

L'efficacité des travaux en petits groupes dans l'apprentissage des langues à l'école primaire en Iran et en France

Arghavan, Yahya *

Doctorante en sciences de l'éducation à l'université d'Aix-Marseille, France

Reçu: 2021/09/28, Accepté: 2021/11/28

Résumé: Aujourd'hui, les enseignants sont souvent incités à varier les activités et donc à recourir au travail de groupe avec les élèves. Travailler en groupe n'est pas une tâche facile pour les étudiants, mais cela peut s'apprendre. La place du travail en groupe, tant dans les bulletins officiels de l'Éducation nationale que dans les théories pédagogiques, montre déjà son importance. La France et l'Iran ont intégré des systèmes collaboratifs au sein de la structure éducative, nous fonderons notre recherche sur la comparaison de ces deux systèmes éducatifs. Pour comprendre l'efficacité du travail de groupe à l'école primaire, nous avons mis en place des questionnaires pour savoir si le travail de groupe est plus efficace que le travail individuel dans l'apprentissage des langues. En analysant les réponses des élèves, d'une part, nous constatons que la majorité d'entre eux entendent qu'ils sont souvent à l'aise avec le travail de groupe. D'autre part, nous avons constaté que les groupes ne conduisent pas toujours à de meilleures performances qu'en effectuant le travail individuel. Nos recherches nous ont permis de comprendre que le travail en groupe demande beaucoup de réflexion, de préparation, de rigueur et d'attention. Autrement dit, malgré le grand intérêt de la part des élèves observés, le travail en groupe ne peut être considéré comme la seule forme de travail.

Mots-clés: apprentissage coopératif, enseignement primaire, groupe, pédagogie différenciée, travail de groupe.

The Effectiveness of Small Group Work in Elementary School Language Learning in Iran and France

Yahya Arghavan *

PhD Candidate of Linguistics, Aix-Marseille University, France

Received: 2021/09/28, Accepted: 2021/11/28

Abstract: Today, teachers are often encouraged to vary the activities and therefore to use group work with students. Working in a group is not an easy task for students, but it can be learned. The place of group work, both in official national education bulletins and in educational theories, is already showing its importance. France and Iran have integrated collaborative systems within the educational structure. We will base our research on the comparison of these two educational systems. To understand the effectiveness of group work in elementary school, we set up questionnaires to find out whether group work is more effective than individual work in language learning. By analyzing the students' responses, on the one hand, we find that most students hear that they are often comfortable in group work. On the other hand, we have found that groups do not always lead to better performance than the individual work. Our research has enabled us to understand that group work requires a lot of thought, preparation, rigor, and attention. In other words, despite the great interest on the part of the students that have been observed, group work cannot be considered the only form of work.

Keywords: Differentiated Pedagogy, Cooperative Learning, Primary Education, Group, Group Work.

اثربخشی کار گروهی در یادگیری زبان در پایه ابتدایی در ایران و فرانسه

یحیی ارغوان *

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه اکس مارسی، فرانسه

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۰۶، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۰۷

چکیده: امروزه معلمان اغلب تشویق می‌شوند که فعالیت‌ها و روش‌های خود را به منظور پیشرفت بیشتر و بهتر کارشان، تغییر دهند؛ بنابراین از کار گروهی با زبان‌آموزان استفاده می‌کنند. هرچند کار گروهی همیشه برای زبان‌آموزان ساده نیست؛ امکان تشویق آنها به کار گروهی و آموزش چگونگی انجام کار به آنها وجود دارد. نقش کار گروهی در بخش‌نامه‌های رسمی و نیز در نظریه‌های علمی آموزشی، اهمیت خود را نشان می‌دهد. در این پژوهش، تحقیقات براساس مقایسه دو کشور فرانسه و ایران انجام شده است که سیستم مشارکتی یکپارچه در ساختار آموزشی خود دارند. بدین منظور، پرسشنامه‌هایی تنظیم شده است تا مشخص شود اثربخشی کار گروهی بر کار فردی در یادگیری زبان تا چه حد مؤثر است. با تجزیه و تحلیل پاسخ‌های زبان‌آموزان، معلوم شد که فعالیت گروهی همیشه عملکرد بهتری نسبت به کار فردی ندارد. براساس نتایج این پژوهش، کار گروهی نیاز به تفکر، آمادگی، دقت و توجه بسیاری دارد؛ به عبارت دیگر با وجود مشاهده‌ی علاقه زیاد زبان‌آموزان، امکان این وجود ندارد که کار گروهی تنها شکل اجرای کار و روش آموزش دانسته شود.

واژگان کلیدی: آموزش متفاوت، یادگیری مشارکتی، آموزش ابتدایی، گروه، کار گروهی.

* Auteur Correspondant. Adresse e-mail: arghavan.yahya@gmail.com



Introduction

Les êtres humains sont des créatures sociales par nature. La coopération a été utilisée tout au long de l'histoire dans tous les aspects de nos vies. De manière évidente, les groupes d'apprentissages coopératifs sont utilisés dans les écoles comme méthode d'enseignement. Au cours des dernières années dans les écoles, nous avons assisté de plus en plus à une augmentation du travail de groupe, dont la fonction serait de promouvoir l'apprentissage des élèves. Les enseignants cherchent des moyens qui s'éloignent des pratiques plus traditionnelles pour tenter de placer l'élève au centre du système éducatif. McKeachie (2013: 188), psychologue américain, déclare que la meilleure réponse à la question : « Quelle est la méthode d'enseignement la plus efficace ? » est qu'elle dépendrait de l'objectif, de l'élève, du contenu et de l'enseignant. Une autre réponse pourrait s'articuler autour d'un travail plus coopératif, entre élèves, qui enseignent mutuellement (D. Johnson et al., 1981; D. W. Johnson & Johnson, 1975). D'après Musingafi & Rugonye (2014), la plupart des élèves considèrent la scolarité comme une entreprise compétitive où l'on essaie de surpasser les autres élèves. La coopération entre les élèves (célébrer les succès des uns et des autres, s'encourager mutuellement à faire leurs devoirs, apprendre à travailler ensemble indépendamment de leur origine ethnique) est encore rare. Nous vivons dans une société qui devient de plus en plus compétitive. Ainsi, les apprenants doivent être éduqués pour réussir dans une « survie pour le monde le plus en forme » (Musingafi & Rugonye, 2014). La France et l'Iran ayant intégré des systèmes collaboratifs au sein du système éducatif, nous baserons notre recherche sur la comparaison de ces deux systèmes éducatifs. En effet, il sera intéressant de vérifier l'efficacité du

travail de groupe chez les élèves à l'école primaire.

De quoi parle-t-on quand on dit groupe ? Qu'est-ce qu'un travail de groupe ? Quels sont ses objectifs ? Comment peut-on construire un groupe ? Où est le rôle de l'enseignant dans le travail de groupe ? Quelle est la place du travail de groupe dans les instructions officielles ?

À travers cette recherche, nous tenterons de développer la problématique suivante: est-ce que les travaux en petits groupes sont plus efficaces pour les apprenants que les travaux individuels? Alors, nous essaierons de bâtir une réflexion sur les questionnaires que nous préparons pour les élèves et les enseignants en Iran et en France concernant le travail en petits groupes.

