée. Chacun de vous devra avoir fait un bout du parcours.*

Des moments de discussion en début et en fin d'activité sont prévus, encadrant le temps de création. Vous communiquerez en groupe vos souhaits, vos idées et vos astuces pour pouvoir construire ce circuit. Vous trouverez une manière qui permette à chacun de s'exprimer à son tour et que chacun l'écoute pour comprendre si ce qui est dit est utile ou possible pour le projet. Quand vous n'êtes pas d'accord, vous le dites calmement afin que vous puissiez trouver ensemble une façon de faire qui soit acceptée par tous. Vous vous organiserez ensemble pour décider de chaque étape.

Votre projet est important, il sera visité par les classes du collège et vous expliquerez aux autres élèves comment vous avez réfléchi et collaboré pour construire ce parcours.

Tout au long du projet, vous serez filmés. L'objectif de ce projet est de voir comment vous travaillez en équipe, tous ensemble. Comment vous communiquez entre vous, comment vous vous organisez, si vous vous aidez, comment vous réfléchissez seul ou ensemble et comment vous gérez les problèmes et les conflits qui surviennent. »

Des livres illustrés et des parcours de billes en bois ont été présentés (S1) et mis à disposition à un endroit précis dans la salle. Certains élèves s'en sont inspirés au début, mais dès la S4, ce matériel n'a plus été consulté.

L'ouverture guidée par l'animatrice, permettait la discussion autour de l'organisation et de la planification du travail. Les élèves se remémoraient la séquence précédente, ce qui avait bien fonctionné, ce qui avait été difficile et comment ils projetaient ce nouveau temps de création en répondant à ces questions :

- Aujourd'hui c'est notre X^{ème} séquence, combien en reste-t-il jusqu'à la fin du projet ?
- Quel matériel nécessaire à la séquence d'aujourd'hui avez-vous amené ?
- Les problématiques techniques et relationnelles discutées la dernière fois sont-elles résolues ou avez-vous besoin d'en parler avant de commencer la création ?
- Comment allez-vous vous organiser aujourd'hui ?

Lors de la première séquence d'ouverture (S1), 20 minutes ont été nécessaires pour présenter le projet et clarifier ce qui était attendu des élèves. Pour autant, lors de toutes les séquences suivantes, les élèves étant très impatients de poursuivre la construction de leur parcours, le temps de partage a été réduit à 6 minutes, afin de répondre à leur élan.

Le temps de création idéal a été de 45 minutes. Nous avons testé 30 minutes, mais ce n'était pas assez. Les élèves étaient stressés car ils n'avaient pas eu le temps d'entrer pleinement dans l'activité. Nous avons aussi essayé une heure de création, c'était trop. Certains élèves perdaient leur concentration et leur motivation, ils commençaient à manifester différentes formes d'agitation entraînant une hausse du volume sonore et des déplacements de plus en plus nombreux dans la salle.

A l'issue de la S1, les outils ont été ensevelis sous les matériaux de construction et à la S2, les élèves les ont cherchés pendant plusieurs minutes avant de pouvoir travailler. Ils se sont aussi rendu compte qu'il manquait du matériel, le stock n'ayant pas été repourvu. Ensemble, ils se sont donc accordés sur un temps de 10 minutes de nettoyages, permettant de ranger les outils et évaluer le matériel manquant. La collaboration et l'efficacité dont ils ont fait preuve par la suite pour ces rangements, leur a permis de réduire ce temps à 5 minutes.

« Les temps d'harmonisation du travail de chacun ont donc besoin d'être bien structurés : pour que chacun se sente en confiance et que des décisions soient prises sans exclure personne (ce qui peut être le cas avec l'usage d'un vote) ». (Connac, 2022, p. 13)

Un bilan était effectué en fin de séquence, lors de la clôture. Chacun à leur tour, les élèves prenaient la parole. La durée de 15 minutes initialement prévue a été portée à 25 minutes pour permettre aux conflits non résolus durant le temps de création d'être gérés dans le cercle de discussion via une communication respectueuse. Les élèves répondaient aux questions suivantes :

- Comment s'est passé pour toi cette session aujourd'hui ?
- Comment les conflits – s'il y en a eu – ont-ils été gérés ?
- Sont-ils résolus ou y'a-t-il besoin d'en parler ici et maintenant ?
- Comment prévois-tu la suite pour la semaine prochaine ?

L'animatrice conduisait la discussion en posant des questions ouvertes et en synthétisant ou reformulant les réponses afin d'assurer la compréhension de tous et une certaine cohérence dans les échanges. Il était essentiel qu'elle adopte une posture de lâcher-prise afin de favoriser l'autonomie des groupes dans les discussions et de ne pas induire des réactions en miroir à ses propres émotions ou ressentis.

« Lâcher prise, responsabiliser les élèves, leur ouvrir des espaces de parole pour penser par eux-mêmes, interpréter eux-mêmes par exemple une œuvre littéraire et non répéter celle de l'enseignant à l'oral de français. Apprendre à se taire est un obstacle majeur à franchir pour tous les enseignants. Mieux vaut l'admettre. Nous brûlons tous du désir de transmettre, de tout expliquer, tout accompagner, tout contrôler ! » (Bucheton, 2024, p. 59)

Les questions ouvertes ont eu leur importance, elles ont permis aux élèves de poursuivre leur réflexion et organiser leur pensée sans être influencés, ni orientés.

« Voilà, sans doute, un des secrets essentiels – peut-être le secret essentiel – de la coopération authentique : pas de coopération sans concertation, sans régulation par les intéressés eux-mêmes, sous la responsabilité, bien sûr, du formateur ou de la formatrice. C'est ainsi que les intéressés pourront prendre conscience des tensions qui traversent tout groupe humain, chercher des solutions pour les dépasser et s'interroger sur la pertinence de celles-ci. Afin d'aller dès aujourd'hui en classe, et plus tard, dans la société et dans le monde, vers une société plus juste et plus fraternelle ». (Meirieu, 2025, p. 7)

3.3. Objectifs de la méthode

Le but de cette étude était d'observer comment les élèves d'un groupe-classe de soutien peuvent se mobiliser pour créer ensemble. La confiance et l'estime réciproque entre eux étant deux des ingrédients essentiels pour que l'activité puisse se dérouler de manière à ce que tous aient du plaisir et s'y engagent. Chacun a potentiellement fait seul un travail de réflexion pour construire une partie de parcours, puis a eu une discussion collective pour vérifier que l'ensemble du circuit soit cohérent et fonctionnel.

Les objectifs visés étaient liés à la dynamique de groupe : observer si les élèves sont capables de travailler en grand groupe ; voir comment ils s'organisent, communiquent, gèrent les problèmes et les conflits ; observer leurs interactions.

« La saisie des pratiques sociales par observation directe passe par l'examen détaillé de scènes de la vie sociale, par la décomposition d'événements singuliers, par le repérage d'enchaînements d'actions amenant les acteurs à utiliser des objets, amenant leur mise en relation avec d'autres acteurs dans des interactions ». (Arborio & Fournier, 2005, p. 47)

3.4. Collecte de données

Dans le cadre de cette recherche, j'ai suspendu mon rôle d'enseignante pour adopter une posture de chercheuse centrée sur l'observation directe de la dynamique de groupe, avec

pour objectif de minimiser les effets de ma présence sur le déroulement de l'activité, tout en étant consciente de mon inscription dans la systémique observée et du fait que les phénomènes relevés auraient été différents en mon absence ou en présence d'un autre observateur.