Brève histoire sur la pédagogie de groupe en France et en Iran

L'enseignement par travail de groupe s'est principalement développé et a fait l'objet d'études, de recherches, d'expériences, de théorisations menées par des psychologues, sociologues, pédagogues, notamment depuis la fin du XIX^e siècle.

En France, la période post Première Guerre mondiale représente un tournant majeur dans l'histoire de l'éducation. La paternité de la pédagogie de groupe est attribuée à Roger Cousinet (1881-1973) (Raillon, 2008) qui propose en 1920 une « méthode de travail en groupe libre » à l'école (Vals & Saisse, 2013: 53). On retiendra de son travail une théorisation du travail en groupe qui en fait une « vraie méthode d'apprentissage » ; conserver également une conception de l'enseignant qui n'est plus un « enseignant » mais un guide, un assistant, un collaborateur. Néanmoins, la pédagogie de groupe trouve son origine dans les théories socioconstructivistes du psychologue russe Lev

Vygostki (1896-1934), pour qui l'intelligence se développe dans les relations interpersonnelles (Herremann et al., 2018: 196). Parmi les pédagogues contemporains, nous pouvons citer Célestin Freinet (1896 - 1966) et Fernand Oury qui ont utilisé des groupes d'élèves pour promouvoir l'apprentissage et l'éducation des élèves. Ils ont organisé des « équipes » de travail mais aussi des groupes d'apprentissages formés de différentes manières (hétérogènes ; par niveaux ; à partir de sociogrammes ; par les tâches à effectuer ; etc.) (Chabrun, 2015; Christinat, 2015; Jeanne, 2008). Plus tard, Philippe Meirieu, le pédagogue français, modifie les objectifs sociaux du groupe par des objectifs cognitifs. Il assimile les supports des « méthodes actives » et des « pédagogies de projet » pour proposer une alternative à l'enseignement traditionnel.

En Iran, dans les années 1950, des écoles élémentaires, de nombreuses écoles expérimentales ou de laboratoire ont été fondées, en particulier à Téhéran (Roshan Nahad, 2005). La première à avoir façonné la pédagogie de groupe est sans aucun doute Touran Mirhadi. Elle a obtenu son diplôme en psychologie de l'éducation à Paris (Sorbonne Université), qui était à l'époque un grand centre d'innovation en psychologie et éducation de l'enfant (Habib, 2017). Mirhadi adopte une approche progressive et innovante de l'éducation et met un point d'honneur sur la coopération. L'écriture et la recherche sont devenues l'objectif principal de Mirhadi (Mirhadi, 2018) qui est surnommée la marraine de l'éducation progressiste en Iran (Habib, 2017). En 1965, l'institut pour le développement intellectuel des enfants et des jeunes adultes (plus connu sous le nom de Kanoon) a commencé ses travaux. Pour la communauté intellectuelle de l'Institut,

l'apprentissage coopératif a l'avantage, par rapport au travail individuel, de mobiliser plus fortement les enfants, de leur faire découvrir eux-mêmes des obstacles, voire de les résoudre, mais surtout de construire des connaissances et des objets qu'ils n'auraient pas pu construire seuls. Kanoon sera dissous après la Révolution Islamique en 1979 (chute de Pahlavi) à la demande du gouvernement en place (Hamidnejad, 2015).

Pédagogie différenciée

Aujourd'hui, parmi les méthodes pédagogiques que les enseignants sont libres de choisir, on parle souvent de « pédagogie différenciée ». Une telle approche, que de nombreux élèves ne connaissent pas de la maternelle au lycée, semble importante, efficace et nécessaire et remet en cause le travail de nombreux enseignants. Le terme « pédagogie différenciée », proposé par Louis Legrand, désigne « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves ». L'enseignement différencié est une approche pédagogique et didactique qui fournit aux enseignants un point de départ pour répondre aux divers besoins d'apprentissage des élèves (Smale-Jacobse et al., 2019). Depuis les années 1980, la pédagogie différenciée est de plus en plus encouragée par l'Éducation nationale (Abry & David, 2018). L'objectif de la pédagogie différenciée est de maximiser la croissance et la réussite individuelle de chaque élève en rencontrant chaque élève où il se trouve et en l'aidant dans le processus d'apprentissage (Hall, 2002). Il y a plusieurs sens à ce concept mais tous répondent au même souci : adapter l'enseignement à la diversité des élèves car tous les élèves ne sont pas identiques comme Jobin et

Gauthier (2008) le déclarent, « la pédagogie différenciée s'organise à partir de l'hétérogénéité des élèves ». Nous pouvons donc dire que la pédagogie différenciée est un processus pour aborder l'enseignement et l'apprentissage pour les élèves de capacités différentes dans la même classe. Elle place les élèves dans une situation de coopération et a l'avantage de placer l'élève au cœur de l'apprentissage. À la question « comment différencier la pédagogie ? » il y a des réponses différentes, dont une qui notamment nous intéresse : travailler en groupe au sein d'une classe.

Définition de l'apprentissage coopératif

Dans les années 1930 et 1940, les avant-coureurs de l'approche coopérative, John Dewey, Kurt Lewin et Morton Deutsch, ont remis en question les fondements de l'enseignement traditionnel dans lequel l'élève jouait un rôle plutôt passif (Sharan, 2010; R. Slavin et al., 2003). Les travaux de Jean Piaget et Lev Vygotski ont également souligné l'importance des interactions avec les autres pour encourager l'apprentissage expériences sociales (Baudrit, 2015; Laferrière, 2003; Peyrat-Malaterre, 2015). Selon eux, l'apprentissage des élèves serait augmenté lorsqu'ils sont actifs et dans un contexte collectif. L'apprentissage coopératif est une idée ancienne (D. W. Johnson et al., 2013). La coopération consiste à travailler ensemble pour atteindre des objectifs communs (Dempsey, 1993; D. W. Johnson & Johnson, 1989, 1998). Pour Cohen (1994: 3), l'apprentissage coopératif est « une situation où des élèves travaillent ensemble dans un groupe suffisamment petit pour que chacun puisse participer à la tâche qui lui a été clairement assignée ». L'apprentissage coopératif est un dispositif d'enseignement qui fait référence à de petits groupes hétérogènes d'élèves travaillant

ensemble pour atteindre un objectif commun (Kagan, 1994). Dans les situations d'apprentissage coopératif, il existe une interdépendance positive entre la réalisation des objectifs des élèves; les élèves perçoivent qu'ils peuvent atteindre leurs objectifs d'apprentissage si et seulement si les autres élèves du groupe d'apprentissage atteignent également leurs objectifs (Deutsch, 1963; D. W. Johnson et al., 2013). Non seulement les élèves travaillent ensemble dans ce contexte, mais ils s'enrichissent et se complètent mutuellement de manière à améliorer la conscience sociale, les compétences en communication et les compétences d'apprentissage des langues. Nous pouvons donc définir que l'apprentissage coopératif est un travail en petit groupe organisé et géré dans lequel les élèves travaillent en coopération en petits groupes pour atteindre des objectifs académiques en commun académiques, affectifs et sociaux. Cela rend possible l'amélioration de l'apprentissage de chacun vers un objectif partagé par tous dont chaque membre du groupe peut bénéficier.