« L'observateur doit apprendre qu'il n'observe probablement jamais le comportement qui aurait eu lieu en son absence ». (Mucchielli, 2009, p.167)

Présente dans la salle tout en ayant une posture de retrait (Bucheton, 2024), j'ai pu saisir le sens et les motivations derrière les actions des élèves et les émotions qu'ils ressentaient.

Les faits observés étaient recueillis au fil de la séquence dans un journal de bord, puis approfondis lors des discussions informelles collectives en fin de séquence (clôture). Je passais ainsi du rôle d'observatrice « passive » de situations et de comportements, à celui d'observatrice « active » en guidant les échanges et questionnant les élèves.

« On discerne généralement deux approches de l'observation qui peuvent être complémentaires : l'observation passive où le chercheur ne participe pas à l'activité des individus observés, il occupe une place de simple observateur ; et l'observation participante où le chercheur prend part à la vie collective de ceux qu'il observe et s'implique dans les activités des individus observés. [...] De manière plus globale, la proximité du chercheur avec son terrain aborde la problématique de distanciation par rapport à l'objet de recherche et la conservation de sa capacité analytique ». (Laszczuk & Garreau, 2015, p. 4)

Durant le temps de création, de manière autonome, les élèves discutaient, planifiaient, construisaient, s'entraidaient, réfléchissaient ensemble ou seuls. Une caméra était disposée sur un socle fixe afin de capturer avec un large angle de vue ce qui se déroulait dans la salle. Ces images m'ont permis de voir en détail les interactions et comportements des élèves. En effet, la prise de notes et l'observation des élèves sont deux activités complémentaires, mais difficilement concomitantes, car l'une détourne l'attention requise par l'autre.

Enfin, au moment de la clôture, la discussion en *focus group* visait à faire le bilan de la session du jour et à se projeter dans la suivante, prévoir du matériel supplémentaire ou faire la médiation d'un conflit. Ces séquences étaient filmées, me permettant d'être pleinement disponible pour le groupe, puis de compléter mes notes *a posteriori*, par les visionnements.

« Pour favoriser l'investissement de chacun dans le projet, il est nécessaire de prévoir des temps de régulations. Des temps de bilan sont mis en place avec les enfants pour repérer quelles « traces » ont laissé l'enchaînement de ces séquences. Le travail de mémorisation demandé participe à l'investissement de leur vécu, du passé ». (Meram et al., 2017, pp. 78-79)

Afin de leur permettre de donner leur avis sur cette activité en autonomie, une discussion collective informelle avec les élèves a été menée en fin de projet, portant sur ce que cette activité leur a apporté en termes d'apprentissages cognitifs et relationnels.

4. Résultats et analyse

Les différentes composantes d'une dynamique de groupe entrent en étroite interdépendance les unes avec les autres. Cette analyse porte donc principalement sur la dynamique du groupe, mais également sur l'organisation interne des groupes et la gestion des conflits, ces deux dernières ayant été observées fréquemment et largement débattues avec les élèves durant les temps de clôture ainsi que lors de la discussion collective en fin de projet. Ces trois dimensions sont mises en relation avec les concepts et modèles présentés dans le cadre théorique.

4.1. Dynamique du groupe et évolution

Dans le but d'induire une collaboration collective du groupe-classe dans son entier, la consigne s'est voulue directive : « *Tous ensemble, vous construisez un seul et unique parcours de billes.* ». Cette consigne a été répétée avant chacune des huit séquences de création.

A la première séquence (S1), lorsque le temps de création a été lancé, les élèves ont d'abord respecté la consigne en restant groupé et en échangeant entre eux. L'ambiance était « bruyante et chaotique », tout à l'image de la première étape du modèle de Vannereau (2007) définie comme « l'impossibilité d'un projet commun » (logique de projet) et du « chacun pour soi » (niveau relationnel).

(S1) Simão (*tous les prénoms des élèves ont été modifiés) s'approche directement des jeux de billes mis à disposition et les étudie brièvement. Les autres élèves circulent dans la salle : certains courent ou se battent avec le matériel de construction, d'autres discutent entre eux. Il y a beaucoup de bruit. Simão s'empare d'un panneau en bois et en teste le potentiel comme début de parcours. Plusieurs élèves viennent vers lui et portent le panneau pour l'aider. Une discussion animée sur « comment il faut le faire tenir contre le mur » s'ensuit. Cela incite tous les élèves à se rassembler autour du panneau. Plusieurs d'entre eux donnent leur avis mais aucune solution n'est trouvée et le panneau est abandonné au sol. Les élèves se dispersent dans la salle.*

S'il est vrai qu'au début du projet les élèves se connaissent depuis au moins 3 mois et se sont donc déjà « constitué en groupe », ce nouveau contexte de travail (De Visscher, 2010) les a amenés à expérimenter une nouvelle situation leur permettant de redéfinir leur place au sein dudit groupe. En effet, ces conditions particulières proposant un cadre plus ouvert, plus « libre », dans un nouvel espace, leur ont offert la possibilité de se (re)découvrir eux-mêmes et d'appréhender les autres différemment.

Lors de cette première séquence, des indicateurs correspondants aux trois premières phases du modèle Tuckman de la constitution d'un groupe (*forming*, *storming* et *norming*) ont été observés. Des événements importants pour la constitution du groupe ont eu lieu (*forming*). Les élèves se sont approchés de Simão, qui avait une idée en tête et s'activait à la mettre en œuvre. Ils ont cherché, chacun à sa manière, à prendre part à ce qui était en émergence. Cela ne s'est pas passé sans heurts (*storming*). Aucune cohésion n'étant possible pour l'instant (Vannereau, 2020), chacun cherchait sa place dans l'articulation du groupe, observant les idées des uns et des autres et proposant sa contribution (*norming*),

parfois avec force. Des mouvements d'approche (alliances) et de rejet de certains camarades ont ainsi amorcé la formation de deux sous-groupes.

(S1) Simão prend le carton que lui tend Charlotte et le plaque contre le mur au-dessus d'une barre de fer, cherchant un moyen de le faire tenir. Comme il refuse la proposition de Luís d'y faire un trou, ce dernier tente de s'emparer du carton, n'y parvient pas et s'en va. Marie va consulter les livres et les jeux mis à disposition. Charlotte, Matilda, Estelle et Renato s'avancent vers Simão et le questionnent sur sa démarche. Ce dernier leur indique comment l'aider, ce qu'ils font. Raoul, Pierre, Luís et Yelena s'approchent en commentant la construction (« La bille va tomber comme ça ! ») et en insultant leurs camarades qui ne les laissent pas toucher à cet embryon de parcours (« Vous avez le QI d'un oiseau ! »). Ces quatre élèves vont faire plusieurs essais pour intégrer le groupe formé autour de Simão sans y parvenir. Finalement, ils vont chercher du matériel, se regroupent autour de la table des livres et jeux de consultation et rassemblent bruyamment des éléments.

Le comportement de ces quatre élèves ne leur a pas permis de faire alliance avec les autres (Vannereau, 2020), probablement parce qu'ils ont adopté une attitude différente de celle liée aux premières normes établies inconsciemment par le groupe : un temps d'observation et de questionnement, puis une approche mesurée en offrant son aide. Ces élèves n'ont pas respecté le conformisme émergent (Maisonnette, 2018). Intransigeants à la norme, ils sont devenus les *déviants* (Maisonnette, 2018 ; Vannereau, 2020) et cela leur a valu d'être écartés du projet en cours d'élaboration.

Ainsi deux sous-groupes se sont formés : l'un composé de 6 élèves (2 garçons et 4 filles) s'est regroupé autour de Simão qui a pris une posture de *leader naturel* (Lane, 1996) ; l'autre a rassemblé les 4 élèves (3 garçons et 1 fille) « rejetés » ou « mis de côté ». Pour plus de lisibilité ils sont nommés pour la suite G6 et G4 en référence au nombre d'élèves qui les constituent.

Lors de cette première discussion de clôture (S1), les élèves ont fait remarquer que deux groupes s'étaient créés, sans que cette organisation ne soit perçue par eux comme problématique pour la suite d'un projet qui se veut collectif. Néanmoins, dès la S2, la discussion a été animée révélant des divergences au niveau des représentations de chacun sur « travailler tous ensemble ». Ce temps d'échange a permis aux élèves de se mettre d'accord sur des comportements et une organisation commune. Dans ce processus, le choix d'une collaboration structurée en deux groupes s'est progressivement affirmé et celle-ci a été retenue pour la suite du projet.

(S2) Animatrice : « Comment vous allez vous organiser aujourd'hui ? »

Élèves : « Il y a un groupe qui travaille là et un groupe qui travaille ici. On fait les mêmes groupes que la dernière fois, ça a très bien marché. Chacun peut choisir avec qui il va. Et après, à la fin on se mettra d'accord comment on va faire et on va tout réunir. » « Moi, j'ai une autre idée : on pourrait faire une chaîne et chacun fait un bout du parcours. » « Non ! C'est mieux si là, chacun fait son parcours et à la fin, on met tout ensemble ! ». Finalement tous se mettent d'accord.

Depuis cette 2^{ème} séquence, durant le moment de création, les élèves ont systématiquement travaillé en sous-groupes, composés des mêmes personnes. A la 8^{ème}

séquence, les deux équipes se sont réunies comme elles l'avaient convenu, pour finaliser le circuit et faire se rejoindre les deux parties de parcours.

Il est intéressant de relever que l'observation directe dans un contexte particulièrement bruyant et marqué par de nombreux déplacements d'élèves dans la salle lors de la S1, a amené l'observatrice à interpréter initialement la formation des sous-groupes comme une volonté des élèves de se réunir par affinité. Ce sont les captures vidéo qui ont permis de saisir les subtilités de la dynamique du groupe, notamment les tentatives répétées des élèves de se conformer à la consigne du « tous ensemble » avant de finalement amorcer un processus de répartition et former deux groupes (G4 et G6) par le phénomène de « rejet » de certains élèves.

Dès la S1, les deux groupes (G4 et G6) se sont distingués à travers leur fonctionnement respectif notamment face à la répartition de l'espace de création et des ressources matérielles. Si le G6 a très vite colonisé un coin de la salle et a rapidement fait main basse sur le matériel dont il avait besoin, le G4 a manqué d'anticipation (« *Ils ont pris la meilleure place.* », ont-ils dit) et a peine à trouver son propre espace de travail.

(S1) Le G6 poursuit sa construction dans le coin droit de la salle, qui semble être son territoire. Ses membres ont rassemblé du matériel de construction et se sont attribués plusieurs outils et matériel d'assemblage. Le G4 occupe les chaises du cercle de discussion et la table de consultation des livres et jeux de billes. Durant le temps de clôture, l'animatrice leur rappelle que ces espaces sont dédiés à la discussion et à la consultation et qu'ils doivent trouver un autre emplacement.

(S2) Guidé par l'animatrice, le G4 s'approprie une table et des chaises qu'il transporte dans la partie gauche de la salle. Cet espace devient son territoire, ce qui se vérifiera pour toute la durée du projet.

Dès le moment où chacun des groupes a occupé un espace défini dans la salle et a fait des réserves avec le matériel dont il avait besoin (S2), les groupes sont devenus fonctionnels, se concentrant sur la réalisation de leur objectif (*performing*) et, une dynamique G4+G6 collaborative s'est installée. Des échanges constructifs ont eu lieu entre les deux groupes, comme si le fait que chacun ait trouvé ses repères a permis de sécuriser l'ensemble de la classe. Les élèves ont circulé d'un groupe à l'autre manifestant leur curiosité et leur intérêt pour ce qui était créé par l'un ou l'autre, posant des questions sur la technique utilisée et proposant spontanément de l'aide. Le niveau sonore est devenu supportable dès la S3, parfois les groupes étaient complètement silencieux et concentrés sur leurs créations.

Les élèves ont démontré leur profonde motivation à chaque séquence et leur engagement dans l'activité a été constant. Ils étaient à chaque fois très impatients de poursuivre la réalisation de leur parcours.

(S6) Animatrice : « Qu'est-ce qui te plaît le plus dans cette activité ? »

Élèves : « Découper, scotcher des trucs. », « Ça fait du bien à la tête de construire. », « Je me réjouis de voir comment ça va être. », « Donner des idées. », « Construire et imaginer des trucs. ».

Une élève est restée en retrait. Malgré la répétition de la consigne au début de chaque séquence enjoignant tous les élèves à construire ensemble le parcours, cette élève au

tempérament réservé et préférant la solitude, ne s'est pas investie dans l'activité à la mesure de ses camarades. Néanmoins, lors de la S8, elle a répondu à la demande d'une camarade de son groupe et l'a aidée à consolider l'arrivée du parcours. Lors des temps d'échanges, même si elle n'a pris la parole que lorsqu'elle y était invitée, ses observations et commentaires étaient pertinents et ont fait progresser les réflexions du groupe. Quand elle était interrogée sur son "inactivité", elle répondait qu'elle manquait d'idées. Il semblait qu'elle ne savait pas quelle place occuper au sein du groupe.

(S1) Matilda les mains dans les poches regarde les élèves et discute avec Estelle, puis elle s'empare d'un bout de carton et l'entortille autour de son doigt.

(S2) Matilda reste en retrait, elle fait des mini allers-retours sur le territoire de son groupe. Elle discute de temps à autres avec Estelle ou Charlotte, mais son activité reste majoritairement l'observation silencieuse. Dans ses mains, elle tient un bout de plastique. Elle ne participe ni à la construction, ni aux rangements.

Lors de la S4, nous avons abordé le thème de l'engagement de chacun dans l'activité. Les élèves n'avaient jusque-là manifesté aucun autoritarisme les uns vis-à-vis des autres et n'en ont exprimé aucun jusqu'à la fin du projet. Ils l'ont expliqué ainsi : « ceux qui veulent travailler, travaillent. Les autres peuvent s'amuser, se promener, discuter sans aider, c'est ok ». Cette forme démocratique de dynamique de groupe (Anzieu & Martin, 1968) a certainement permis la collaboration entre tous, car chacun était libre de choisir son degré d'implication dans le projet.

4.2. Organisation groupale

Les deux premières séquences ont été déterminantes dans la structuration de l'organisation collective. Le groupe-classe s'est segmenté en deux sous-ensembles distincts, chacun s'appropriant son propre « territoire » et sa « réserve » de matériel. La différenciation des rôles au sein de chaque sous-groupe s'est réalisée de manière progressive, faisant apparaître des modalités de fonctionnement distinctes.

Durant les séquences 1 à 3, la fonction de chaque élève est restée majoritairement indéterminée. Tous testaient les outils à disposition et exploraient les différentes manières d'assembler les matériaux de récupération. Dès la discussion d'ouverture de la S4, presque tous les élèves ont clairement annoncé ce qu'ils allaient faire. Ils ont conservé cette habitude jusqu'à la fin du projet (S8).

(S4 et S5) Animatrice : « Que vas-tu faire aujourd'hui ? »

Élèves : « Je vais découper le bidon rose. », « Je coupe des bouteilles et du carton. », « Je vais faire aide pour les deux groupes. », « Je m'occupe du scotch et donne des bouts à ceux qui demandent. », « C'est moi qui gère le pistolet à colle, il faut me demander. ».