Réunir des élèves signifie-t-il vraiment « travailler en groupe » ?

Johnson et Johnson (1994) dans leur livre « An overview of cooperative learning » font la distinction entre le fait de faire travailler les élèves en groupe et de structurer des groupes d'élèves pour qu'ils travaillent en coopération. Pour qu'une leçon soit coopérative, cinq éléments de base doivent être soigneusement structurés (D. W. Johnson et al., 1991, 1994) : interdépendance positive, responsabilité individuelle, promotion des interactions, compétences sociales et processus de groupe. Ainsi, l'on différencie les groupes d'apprentissages coopératifs du regroupement traditionnel en classe ainsi que les

leçons d'apprentissage coopératif bien structurées, bien mise en œuvre, d'un groupe mal structuré. Selon les études (Baudrit, 2015; Howden & Kopiec, 2004; Lehraus & Sabourin, 2008; Rouiller & Howden, 2010; Rouiller & Lehraus, 2008), la pédagogie coopérative, nécessite donc non seulement d'offrir un travail de groupe structuré pour encourager l'apprentissage coopératif, mais aussi de planifier des activités visant à l'apprentissage des compétences coopératives. Dans la partie suivante, nous présenterons la définition du groupe, du travail de groupe, sa constitution et son efficacité.

Qu'est-ce qu'un groupe ?

Avant de définir le travail de groupe, définissons le groupe. Tout d'abord les groupes dont il sera question ici seront différents du « groupe classe ». Selon R. Legendre (2006), le groupe classe est un « ensemble d'élèves d'un établissement d'enseignement réunis à partir d'une ou de plusieurs caractéristiques communes ». Le groupe d'apprentissage que l'on peut distinguer du groupe de relations et du groupe de production, est avant tout, pour l'apprenant, un moyen de progresser dans l'apprentissage des connaissances (Meirieu, 1984a). C'est donc à partir des recherches de Meirieu (1984b) qu'il met en place le « groupe d'apprentissage » pour lequel « il s'agit, à partir d'un objectif d'apprentissage, de s'interroger sur l'opération mentale qu'il requiert pour un sujet et de se demander quel mode de fonctionnement groupal serait susceptible de faire effectuer cette opération ». Selon les chercheurs (Brown, 1988; Cartwright & Zander, 1968; Corréard et al., 2001; Cuq, 2004; Homans, 1950; Legendre, 2006; Lewin, 1951; Mills, 1967; Shaw, 1971; Tasca, 2020; Turner, 1989; Vecchi, 2006b), trois

éléments ressortent des définitions du groupe : a) un ensemble d'individus, b) une influence réciproque en ayant des interactions entre les membres du groupe et c) un objectif ou une tâche en commun. Les groupes sont une partie fondamentale de la vie sociale. Nous définirons donc le groupe en tant qu'ensemble d'individus interdépendants orientés vers un but commun qui s'influencent réciproquement en interagissant avec les membres du groupe. L'interdépendance signifie que les participants dépendent mutuellement les uns des autres pour faire le travail.

Qu'est-ce qu'un travail de groupe ?

Le groupe lui-même n'a de signification que si et jusqu'à ce qu'il soit impliqué dans une certaine activité, ainsi le rôle du travail de groupe prend naissance. Killen déclare que le travail de groupe est utilisé pour éloigner les élèves de l'apprentissage passif (2003). Lorsque les élèves travaillent en groupe pour atteindre un objectif commun, comme dans l'AC, l'apprentissage est amélioré. Comme De Vecchi l'indique : « l'activité doit être suffisamment complexe et difficile pour ne pas pouvoir être produite individuellement [...] et cela implique donc une organisation » (2006a). Les recherches (Barlow, 1993; Cohen, 1994; Connac, 2013; Johnson et al., 1998; Marquis et al., 1995; Meirieu, 1983; Proulx, 1999; Vecchi, 2006; Wade et al., 1995), mettent en évidence que le travail se base sur les capacités de communication et d'interaction de chacun. Autrement dit, un conflit sociocognitif se met en place. Philippe Meirieu (2016) précise qu'il s'agit d'une « interaction entre des sujets ayant des points de vue différents ». Finalement, nous disons que le travail en groupe est un outil pédagogique privilégié pour permettre aux élèves de développer leurs connaissances à travers une

activité et un projet commun. Il se caractérise alors par la présence d'individus en interaction en contact direct avec la supervision de l'enseignant.

Quels sont des objectifs du travail de groupe ?

Un facteur évident, mais parfois négligé, dans les processus et la dynamique de groupe est la raison pour laquelle le groupe existe. Différentes études mettent l'accent sur le rôle de l'apprentissage coopératif pour stimuler la motivation des élèves et affiner l'enseignement et l'apprentissage (Ara & Akter, 2013; Azizinezhad et al., 2013; Goodman, 2016; Thanh, 2014; Zhou, 2012). Selon Slavin (1995), l'apprentissage coopératif permet aux apprenants d'interagir et de s'entraîner les uns avec les autres; ainsi, ils peuvent se bénéficier mutuellement, et c'est précisément pourquoi Vygotsky (1980) a recommandé aux enseignants de réduire le temps où les élèves travaillent de manière isolée. D'après les recherches réalisées (Hänze & Berger, 2007; Monir et al., 2014; Zhou, 2012), nous pouvons constater que l'apprentissage coopératif est un facteur important dans l'amélioration de l'estime de soi et de la motivation. D'après Gillies (2014), le travail de groupe apporte de nombreux bénéfices aux élèves. Gillies n'hésite pas à le qualifier d'« une des plus grandes innovations éducatives de la période récente ». Johnson, Johnson et Smith (1991) suggèrent que les tâches de groupe devraient faire partie intégrante des objectifs du cours. Cela signifie que le travail de groupe doit compléter les objectifs d'apprentissage décrits dans le programme. Proposer un travail en groupe nécessite que l'enseignant ait bien défini les objectifs à atteindre et que les élèves aient compris les tâches à effectuer. L'objectif

d'apprentissage selon Philippe Meirieu (1999), définit les cinq objectifs du travail en équipe des élèves : la finalisation, la socialisation, le monitorat, la confrontation et l'apprentissage. Ce dernier objectif nous intéresse particulièrement pour la question de l'influence et l'efficacité du travail de groupe dans l'apprentissage des langues à l'école primaire.

Comment constituer les groupes de travail?

Les recherches montrent que la façon dont un groupe est formé influence le succès du travail de groupe (Csernica et al., 2002; Davies, 2009; Davis, 1993; Hassanien, 2006; Hassaskhah, 2015; Seethamraju & Borman, 2009). Un certain nombre de recherches ont porté sur l'effet de la taille du groupe sur la cohésion, l'intimité, la performance et la réaction des membres (Banwo et al., 2015; Burlingame et al., 2011; Fisher, 1953; Hackman & Vidmar, 1970; Lundgren & Bogart, 1974; Seashore, 1954; Soboroff, 2012). L'effet de la taille du groupe sur les niveaux de participation des membres individuels a également été étudié (Bales et al., 1951; Bales & Borgatta, 1965; Diehl & Stroebe, 1987; Gentry, 1980; Hackman & Vidmar, 1970; Hare, 1952; Hawkins, 1962; Littlepage, 1991; Renzulli et al., 1974; Saqr et al., 2019). Toutes ces études ont également indiqué qu'à mesure que la taille du groupe augmentait, la quantité de communication initiée par les membres individuels diminuait. Les recherches (Beebe & Masterson, 2015; Cohen, 1994; Connac, 2017; Csernica et al., 2002; Davis, 1993; Hassanien, 2006; Wheelan, 2009) nous montrent que la taille du groupe est de l'ordre de 2 à 4, 5 ou 6 élèves selon les études, mais peut varier suivant l'âge des élèves et la complexité de la tâche demandée (Reverdy, 2016). Nous pouvons donc conclure qu'un groupe bénéficie d'avoir plus de trois

membres et moins de cinq membres mais cela peut varier en fonction de l'âge des élèves et de la complexité de la tâche demandée. Un petit nombre d'élèves favorise des interactions significatives, tout en facilitant la coordination et la gestion du groupe (Ballantine & McCourt Larres, 2007; Oakley et al., 2004; Rouiller & Howden, 2010). Bien que les groupes formés par les élèves puissent leur être intéressants, ce type de groupe n'est pas un bon environnement pour l'apprentissage coopératif (Ballantine & McCourt Larres, 2007; Hurd & Stein, 2000; Lejk et al., 1999; Rouiller & Howden, 2010) et les groupes formés par les élèves risquent d'être homogènes. Michel Barlow (Barlow, 1993, p. 34) propose plusieurs pistes pour constituer les groupes d'élèves : aléatoire, libre et imposé par l'enseignant. Nous pouvons aussi constituer des groupes selon l'âge, le sexe, etc. Dans l'ensemble, les groupes ont de meilleurs résultats scolaires lorsque l'enseignant choisit le groupe par rapport aux élèves qui choisissent eux-mêmes leur groupe (Felder & Brent, 2010; Soetanto & MacDonald, 2017). Il existe donc plusieurs manières de constituer un groupe mais celle qui a montré le plus de résultats satisfaisants est de préparer les groupes à l'avance, non pas par affinité mais par groupes de besoins ou hétérogènes en fonction des objectifs visés (Barlow, 1993). Afin d'illustrer notre démarche, nous faisons référence à Bernard Rey (2015 : 96), qui démontre qu'il faut une « hétérogénéité moyenne du groupe » pour avoir des résultats plus satisfaisants.

Rôle de l'enseignant

De nombreux enseignants hésitent à organiser des travaux de groupe dans leurs classes. Le manque de place dans la classe pour faire des activités en groupe, le bruit, le manque de temps,

les élèves inactifs, etc. sont des raisons souvent évoquées à cet égard. Le métier d'enseignant joue un rôle primordial dans notre société, celui de faire acquérir aux élèves des connaissances, des compétences et des attitudes pour qu'ils soient dans leur majorité des citoyens informés et capables de faire les bons choix. En général, les enseignants ont trois options pour structurer les leçons : ils peuvent structurer leur leçon de manière compétitive, individualiste ou coopérative (R. T. Johnson & Johnson, 1994). Lors d'un travail de groupe, le rôle de l'enseignant change significativement. La pédagogie coopérative suppose que l'enseignant fasse suffisamment confiance aux élèves pour accepter de transférer plus de responsabilités aux élèves et joue un rôle de facilitateur (Brody & Davidson, 1998; Cohen, 1994). D'après Price et Nelson, le travail de groupe permet à l'enseignant de jouer pleinement le rôle d'accompagnateur au plus près des élèves et la réussite de l'apprentissage en groupe repose sur une planification minutieuse de la part de l'enseignant (2018, pp. 118–120). Il faut s'assurer que les consignes soient bien comprises afin d'éviter de reprendre le discours qui rompt la dynamique et qui se met en place dans les groupes (Baines et al., 2016; Barlow, 1993). De plus, il faut savoir que si l'enseignant diminue son autorité et donne libre cours à la dynamique des travaux en groupes, il pourrait mieux incarner le rôle d'accompagnateur ; ce qui lui permet d'identifier les représentations initiales des élèves et de les aider à surmonter leurs difficultés. En tant qu'enseignant, nous avons plusieurs rôles : nous favorisons les investigations, les échanges entre les élèves et nous les aidons à émettre des hypothèses, à observer et à expliquer par des argumentations. Aujourd'hui, notre rôle ne peut pas se contenter à fournir des connaissances toutes faites, mais de

leur montrer comment y accéder par leurs propres moyens. Et une fois les clés en main, ils trouveront sans aucun doute leur propre chemin. C'est ainsi qu'ils deviendront des citoyens responsables et trouveront leur place dans leur société (Kreft, 2015). Baudrit (2007) parle des enseignants comme des «ingénieurs de l'apprentissage coopératif» et non de simples techniciens qui appliquent une méthode entièrement prédéterminée.

Les Instructions officielles actuelles

Pour souligner l'efficacité du travail en groupe, il nous semble important de rechercher dans les instructions officielles actuelles. Ce qui a attiré notre attention est le fait que les deux pays insistent sur le même sujet. En Iran, après la révolution iranienne en 1979, les Bulletins Officiels insistent de plus en plus sur le fait que le travail en petit groupe dans la classe « apprend aux élèves à planifier plus efficacement et à gérer leur temps (Dorrany, 2013). » Les programmes officiels et les instructions récents (2016) encouragent la pratique qui conduit à l'autonomie et à la responsabilité des élèves. Les instructions officielles (2017) s'adressent également aux enseignants concernant le travail en groupe qui « fournit aux élèves et aux enseignants des méthodes de travail et d'analyse en développant leur créativité ». En 2018, le ministre de l'Éducation nationale déclare que « nous devons apprendre aux enfants à découvrir la culture de l'entraide et à la cultiver au plus profond de nous-mêmes. La prochaine génération doit être formée pour obtenir de meilleurs résultats en coopération et servir le pays (Mahmoudi Derafsh, 2017) ». En France, en vérifiant les Bulletins Officiels, on constate que depuis 1990, l'accent est mis sur le travail en groupe. Selon Michel Barlow (1993), la loi d'Orientation pour l'école élémentaire

(1990), dans son souci de « mettre l'enfant au centre au système éducatif », recommande vivement « une organisation de la classe en groupe ». Les instructions officielles (2007) déterminent également les compétences qui sont requises pour les enseignants. Selon les instructions officielles actuelles (2015), « l'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus ». Ces textes officiels nous permettent de penser que le travail en groupe est un moyen pédagogique à la disposition des enseignants pour répondre en partie aux exigences actuelles.

La méthodologie

Dans le but de mieux comprendre l'efficacité des travaux en petits groupes à l'école primaire, nous avons décidé de la mise en place des questionnaires pour évaluer notre hypothèse. Nous avons eu deux types de questionnaires, intitulés « le travail en groupe pour l'élève » et « le travail en groupe pour l'enseignant ». Notre étude est mise en place dans deux classes au niveau de CE2 à l'école privée « Le Pain d'Épice » en France et à l'école privée « Farid » en Iran. Nous avons eu 40 élèves et 25 enseignants à Nice et à Téhéran, 45 élèves et 25 enseignants. Nous avons donc administré nos épreuves auprès d'un échantillon de 50 enseignants et 85 élèves. Les enfants ont eu tous le même âge. La tâche de résolution de problèmes est plus facile à mettre en place à l'école primaire car les élèves maîtrisent suffisamment bien la lecture. De plus, le travail de groupe n'est pas facile à mettre en place et demande un certain degré d'autonomie de la part des élèves afin d'être constructif, c'est pourquoi nous avons choisi les élèves de CE2.