(S6 et S7) Animatrice : « Que vas-tu faire aujourd'hui ? »

Élèves : « Je vais scotcher et découper. », « Je construis. », « Je termine la fin du parcours. », « J'améliore le début de notre bout. », « Je vais aider. ».

Les rôles que les élèves se sont attribués, principalement centrés sur la tâche (Mucchielli, 2019), ont favorisé une organisation collective du travail visant l'objectif fixé. Les énoncer

en début de séquence (discussion d'ouverture) a permis d'anticiper la répartition des ressources et des outils, réduisant sensiblement les conflits.

Rappelons que la mission d'un groupe de travail est double : atteindre les objectifs et maintenir la cohésion. Toutefois, le maintien de la cohésion ne correspond pas à un rôle explicitement conscient ou formulé par les élèves ; ceux-ci ne vont pas déclarer intentionnellement qu'ils vont assumer cette fonction. Si dans le G4 aucun élève ne semble avoir tenu ce rôle, dans le G6, il a été investi par Charlotte qui a incarné un vrai *agent de liaison* entre ses camarades.

(S2) Charlotte reste à côté du chantier de son groupe. Elle est attentive à chacun des membres de son équipe. Elle leur propose son aide et ses conseils lorsqu'elle les voit en difficulté. « Attention à tes doigts ! » dit-elle à Simão qui utilise la scie pour la première fois. Elle parle avec tous, y compris les membres les moins actifs.

(S3) Lorsque le groupe est en conflit d'idées, elle propose un consensus. « Et si on faisait comme ça ? ». Elle surveille les membres de l'autre groupe qui s'approchent (gardienne) et les interpelle s'ils prennent quelque chose qui appartient à son groupe : « Hé là ! Tu laisses ça ! ».

(S4) Durant les rangements, un élève vient s'asseoir dans le cercle de discussion, elle l'interpelle et le fait revenir dans le groupe. « Mais dis donc viens nous aider ! »

Dans le G6, Simão a été désigné comme *leader naturel* (Lane, 1996) par ses camarades qui ont admiré ses idées et suivi ses instructions dès les premières séquences. Ce rôle, qui lui a été attribué par les autres, a été laborieux à tenir sur la durée. Sa difficulté à rester concentré sur une seule tâche l'a souvent conduit à lâcher-prise pour jouer avec le matériel et circuler dans la salle. Durant ces moments-là, ses camarades de groupe ont majoritairement poursuivi le travail. Parfois, ils ont attendu qu'il revienne, se désengageant momentanément de la tâche et d'autres fois, Charlotte ou Marie ont pris la « direction » du chantier.

Dans ce groupe (G6), dès la S1, la construction d'une dynamique de cohésion, qui s'est renforcée au fil des séances, a pu être observée à travers les communications verbales et non verbales des élèves. A chaque séquence et à chaque étape de construction, ils ont échangé des idées, expérimenté collectivement des façons de procéder et se sontentraïdés lorsque cela s'avérait nécessaire. Les phases du « Donnant-donnant » et du « consensus » (Vannereau, 2020) se sont succédées et alternées, les élèves se mettant d'accord sur le travail à réaliser. Leurs différentes idées et propositions individuelles se sont progressivement juxtaposées pour former un ensemble cohérent que le groupe s'est efforcé de coordonner collectivement. Il est également possible que la menace représentée par l'autre groupe, qui n'avait cessé de s'emparer de leur matériel ou toucher à leur construction, ait participé au renforcement de cette cohésion. (Baudrit, 2007a)

Ces élèves (G6) ont rapidement parlé de « notre circuit », se reconnaissant ainsi dans le projet et privilégiant une identité et des objectifs communs plutôt que des idées individuelles (Anzieu & Martin, 1968 ; Baudrit, 2007b ; De Visscher, 2010 ; Maisonneuve, 2018 ; Connac, 2022 ; Plivard, 2022).

Ils ont appris à mieux se connaître, découvert les compétences que les uns et les autres pouvaient apporter au projet et se sont organisés en connaissance de cause pour une plus grande efficacité. Ils ont terminé « leur partie » du parcours à l'issue de la S6, réservant les

S7 et S8 pour la décoration et la consolidation de certaines parties fragiles. L'articulation entre *leadership* et *followership* (Parr, 2024) a contribué à la fois à l'efficacité collective et à l'instauration d'un climat de travail positif, lequel a vraisemblablement favorisé l'expression de la créativité : les élèves de ce groupe ont construit un écrin pour entreposer la bille, imaginé des obstacles pour la ralentir afin d'éviter qu'elle ne sorte du parcours et apporté des têtes de dragons façonnées à la maison pour décorer le circuit.

La dynamique de ce groupe peut être qualifiée de collaborative au sens où l'entend Baudrit (2007b) et en tenant compte de la présence de tous les critères observés (en bleu) et des rôles endossés (en rose) nécessaires à son élaboration (Lewin, 1939 ; Anzieu & Martin, 1968 ; Maisonneuve, 2018), on peut l'illustrer ainsi (fig. 5) :

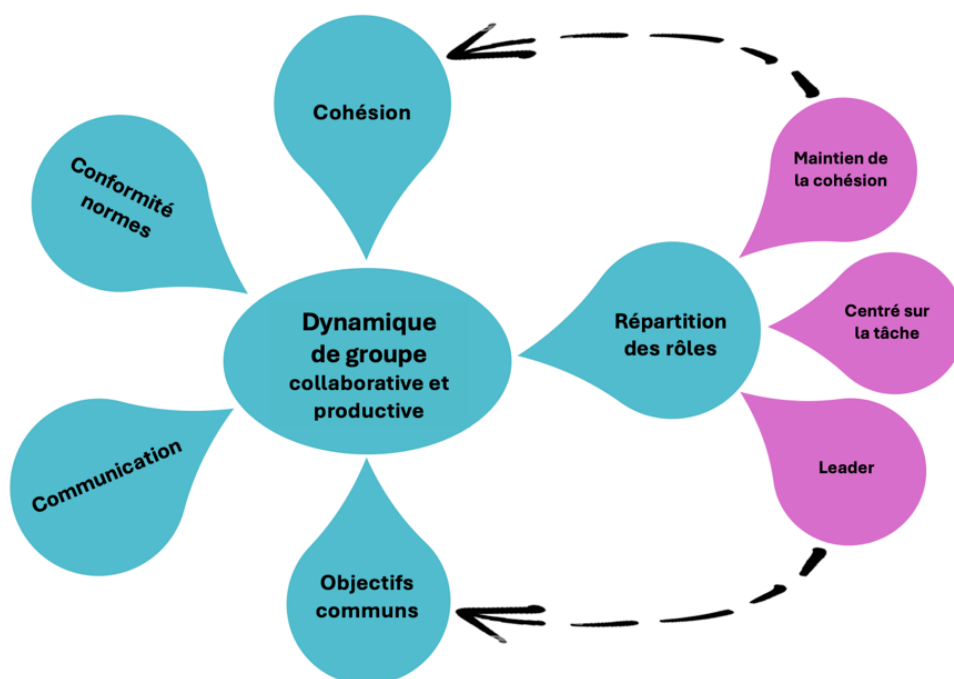


Figure 5. Dynamique de groupe du G6

Dans le G4, l'organisation interne a pris du temps à se mettre en place. Les objectifs individuels ont longtemps primé sur une vision commune.