Notre questionnaire pour les élèves a compris 10 questions et celui de l'enseignant a compris 13 questions. De plus, à la fin de notre questionnaire, nous avons eu une question afin que les élèves nous donnent leurs idées sur le travail de groupe.

Analyses, remarques et résultats sur les réponses

Lors de nos observations en CE2, après avoir fait des activités en groupe, les élèves ont eu à remplir un questionnaire pour que nous puissions savoir davantage leurs idées ; quand il s'agit de montrer l'efficacité et l'importance du travail de groupe dans la classe, il peut donc être intéressant de mettre en place un questionnaire visant à

recueillir l'opinion des élèves sur le travail de groupe. Durant nos observations, nous avons compris que les élèves avaient déjà une idée sur le travail de groupe, selon leurs expériences précédentes. En posant la dernière question (D'après vous, qu'est-ce qu'un travail de groupe ?) aux élèves sur notre questionnaire, nous voulions nous assurer qu'ils connaissent le travail de groupe. L'objectif est d'abord de savoir si l'élève sait le travail de groupe ou s'il l'a appris. Cela permet à chacun de se remettre en question et de s'interroger sur son action au sein du groupe. Voici quelques remarques récoltées qui ont été répétées tant de fois d'élèves au niveau de CE2 en France et en Iran:

D'après vous, qu'est-ce qu'un travail de groupe ?
C'est quand on travaille ensemble, on regroupe nos idées.
C'est pour nous apprendre à être à plusieurs.
C'est de faire un travail mais pas faire rien et ni faire tout seul.
Un travail en groupe est quand on réfléchit et travaille ensemble.
C'est des personnes qui travaillent de leur mieux.
C'est quand tout le monde donne des réponses et aide les autres du groupe.
Travailler ensemble, s'entraider et penser ensemble.
C'est un exercice pour avoir l'habitude de travailler en groupe.
C'est un travail qu'on fait avec des amis.

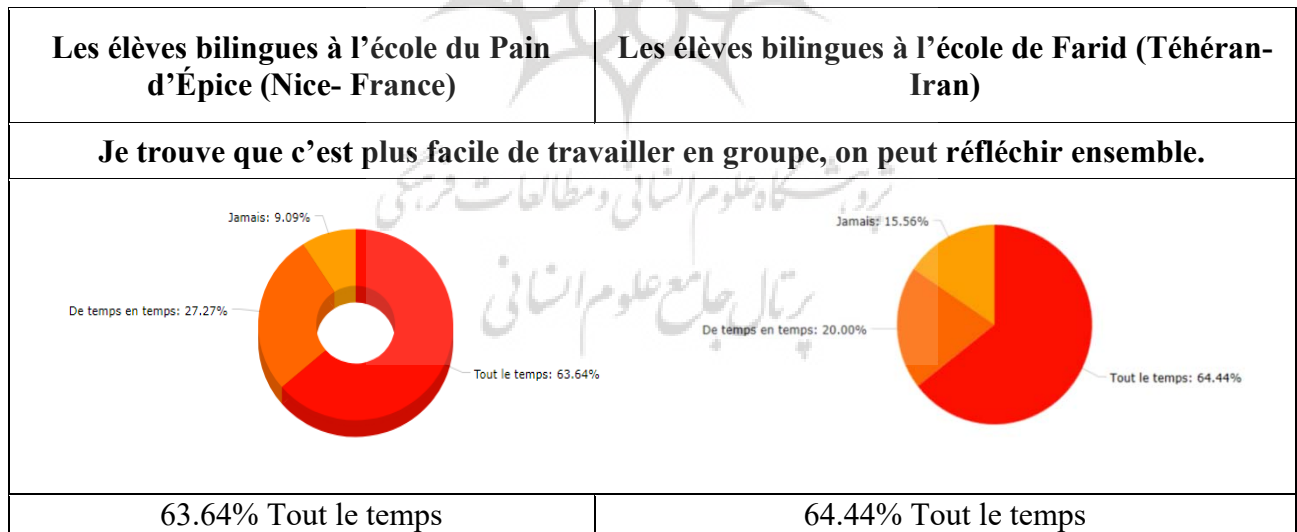
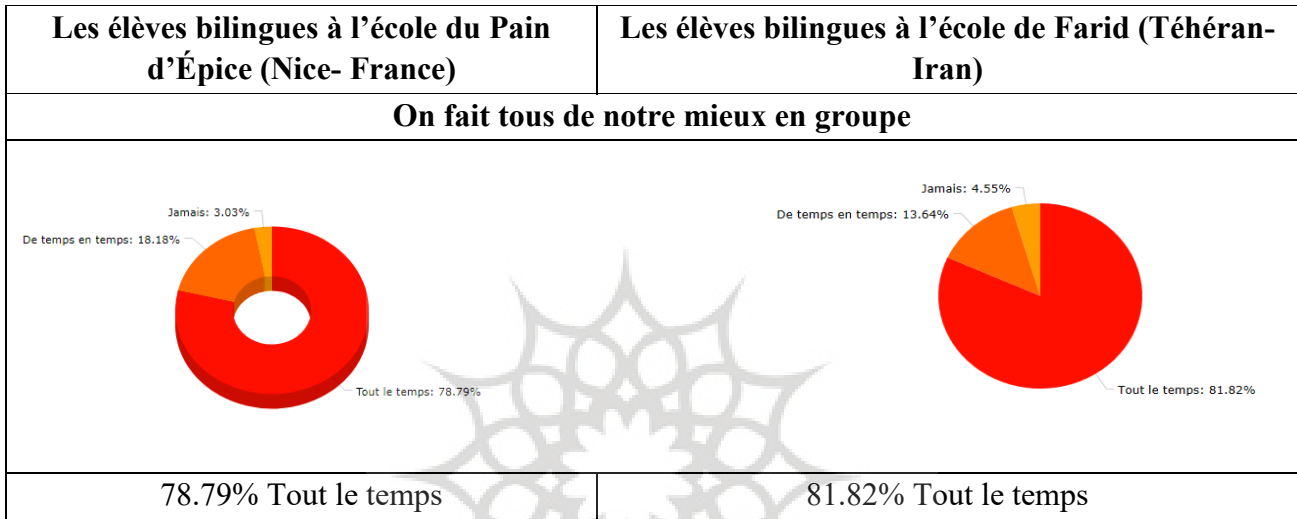
En faisant l'analyse des réponses, nous nous rendons compte que deux types de réponses apparaissent. D'abord, cette analyse nous montre le fait que les élèves comptent sur la multiplication des idées au sein du groupe. Le côté positif et qualitatif du travail de groupe est donc essentiellement perçu par ces élèves. Ensuite, une dimension sociale apparaît nettement pour prouver que les élèves de ces quatre classes (deux classes en Iran et deux classes en France) ont une grande confiance

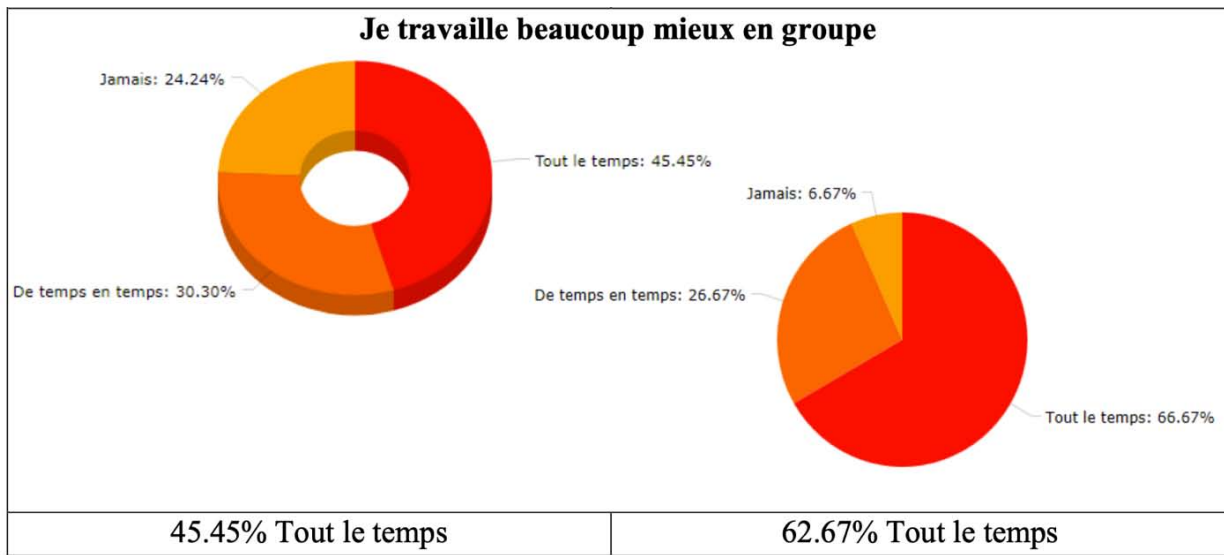
envers leurs camarades qu'ils considèrent pouvoir les aider autant que possible. Cela leur donne l'impression de ne pas être en échec, mais au contraire d'avoir la possibilité de s'entraider et ainsi de tisser et construire des liens qui pouvaient ne pas exister auparavant. Ce qui nous amène à envisager le travail de groupe « comme une véritable méthode pédagogique qui a en soi valeur et signification » (Barlow, 1993).

Les résultats des questions concernant l'efficacité du travail de groupe d'après les élèves

Pendant nos 5 semaines de stage, nous avons observé que le travail en petit groupe peut être très enrichissant pour chaque élève ; les membres du groupe peuvent mieux se communiquer et s'entraider. Ainsi, le travail en groupe leur a

permis de mieux surmonter les difficultés rencontrées dans la classe. Mais est-ce que les élèves ont également la même idée ? Est-ce qu'ils préfèrent travailler en groupe dans la classe ou non ? Est-ce qu'ils pensent que le travail en petit groupe permet de les aider à s'améliorer et à faire de leur mieux ?





En ce qui concerne les réponses des élèves, nous pouvons observer une cohérence entre les réponses des élèves de l'école du Pain d'Épice et celles de l'école de Farid. Nous constatons alors que tous les élèves ont une évaluation positive globale du travail de groupe. 78% des élèves bilingues en CE2 à l'école du Pain d'Épice et 81% des élèves bilingues au niveau de CE2 à l'école de Farid s'accordent à dire qu'ils font de leurs mieux en groupe. Plus de la moitié des élèves ont répondu que travailler en groupe est plus facile que tout seul car la réflexion est plus pratique et donc meilleure. En analysant les réponses des élèves, nous constatons que tous les élèves ont une évaluation positive globale du travail de groupe. 78% des élèves à l'école du

Pain d'Épice et 81% des élèves à l'école de Farid s'accordent à dire qu'ils font de leurs mieux en groupe. La majorité des élèves ont répondu que travailler en groupe est plus facile que tout seul car la réflexion est plus pratique et donc meilleure. Mais est-ce que pour l'individu, le travail en petit groupe risque d'empêcher la concentration ? Nous pouvons voir un écart apparent dans les réponses des élèves concernant notre dernier graphique. Est-ce que cela veut nous dire que les élèves bilingues à l'école du Pain d'Épice préfèrent travailler seuls plutôt que travailler en petit groupe ? Pour cela, nous allons analyser les réponses des élèves concernant notre contre-hypothèse.

Les élèves bilingues à l'école du Pain d'Épice (Nice- France)	Les élèves bilingues à l'école de Farid (Téhéran- Iran)
Je ne suis pas à l'aise quand je travaille en petits groupes	
27.27% Tout le temps	15.56% Tout le temps
Je me concentre moins quand je travaille en petit groupe	
24.24% Tout le temps	11.11% Tout le temps
Je préfère travailler seul qu'en travailler en petit groupe	
24.24 % Tout le temps	14.89% Tout le temps

En regardant les réponses des élèves, d'une part, nous constatons que presque la moitié des élèves s'entendent dire qu'ils sont souvent à l'aise dans le travail de groupe. D'autre part, nous voyons que 40% des élèves à l'école de Farid sont rarement satisfaits quand ils travaillent en petit groupe. Le travail en petit groupe pour plus

de la moitié des élèves de l'école de Farid ne risque pas d'empêcher la concentration ; en ce qui concerne l'école du Pain d'Épice, nous constatons que 42% des élèves se sentent concentrés dans le travail de groupe. Parallèlement, nous avons des élèves qui ne sont pas tout à fait d'accord. Ensuite, nous avons le

même cas ; 14% des élèves à l'école de Farid et 24% des élèves à l'école du Pain d'Épice préfèrent travailler seuls qu'en travailler en petit groupe ; c'est-à-dire que la majorité des élèves ont choisi de travailler en petits groupes que travailler seuls, mais au même moment, nous pouvons observer que 33% des élèves à l'école de Farid et 36% des élèves à l'école du Pain d'Épice préfèrent travailler en groupe mais pas d'une manière fréquente. Autrement dit, malgré le grand intérêt de la part des élèves qu'on a observés, le travail de groupe ne peut pas être considéré comme l'unique forme de travail. D'après les réponses des enseignants, l'élève en confrontant les autres, améliore son apprentissage lors des interactions au sein du groupe. Ainsi, cette pratique rend les élèves plus autonomes et responsables en leur permettant d'organiser leur travail par la coopération et l'entraide dans le groupe.

Bilan

Premièrement, nous avons montré que ces élèves ont connu le travail de groupe. Ensuite, nous avons observé qu'ils étaient intéressés pour travailler en groupe. Autrement dit, le travail de groupe était efficace et avait une influence positive sur les élèves et leurs performances. Il apparaît donc que le travail de groupe a été favorable pour ces derniers de nos quatre classes au niveau de CE2 en Iran et en France, car ils ont participé, cherché ensemble des solutions et avancé dans leurs représentations. Finalement, nos arguments concernant notre hypothèse sont totalement confirmés. Selon les élèves, le travail de groupe leur permet de réfléchir sur des problèmes que ceux-ci ne pourraient pas résoudre seuls. En effet, en ce qui concerne les résultats des réponses à propos de notre contrehypothèse

(le travail individuel est plus efficace pour les apprenants que le travail en petit groupe), nous avons constaté que les groupes ne permettent pas toujours d'obtenir de meilleures performances que le travail individuel. Le travail de groupe, quand il n'est pas une fin en soi et qu'il est adressé aux pratiques individuelles et collectives, est une réponse à la différenciation de l'apprentissage.