(S1) Yelena et Luís, chacun de leur côté, assemblent des éléments pour entamer un début de parcours. Raoul et Pierre jouent ensemble avec le matériel de récupération. Ils lancent et tapent les rouleaux de carton sur les chaises et les murs. Aucun d'eux ne vient consulter les jeux et livres à disposition. A plusieurs reprises, ils s'approchent de l'autre groupe et cherchent à s'emparer de leurs matériel et outils. Les membres du G6 réagissent vivement.

(S2) Malgré leur proximité, les membres du groupe G4 s'affairent chacun à leurs tâches. Yelena et Luís, poursuivent la réalisation de leur tronçon de circuit. Pierre met du scotch sur un carton et Raoul scie une bouteille, ces éléments seront tous deux jetés en fin de séquence.

(S3) Même schéma : Yelena et Luís gèrent chacun leur réalisation pendant que Pierre circule dans la salle et Raoul découpe et colle des bouts de carton qu'il jettera. Pierre et Raoul cherchent plusieurs fois à prendre du matériel au G6.

Initialement, il a semblé qu'aucun élève n'ait pris la direction du groupe G4, aucun *leader* n'a émergé (Lane, 1999 ; Maisonneuve, 2018 ; Parr, 2024). Au début, chacun a travaillé seul de son côté (S1 à S3). Dès la S4, les quatre élèves se sont organisés en duos avec une répartition plus définie des rôles : dans chaque paire, un élève prenait les décisions et construisait, tandis que l'autre exécutait ce qui lui était demandé. Cette organisation évoque une dynamique *leader dominant - follower* (Parr, 2024) et son fonctionnement s'apparente plutôt à une forme de *coopération* (Baudrit, 2007b ; Connac, 2022) en ce sens que les élèves ont, par leurs discussions et les tentatives d'assemblage de leurs constructions, montré une interdépendance en étant à la fois mobilisés par un but commun (circuit de billes), tout en poursuivant des objectifs individuels.

Bien que ces binômes s'inscrivent dans la dynamique collective de la classe, ils ne peuvent être considérés comme des groupes à part entière car les phénomènes de groupe se manifestent à partir d'au moins quatre membres (Anzieu et Martin, 1968).

Malgré la présence d'échanges d'idées (communication), d'expérimentations collectives et de l'entraide observée (répartition des rôles centrés sur la tâche), certains éléments essentiels à la construction d'une forte cohésion de groupe ont manqué dans le G4 (ils sont représentés en bleu ciel et en rose clair dans la fig.6), limitant ainsi la progression de leur construction, l'émergence complète de leur créativité et l'aboutissement de leur projet. La dynamique de ce "groupe" peut être illustrée ainsi :

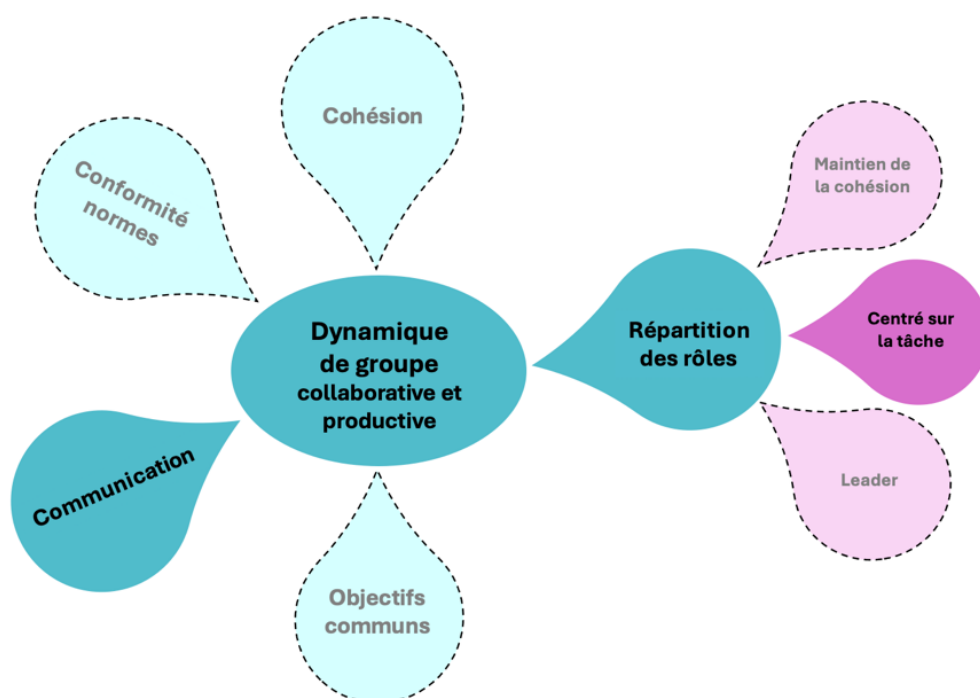


Figure 6. Dynamique de groupe du G4

Les observations suivantes suggèrent que la dynamique de ce “groupe” s’apparente davantage à un “travail en parallèle” qu’à une véritable collaboration collective :

1. Les objectifs personnels de chacun des membres sont restés au premier-plan (Plivard, 2002), ne permettant pas à un objectif commun d’émerger.
2. Les quatre élèves ne sont pas parvenus à s’accorder sur des normes collectives et se sont finalement scindés en binômes, réduisant ainsi la richesse de leur hétérogénéité et la créativité qui aurait pu émerger de la mise en commun de leurs idées. Pour eux « travailler collectivement (ensemble) » semblait avant tout renvoyer à une proximité physique et à des échanges verbaux, plutôt qu’à une véritable construction commune de la tâche.
3. Aucun élève n’a tenu le rôle de « maintien de la cohésion », privant le groupe d’un élément liant les membres les uns aux autres à chaque séquence.
4. Si l’on considère que le rôle d’un *leader* est de fédérer le groupe autour d’un objectif commun, d’orienter l’action, d’informer, de conseiller et d’encourager la prise de décision collective pour que l’activité, qu’elle soit matérielle ou intellectuelle, devienne productive (Maisonneuve, 2018), force est de constater que dans le G4, il n’y a pas eu de *leader*, mais plutôt deux élèves qui ont chacun mené leur binôme.

Dans cette recherche, le focus ayant porté principalement sur la dynamique de groupe, les élèves n’ont volontairement pas reçu de consignes précises à suivre pour la construction pratique et technique du circuit. Tous ont directement plongé dans le faire « ici et maintenant » et dans l’expérience de type « essai-erreur-ajustement ». Par conséquent, ils n’ont élaboré ni plan, ni stratégie ou discussion collective sur « comment la construction du parcours pourrait se faire » *a priori*. Seule une élève a fait un dessin qu’elle a ensuite jeté sans le montrer à ses camarades. Dans une précédente classe, elle avait pu expérimenter la construction d’un objet avec des bouteilles en plastique en suivant un plan préalablement dessiné et se souvenait de cette façon de procéder. Dans cette présente activité, aucun élève n’a souhaité suivre sa proposition d’opérer de cette manière. De plus, sans connaissances techniques exercées préalablement, les groupes se sont focalisés sur les tâches les plus simples, c’est-à-dire qu’ils ont choisi les solutions les plus rapides plutôt que les meilleures pour assembler les éléments de leur circuit, rendant ce dernier très fragile à l’usage.

Ce manque d’anticipation et de connaissances techniques a engendré un gaspillage conséquent des matériaux de récupération et a généré de nombreux conflits au niveau du partage du matériel et des outils.