Conclusion

« Se réunir est un début ; rester ensemble est un progrès ; travailler ensemble est la réussite ». Cette citation de Henry Ford (1930) met en évidence les avantages susceptibles de résulter du travail en commun. Travailler en groupe n'est pas facile pour les élèves mais cela peut être appris. Il peut être une méthode efficace pour motiver les élèves, encourager l'apprentissage actif et développer des compétences clés en matière de pensée critique, de communication et de prise de décision. Le travail de groupe comme son nom le détermine, devrait être fait par l'ensemble du groupe et non par un seul élève. Il est donc nécessaire que l'enseignant s'assure du bon déroulement de cette situation de travail. Cela nécessite une préparation et une organisation antécédente pour identifier les difficultés éventuellement rencontrées. Pour l'enseignant, le travail en groupe constitue une variable didactique très importante et lui permet de développer une pédagogie de différenciation pour que chaque élève puisse apprendre. En signe de conclusion, il nous est primordial d'insister sur le fait que le travail de groupe doit être construit de manière progressive. Pour l'enseignant, le travail en groupe lui permet de développer une pédagogie de différenciation pour que chaque élève puisse apprendre. Cette recherche nous a permis de nous rendre compte

que la coopération améliore les relations entre les élèves dans la classe. Ainsi, la contribution d'une pédagogie de groupe est multiple car son intérêt est autant scolaire que social. D'une perspective sociale, il favorise les échanges et rend facile l'entraide. D'une perspective scolaire, il développe l'appropriation de la connaissance qui est activement construite par les élèves eux-mêmes. D'autre part, l'étude devrait être renforcée en augmentant les effectifs et le nombre de la classe ce qui permettrait d'améliorer la significativité statistique et ainsi la représentativité de l'étude. Travailler en groupe doit alors être organisé, avec une distribution des rôles à tenir et des consignes précises. En tant qu'enseignant, nous devons essayer de rendre l'élève capable d'écouter pour comprendre, d'interroger, de s'exprimer, de réaliser un travail ou une activité et d'échanger, de questionner, de coopérer, de justifier un point de vue, de travailler en groupe et s'engager dans un projet.

Bibliographies

- Abry, D., & David, C. (2018). *Collection F - Classes multi-niveaux et pédagogie différenciée (ebook)*. Hachette Français Langue Etrangère.
- Ara, A., & Akter, S. (2013). Cooperative learning for a real student-centered language classroom. *Spectrum*, 8, 199–208.
- Azizinezhad, M., Hashemi, M., & Darvishi, S. (2013). Application of Cooperative Learning in EFL Classes to Enhance the Students' Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 138–141.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.166>

- Baines, E., Blatchford, P., & Kutnick, P. (2016). *Promoting effective group work in the primary classroom: A handbook for teachers and practitioners*. Routledge.
- Bales, R. F., & Borgatta, E. F. (1965). Size of group as a factor in the interaction profile. In R. F. Bales, E. F. Borgatta, & A. P. Hare, *Small Groups: Studies in Social Interactions* (pp. 495–512). Alfred A. Knopf.
- Bales, R. F., Strodtbeck, F. L., Mills, T. M., & Roseborough, M. E. (1951). Channels of Communication in Small Groups. *American Sociological Review*, 16(4), 461–468.
JSTOR.
<https://doi.org/10.2307/2088276>
- Ballantine, J., & McCourt Larres, P. (2007). Cooperative learning: A pedagogy to improve students' generic skills? *Education + Training*, 49(2), 126–137.
<https://doi.org/10.1108/00400910710739487>
- Banwo, A., Du, J., & Onokala, U. (2015). The Impact of Group Cohesiveness on Organizational Performance: The Nigerian Case. *International Journal of Business and Management*, 10.
<https://doi.org/10.5539/ijbm.v10n6p146>
- Barlow, M. (1993). *Le travail en groupe des élèves*. Armand Colin.
- Baudrit, A. (2007). 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/lsdle.401.0115>
- Baudrit, A. (2015). *L'apprentissage coopératif: Origines et évolutions d'une*

- méthode pédagogique* (2e édition). De Boeck.
- Beebe, S. A., & Masterson, J. T. (2015). *Communicating in Small Groups: Principles and Practices* (11th ed.). Allyn and Bacon.
- Brody, C. M., & Davidson, N. (1998). *Professional development for cooperative learning. Issues and approaches*. State University of New York Press, c/o CUP Services, P.
- Brown, R. (1988). *Group processes: Dynamics within and between groups*. Basil Blackwell.
- Bulletin officiel n°1 du 4 janvier 2007—* Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2007). <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/1/MENS0603181A.htm>
- Burlingame, G., McClendon, D., & Alonso, J. (2011). Cohesion in Group Therapy. *Psychotherapy (Chicago, Ill.)*, 48, 34–42. <https://doi.org/10.1037/a0022063>
- Cartwright, D., & Zander, A. F. (1968). *Group dynamics: Research and theory*. Harper & Row.
- Chabrun, C. (2015). *Entrer en pédagogie Freinet*. LIBERTALIA.
- Christinat, C. T. (2015). *La pédagogie Freinet concepts, valeurs, pratiques de classe*. CHRONIQUE SOCIA.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64, 1–35.
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves* (Réseau Canopé). Réseau Canopé.
- Corréard, M.-H., Grundy, V., Ormal-Grenon, J.-B., & Pomier, N. (2001). *Le Grand Dictionnaire Hachette-Oxford: Français-anglais, anglais-français*. Hachette Livre ; Oxford University Press.
- Csernica, J., Hanyak, M., Hyde, D., Shooter, S., & Toole, M. (2002). *Practical Guide to Teamwork*.
- Cuq, J.-P. (Ed.). (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE INTERNAT.
- Davies, W. M. (2009). Groupwork as a form of assessment: Common problems and recommended solutions. *Higher Education*, 58(4), 563–584. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9216-y>
- Davis, B. G. (1993). *Tools for teaching* (1st ed). Jossey-Bass Publishers.
- Dempsey, J. V. (1993). *Interactive instruction and feedback*. Educational Technology.
- Deutsch, M. (1963). Cooperation and trust: Some theoretical notes. In M. R. Jones, *Nebraska Symposium on Motivation* (pp. 275–319). University of Nebraska Press.
- Diehl, M., & Stroebe, W. (1987). Productivity Loss In Brainstorming Groups: Toward the Solution of a Riddle. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 497–509. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.3.497>
- Dorrany, K. (2013). *Histoire de l'éducation en Iran: avant et après l'islam* [en persan] (11th ed.). SAMT. <https://www.gisoom.com/book/1889904/> کتاب-تاریخ-آموزش-و-پرورش-ایران-قبل-و-بعد-از-اسلام
- Felder, R., & Brent, R. (2010). Effective strategies for cooperative learning.