4.3. Gestion de conflits

Oubliant qu’ils étaient filmés et s’habituant au retrait de l’observatrice, les élèves ont rapidement adoptés un comportement fidèle à leur tempérament. Ainsi lors de la S1 et à chaque débordement suivant, il a été très difficile pour l’enseignante de rester dans le rôle de chercheuse-observatrice et ne pas intervenir pour rétablir le calme et l’ordre. Néanmoins, il s’agissait de voir si les élèves étaient capables d’auto-régulation (individuelle) ou de régulation par les pairs et de ne réagir qu’en cas de danger ou de conflits importants.

(S1) De manière générale, tous les élèves s'interpellent d'un bout à l'autre de la salle, ce qui occasionne beaucoup de bruit. Pierre et Raoul jouent avec le matériel de récupération générant à eux seuls un niveau sonore à la limite du supportable. Marie sort de la salle et va s'asseoir dans le couloir. « Il y avait trop de bruit et c'était pas organisé », explique-t-elle lors de la discussion de clôture.

Ce premier moment de clôture (S1) a permis de faire réfléchir les élèves sur l'organisation qu'ils aimeraient mettre en place pour la suite du projet et sur le comportement adéquat à adopter dans ce contexte particulier : s'écouter les uns les autres, décider ensemble de quelle idée est conservée et mise en place, quelle gestion de la parole est favorisée, notamment à cause du bruit. Dès la S2, les élèves étaient mieux organisés, plus créatifs. Certains avaient apporté du matériel de construction et de décoration. L'ambiance était plus calme, le niveau sonore supportable. La régulation par les pairs s'est mise en place tout au long des séquences 2 à 5.

(S2) Simão jette le scotch. Charlotte le reprend : « Pourquoi tu fais ça ? ». Raoul tape la création de Luís sur la table, un bout du tube est éjecté. Luís intervient : « Eh casse-le pas ! Pourquoi tu jettes ? ».

(S3) A Simão qui lance du carton dans la réserve, Charlotte dit : « C'est bon y'en a assez là ! Stop ! ».

(S4) A Simão qui tape sur un carton avec la scie, Estelle dit : « Simão arrête de jouer avec le couteau ! Pose-le ! ».

(S5) A Renato qui s'est assis alors que tous rangent, Marie dit : « Viens nous aider ! »

Aucun élève n'a été « bouc-émissaire » et la phase « tous contre un » (Vannereau, 2020) n'a pas été observée. La principale source de conflit a été la gestion des outils et du matériel de construction. En effet, seuls les élèves du G6 ont apporté des matériaux qu'ils ont accepté de partager à condition que les élèves du G4 en fassent la demande. Ceux-ci ont toutefois rencontré des difficultés à respecter cette règle ce qui a entraîné plusieurs conflits. Néanmoins, ils sont parvenus à les résoudre dès la S4, sans l'intervention de l'animatrice.

(S1) Simão scie une bouteille de PET. Luís se rend compte qu'il ne va pas réussir à couper son carton sans outil. Il crie : « Il est où le couteau ? Eh ! Ça fait au moins 30 minutes que vous l'avez, on l'a eu que 10 minutes ! ». Il s'approche de Simão, l'observe un moment, patiente, fait plusieurs allers-retours puis finalement essaie de s'emparer de la scie de force. « Donne ! ». Mais Simão ne la lâche pas. Luís repart furieux.

(S2) Pierre demande le pistolet à colle au G6, sans succès. Il finit par le prendre de force. Renato à propos du matériel qu'il a apporté, dit : « On me prend mes affaires sans me demander. ».

(S3) Pierre et Luís ont besoin de matériel, ils s'approchent de la « réserve » de l'autre groupe et s'emparent chacun d'un objet. Les membres du G6 réagissent vivement.

Afin de réduire au maximum les tensions, la majorité des outils allait par paires. Néanmoins, certains appareils spécifiques n'étaient présents qu'en un seul exemplaire. Cela a permis à l'animatrice, lors des discussions de clôture (S1, S2 et S3), de faire réfléchir les élèves sur l'importance de la communication et des principes de civilité.

Si tous ont su répondre à la question « Comment on demande quand on veut quelque chose ? », il a été utile d'aller un pas plus loin et apporter des précisions dans la réponse faite au solliciteur. Par exemple : « Je te la donne dès que j'aurai terminé de scier cette bouteille » ou « Ce n'est pas le moment, reviens un peu plus tard » ou alors « Pas tout de suite, on teste quelque chose » ou encore « On a peur que tu casses ce qu'on a construit, alors non ».

Tous ont reconnu l'importance de respecter la parole donnée comme participant à la construction d'un lien de confiance. Lors des séquences suivantes (S4 à S6), les élèves ont utilisé les formulations élaborées ensemble et cela a contribué à une dynamique de groupe plus sereine et plus civilisée.

Lors de la S7, les élèves ont été confrontés à des contraintes matérielles et temporelles qui ont mis à mal ces principes de civilité et ont entraîné des tensions. Celles-ci ont affecté les deux groupes qui ont finalement consacré davantage de temps à la gestion des conflits qu'à la finalisation du circuit.

(S7) Les membres du G4 attendent de pouvoir utiliser le pistolet à colle, monopolisé par le G6. Durant cette attente, ils jouent avec leur matériel et laissent progressivement des déchets s'accumuler autour d'eux. Ils s'approchent ensuite des membres du G6 et les insultent. Le ton monte. Une fois le pistolet à colle obtenu, les élèves du G4 se rendent compte que la construction qu'ils ont imaginée n'est pas réalisable. Ils s'en désintéressent alors et se tournent vers le G6, posent des questions, critiquent certains choix et finissent par intervenir directement sur le circuit en modifiant certains éléments. Perturbés dans leur élan créatif, les membres du G6 réagissent fermement pour défendre leur travail.

Les élèves du G4 ont changé de stratégie lors de la dernière séquence (S8). L'un des binômes s'est progressivement désengagé du projet, ces deux élèves ne parvenant pas à fonctionner de manière collective. L'autre binôme, encadré par les membres du G6, a réussi à rallier sa construction à celle, déjà en place et terminée, de l'autre groupe afin de former un unique circuit à billes géant.

4.4. Discussion collective

A l'issue du projet, une discussion informelle a été engagée avec chaque groupe (G4 et G6) autour de ces questions :

- Comment as-tu trouvé ce projet ?
- Qu'as-tu appris de cette expérience ?

Si les élèves ont unanimement apprécié la réalisation de ce projet, leurs réponses concernant les apprentissages peuvent être regroupées en deux catégories.

La première catégorie est d'ordre pratique et concerne la construction du circuit. Plusieurs élèves ont évoqué l'acquisition de nouvelles connaissances techniques : « Je sais maintenant comment faire un parcours », « J'ai appris à coller avec le pistolet à colle, sans me brûler », « J'ai appris à construire avec du matériel de récupération ». Mon rôle d'observatrice impliquant une mise en retrait a conduit les élèves à s'organiser de manière

autonome, ce qui a favorisé le partage de connaissances et de compétences entre eux, un premier pas vers la collaboration.

La seconde renvoie aux apprentissages d'ordre relationnel. L'expérimentation de nouvelles compétences sociales ainsi que certaines prises de conscience ont occupé une large part de la discussion. Les élèves ont témoigné de leur manière d'interagir les uns avec les autres : « J'ai appris que l'autre groupe n'était pas patient. Ils voulaient tout, tout de suite. Là, j'ai vraiment vu comment ils faisaient. », « J'ai appris à changer de ton de voix. En mode, ceux qui sont gentils avec moi, je suis gentille, et ceux qui sont méchants, je suis méchante. », « J'ai appris à travailler ensemble, s'aider pour construire. », « Quand lui m'a dit : J'ai besoin d'aide, tu peux venir ? J'ai remarqué que ça m'allait bien qu'il me demande comme ça. », « Les autres n'étaient pas patients, ils se sont moqués. Je les ai ignorés. Je me suis retenu de leur répondre méchamment. », « J'ai remarqué qu'Estelle ne construisait pas beaucoup, mais elle avait des super idées de comment on pouvait faire, alors on peut dire qu'elle a participé », « Nous avons appris à collaborer, c'est-à-dire à parler ensemble de nos constructions. ».

Dans une large mesure, l'expérience semble avoir contribué à développer une réflexion sur les modalités de collaboration et sur la gestion des interactions entre pairs. Toutefois, pour une minorité d'élèves, la collaboration se limite aux échanges verbaux, ce qui suggère que des enjeux plus larges – tel que la recherche de consensus, la poursuite d'un objectif commun ou encore la distribution de rôles – ne sont pas encore pleinement intégrés.

5. Conclusion

A partir d'observations révélant un climat de classe peu propice aux apprentissages, cette recherche visait à décrire puis analyser les modalités collaboratives et cohésives entre élèves de classe de soutien afin d'en identifier les facilitateurs et les obstacles. La question initiale étant celle-ci :

Quelles caractéristiques définissant une dynamique collaborative dans un groupe-classe de soutien peuvent être observées à travers l'expérimentation d'un projet créatif ?

Les résultats indiquent que le sentiment de sécurité constitue, dans cette classe, une condition essentielle pour que les élèves puissent s'engager pleinement dans un projet collectif et développer une dynamique collaborative et cohésive.

« Le groupe auquel un enfant appartient est le sol sur lequel il se tient. Sa relation avec ce groupe et le statut qu'il y occupe sont les facteurs les plus importants de son sentiment de sécurité ou d'insécurité ». (Lewin, 1939, p. 13, notre traduction)

Dès la première rencontre, des normes ont spontanément émergé, définissant le cadre et le climat dans lequel le groupe souhaitait évoluer. Lorsque les élèves ne sont pas parvenus à s'accorder, des tensions sont apparues. Néanmoins, quand un consensus a été trouvé, un premier élan vers un sentiment de sécurité a pu se déployer.

Le temps de latence qui est survenu ensuite, a permis la mise en place progressive des rôles. Endosser un rôle, avoir une place dans le groupe a également participé au sentiment de sécurité des élèves. La fonction de *leader* et les rôles centrés sur la tâche ont été les premiers à émerger. Au début, le leader a joué le rôle de gardien des normes et de visionnaire pour le projet. Les autres élèves se sont engagés activement pour démontrer leur utilité et leur valeur au groupe. Puis, à mesure que le projet se développait, les rôles se sont clarifiés et répartis, tandis que de nouveaux rôles, tel que celui du maintien de la cohésion, apparaissaient et que des objectifs communs se déployaient, renforçant d'autant le sentiment de sécurité du groupe. A la question de savoir si l'on peut influencer les élèves à endosser tel ou tel rôle, cette expérience apporte une réponse claire : seules les interactions au sein du groupe, le « champ de forces » (Lewin, 1939), peuvent être considérées comme influentes.

La qualité de la communication est la deuxième caractéristique qui apparaît dans les résultats comme déterminante à l'atteinte d'une dynamique collaborative et cohésive. L'apprentissage que les élèves ont pu faire tout au long des séquences, a visé l'amélioration de la qualité de leurs échanges avec leurs pairs. L'accompagnement proposé durant le temps de clôture visait à soutenir un processus de réflexion sur les difficultés relationnelles qui émergeaient durant les séquences, sans intervenir ni dans l'organisation du travail, ni dans la prise de décision des groupes. Il était important que l'enseignante, dans son rôle d'animatrice, adopte d'une part, une écoute active, neutre et non jugeante, permettant aux élèves de s'exprimer sans crainte, et d'autre part qu'elle stimule la réflexivité des élèves par des questions ouvertes portant sur leurs interactions lors des conflits, leurs ressentis et les possibilités de communiquer autrement. En les invitant à analyser leurs comportements et les effets de certains propos sur autrui, puis en les amenant à se questionner sur une gestion différente de la situation et à s'interroger sur la nature réelle du problème rencontré,

l'animatrice a permis aux élèves de découvrir des attitudes plus respectueuses et à élaborer des stratégies de régulation.

Les observations réalisées au cours de la recherche ont montré que cette modalité d'accompagnement a eu un impact significatif sur la dynamique de groupe. Les relations entre élèves se sont notablement apaisées et une collaboration plus intéressante a pu s'installer. Les interactions sont devenues plus respectueuses, plus amicales et davantage axées sur l'entraide. Notamment avec les quatre élèves initialement exclus du groupe initial. Ceux-ci ont manifesté, tout au long du projet, des signes d'insécurité, leur propre organisation ne leur apportant vraisemblablement pas la stabilité recherchée. Cette situation les a amenés à rechercher régulièrement, et plutôt maladroitement, un rapprochement avec l'autre groupe. L'accompagnement centré sur la qualité des interactions a contribué à favoriser ce rapprochement et, par répercussion, à permettre la réalisation complète du parcours de billes, puisque les deux groupes se sont finalement entendus pour le terminer.

Les feedbacks positifs ont également joué un rôle dans l'évolution des échanges entre les élèves. Dès l'instant où chaque groupe a trouvé une certaine sécurité relationnelle, les élèves ont commencé à valoriser le travail et les apports de leurs camarades, lors des temps de clôture. De plus en plus nombreux à mesure que le projet aboutissait, ces retours positifs, pratiqués initialement lors de nos conseils de classe, ont probablement contribué à renforcer le sentiment de confiance et à consolider les relations au sein du groupe.

Au niveau du registre artistique et créatif, ces observations suggèrent que la mise en œuvre d'une activité créative associée à une pédagogie de projet exerce une influence favorable sur le climat et la dynamique de classe. En proposant aux élèves une production collective et un objectif commun, l'entraide, des interactions sociales constructives et le sentiment d'appartenance au groupe sont favorisés.

Les principales limites de cette recherche ont résidé dans les biais liés à ma double posture, impliquant de conserver un équilibre entre objectivité et participation. En tant qu'enseignante, il s'agissait pour moi de ne pas intervenir pour réguler les comportements ou gérer les conflits afin de ne pas influencer la situation observée. En tant qu'observatrice, il était me tenait à cœur d'adopter un regard aussi neutre que possible et rester ouverte aux observations sans jugement. Enfin en tant qu'animatrice, l'enjeu consistait à accompagner les élèves dans leur réflexion, sans orienter leurs réponses et sans les conseiller sur l'attitude correcte à adopter.

En conclusion, pour favoriser une dynamique de groupe collaborative et cohésive, de bonnes conditions doivent être créées et menées par l'enseignante. Une telle dynamique ne se décrète pas, elle se construit progressivement, au fil des expériences, en particulier dans le cadre de projets de groupe et grâce notamment aux interactions respectueuses, à un accompagnement pédagogique et à l'engagement de chaque élève.

Afin prolonger cette recherche, plusieurs pistes mériteraient d'être explorées. Par exemple, la mise en œuvre d'un tel projet en début d'année scolaire, lorsque les élèves apprennent à se connaître, pourrait contribuer dès le début au développement d'un climat de classe sécuritaire et cohésif. Un travail effectué en amont avec le groupe portant sur les interactions facilitant la collaboration, à travers des jeux de rôles par exemple, pourrait

favoriser la qualité de la communication *à priori* et permettrait de poser certains jalons. La réalisation de cette expérience avec une classe de la filière ordinaire donnerait la possibilité d'observer, avec d'autres profils d'élèves, si une dynamique collaborative différente apparaîtrait. Une courte formation technique en lien avec le projet créatif pourrait être proposée en préambule. Et enfin, plusieurs projets de groupe créatifs effectués avec les mêmes élèves révéleraient peut-être une évolution de la dynamique de groupe.

Je conclurai avec cette citation d'Élise Gravel dont j'aimerais transmettre le message à mes élèves.

« Quand je prends soin du groupe, je prends soin de moi-même. »

6. Bibliographie

- Anzieu, D., & Martin J-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. PUF.
- Arborio, A.-M., & Fournier, P. (2005). *L'enquête et ses méthodes. L'observation directe*. Colin.
- Aronson, E. (2002). *The jigsaw strategy*. Academic Press.
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour la recherche en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103(5), 5-18. https://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF103_1.pdf
- Barbillon, E. (2019). *Déjouer les biais cognitifs*. Marabout.
- Barbot, B., & Lubart, T. (2012). Adolescence, créativité et transformation de Soi. *Enfance*, 3(3), 299-312. <https://doi.org/10.3917/enf1.123.0299>.
- Baudrit, A. (2007a). *L'apprentissage coopératif: Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.baudr.2007.04>.
- Baudrit, A. (2007b). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif: d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40(1), 115-136. <https://doi.org/10.3917/lse.401.0115>.
- Besançon, M., & Lubart, T. (2015). *La créativité de l'enfant : Évaluation et développement*. Mardaga. <https://shs.cairn.info/la-creativite-de-l-enfant--9782804701987?lang=fr>.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Minuit.
- Bucheton, D. (2024). Observer les élèves, s'observer: pourquoi, comment? *Cahiers pédagogiques*, 590, 57-59. <https://shs.cairn.info/revue-cahiers-pedagogiques-2024-1-page-57?lang=fr>
- Buchs, C. (2017). Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives* (pp. 189-208). Lang.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2019). *Lector & Lectrix: Apprendre à comprendre les textes narratifs*. Retz.
- César, M. (2017). Travail collaboratif et processus d'enseignement et d'apprentissage des Mathématiques: l'importance des mécanismes d'inter- et intra-empowerment. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives* (pp. 35-53). Lang.
- Connac, S. (2022). Coopérer ou collaborer, est-ce la même chose? *Cahiers pédagogiques*, 576(3), 12-13. <https://doi.org/10.3917/cape.576.0012>.
- Curonici, C., & McCulloch, P. (2010). «Avec une famille pareille...». Les effets néfastes des explications «familialistes» sur la scolarité des enfants. Comment en sortir? *Médecine & Hygiène. Thérapie Familiale*, 31(4), 371-386. <https://doi.org/10.3917/tf.104.0371>

- De Visscher, P. (2010). Dynamique des groupes et éducations alternatives. Une confrontation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 88(4), 683-729. <https://doi.org/10.3917/cips.088.0683>.
- Francol, N. (2017). *Profs et élèves, apprendre ensemble: situations quotidiennes à comprendre et à dénouer*. Chroniques sociales.
- Freinet, C. (1965). De la dynamique des groupes à la coopération scolaire et à l'autogestion. *L'éducateur*, 11(2), 1-6. <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/4387>
- Garcia, S. (2018). *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*. PUF.
- Giglio, M. (2013). Collaboration créative et réflexive en éducation musicale. *Actes du Colloque 2011 d'éducation musicale*. HEP-BEJUNE.
- Giglio, M. (2016). Étayages créatifs. Gestes des enseignants pour soutenir une collaboration créative entre élèves. In I. Capron-Puozzo (Ed.), *La créativité en éducation et formation* (pp. 133-152). Lang.
- Gremion-Bucher, L-M. (2012). *Les coulisses de l'échec scolaire: étude sociologique de la production des décisions d'orientation de l'école infantine et primaire vers l'enseignement spécialisé*. Doctoral Thesis. <https://doi.10.13097/archive-ouverte/unige:22847>
- Iannaccone, A. (2017). Éduquer peut être dur! Quelques notes autour de la notion de matérialité en éducation. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives* (pp. 97-122). Lang.
- Jacobs, M. (2021). La formation de compétences psychosociales inclusives en situation collaborative. Enquête menée dans le cadre d'ateliers d'expression créatrice à l'école primaire. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 91(5), 181-198. <https://doi.org/10.3917/nresi.091.0181>
- Lane, J. (1996). *L'émergence du leadership, chez des adolescents, lors d'une activité de résolution de problèmes*. Mémoire. Sciences de l'éducation. <https://usherbrooke.scholaris.ca/server/api/core/bitstreams/a07b699e-3354-4717-9886-3d6b253e48ed/content>
- Laszczuk, A., & Garreau, L. (2015). Le journal de bord sibyllique: de l'importance des anticipations dans le processus de construction de sens du chercheur en immersion. *XXIVème conférence annuelle de l'Association Internationale de Management Stratégique*. <https://hal.science/hal-01649597v1/document>
- Lewin, K. (1939). Experiments in social space. *Harvard Educational Review. Reflexion*, 1(1), 7-13. <https://fr.scribd.com/document/240366630/Leader-Style>
- Maisonneuve, J. (2018). *La dynamique des groupes*. PUF.

- Mayo, E. (1933). *The Human Problems of an Industrial Civilization*, vol. VI. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203487273>
- Meram, D., Eyraud, G., Fontaine, D., Oelsner, A. (2017). *Favoriser l'estime de soi à l'école*. Chronique Sociale.
- Meirieu, P. (2000). *Outils pour apprendre en groupe. Apprendre en groupe - 2*. Chronique Sociale.
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. Les soirées de l'enpjj. *Les Cahiers Dynamiques*, 43(1), 4-9. <https://doi.org/10.3917/lcd.043.0004>.
- Meirieu, P. (2018). *La Riposte. Écoles alternatives, neurosciences et bonnes vieilles méthodes: Pour en finir avec les miroirs aux alouettes*. Autrement.
- Meirieu, P. (2022). Travailler en groupe, oui... mais comment? *L'école des parents*, 643(2), 46-48. <https://doi.org/10.3917/epar.643.0046>.
- Meirieu, P. (2025). *Une École de la coopération pour préparer le monde de demain*. Conférence.
https://www.meirieu.com/ARTICLES/COOPERATION_NAPLES_SYNTHESE.pdf
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Colin. <https://shs.cairn.info/dictionnaire-methodes-qualitatives-en-sciences--9782200244491-page-165?lang=fr&tab=feuilleter>
- Mucchielli, R. (2019). *La dynamique des groupes: Processus d'influence et de changement dans la vie affective des groupes*. ESF Sciences humaines.
<https://doi.org/10.3917/esfsh.mucch.2019.02>.
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (1997). *Life skills education in school*. OMS.
<https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/87fe5602-fd22-4d61-8605-26aa6a21f4c8/content>
- Parr, J. (2024). *Communication et émotions au travail. L'Assertivité émotionnelle*. InterEditions. <https://shs.cairn.info/l-assertivite-emotionnelle--9782729624170-page-213?lang=fr>.
- Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets: pourquoi? comment?* UNIGE.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
- Perret-Clermont, A.-N., & Giglio, M. (2017). Créer un objet nouveau en classe. Un dispositif d'innovation pédagogique et d'observation. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe: réflexions et perspectives* (pp. 209-236). Lang.
- Plivard, I. (2022). *Mini manuel de psychologie sociale*. Dunod.

Vannereau, J. (2020). *La dynamique des groupes en classe*. Mémoire de Master. INSPE d'Aquitaine-Université de Bordeaux. <https://hal.science/hal-02536035v1/document>