- Journal of Cooperation and Collaboration in College Teaching*, 10.
- Fisher, R. A. (1953). Dispersion on a sphere. *Proceedings of the Royal Society of London. Series A. Mathematical and Physical Sciences*, 217(1130), 295–305. <https://doi.org/10.1098/rspa.1953.0064>
- Ford, H. (1930). *Ma vie et mon oeuvre*. Payot. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k223538>
- Gentry, J. W. (1980). Group size and attitudes toward the simulation experience: *Simulation & Games*, 11, 451–460. <https://doi.org/10.1177/104687818001100405>
- Gillies, R. M. (2014). Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125–140.
- Goodman, A. (2016). The Manifestation of Student Engagement in Classrooms: A Phenomenological Case Study of How Teachers Experience Student Engagement and How It Influences Pedagogical Decision Making. *UNLV Theses, Dissertations, Professional Papers, and Capstones*. https://digitalscholarship.unlv.edu/theses_dissertations/2780
- Habib, S. (2017). [À la recherche de l'homme libre d'aujourd'hui]. Ghatreh.
- Hackman, J. R., & Vidmar, N. (1970). Effects of Size and Task Type on Group Performance and Member Reactions. *Sociometry*, 33(1), 37–54. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/2786271>
- Hall, T. (2002). Differentiated instruction. Wakefield, MA: National Center On.
- Hamidnejad, H. (2015). *DW News*. <https://www.dw.com/fa-ir/-کانون-پرورش-فکری-پنجاه-سالگی-یک-نهاد-متفاوت>
- Hänze, M., & Berger, R. (2007). Cooperative learning, motivational effects, and student characteristics: An experimental study comparing cooperative learning and direct instruction in 12th grade physics classes. *Learning and Instruction*, 17(1), 29–41. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.11.004>
- Hare, A. Paul. (1952). A study of interaction and consensus in different sized groups. *American Sociological Review*, 17, 261–267. <https://doi.org/10.2307/2088071>
- Hassanien, A. (2006). Student experience of group work and group assessment in higher education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 6(1), 17–39. https://doi.org/10.1300/J172v06n01_02
- Hassaskhah, J. (2015). The Impact of Group Formation Method (Student-Selected Vs. Teacher-Assigned) On Group Dynamics and Group Outcome in EFL Creative Writing. *Language Teaching Research*, Vol. 6. <https://doi.org/10.17507/jltr.0601.18>
- Hawkins, C. (1962). Interaction rates of jurors aligned in factions. *American Sociological Review*, 27, 689. <https://doi.org/10.2307/2089627>
- Herreman, S., Ghrenassia, P., & Royer, C. (2018). *Objectif CRPE Éducation et système éducatif 2018*. Hachette Éducation.
- Homans, G. C. (1950). *The human group*. Harcourt, Brace.

- Howden, J., & Kopiec, M. (2004). *Ajouter aux compétences: Enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*. Chenelière.
- Hurd, S., & Stein, R. F. (2000). *Using Student Teams in the Classroom: A Faculty Guide* (1st edition). Anker Publishing Company.
- Jeanne, Y. (2008). Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle. *Reliance*, 28(2), 113–117.
- Jobin, V., & Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education : A Journal of Educational Research and Practice*, 18. <https://doi.org/10.26522/brocked.v18i1.109>
- Johnson, D., Murayama, G., R.T., J., NELSON, D., & Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47–62. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.89.1.47>
- Johnson, D. W., Holubec, E. Johnson., & Johnson, R. T. (1994). *The nuts and bolts of cooperative learning*. Interaction Book Co.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization*. Prentice-Hall.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Co.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1998). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning* (5 edition). Pearson.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Cooperation in the Classroom* (9th edition). Interaction Book Co.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity* (1 edition). Jossey-Bass.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. In J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (eds), In A. I. Nevin, R. A. Villa, & J. S. Thousand, *Creativity and collaborative learning* (p. 21). Brookes Press.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. Kagan Cooperative Learning.
- Killen, R. (2003). *Effective Teaching Strategies: Lessons from Research and Practice*. Social Science Press.
- Laferrière, T. (2003). Apprendre ensemble: Choisir nos mots pour discourir sur des pratiques émergentes. In C. Deaudelin & T. Nault, *Collaborer pour apprendre et faire apprendre: La place des outils technologiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2006). Dictionnaire actuel de l'éducation. In *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e édition). Guérin Canada.
- Lehraus, K., & Sabourin, M. (2008). Former des enseignants primaires à une approche coopérative: Bilans et perspectives. In Y. Rouiller & K. Lehraus, *Vers des apprentissages en coopération: Rencontres et perspectives* (pp. 191–220). Peter Lang.
- Lejk, M., Wyvill, M., & Farrow, S. (1999). Group assessment in systems analysis

- and design: A comparison of the performance of streamed and mixed-ability groups. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 24(1), 5–14. <https://doi.org/10.1080/0260293990240101>
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers (Edited by Dorwin Cartwright.)* (pp. xx, 346). Harpers.
- Littlepage, G. (1991). Effects of Group Size and Task Characteristics on Group Performance: A Test of Steiner's Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 449–456. <https://doi.org/10.1177/0146167291174014>
- Lundgren, D. C., & Bogart, D. H. (1974). Group size, member dissatisfaction, and group radicalism. *Human Relations*, 339–355. <https://doi.org/10.1177/001872677402700402>
- Mahmoudi Derafsh, R. (2017). *La nécessité d'enseigner la culture du travail en groupe aux élèves du primaire [en persan]*. <https://www.eghtesadonline.com/>. <https://www.eghtesadonline.com>
- McKeachie, W., & Svinicki, M. (2013). *McKeachie's Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (14 edition). Cengage Learning.
- Meirieu, P. (1984a). *Itinéraire des pédagogies de groupe*. Chronique sociale.
- Meirieu, P. (1984b). *Outils pour apprendre en groupe*. Chronique sociale.
- Meirieu, P. (1999). *Pourquoi le travail en groupe des élèves ?* Meirieu.com.
- Meirieu, P. (2016). *Apprendre... Oui, mais comment* (24e édition). ESF Editeur.
- Mills, T. M. (1967). *The sociology of small groups*. Prentice-Hall.
- Mirhadi, T. (2018). *Recherche en méthodes et approches de l'éducation [en persan]* (10th ed.). Atelier publishing.
- Monir, K., Goreyshi, M. K., Kargar, F., Noohi, S., & Ajilchi, B. (2014). *Effect of Combined Mastery-Cooperative Learning on Emotional Intelligence, Self-esteem and Academic Achievement in Grade Skipping*.
- Musingafi, M. C. C., & Rugonye, S. (2014). The Role of Cooperative Learning In the Teaching of Community and Developmental Subjects: The Case of Teaching History at Secondary School Level. *Journal of Education and Literature*, 2(1), 1–7.
- Oakley, B., Brent, R., Felder, R., & Elhadj, I. (2004). Turning student groups into effective teams. *Journal of Student Centered Learning*, 2.
- Peyrat-Malaterre, M.-F. (2015). *Comment Faire Travailler Efficacement des Eleves en Groupe Tutorat et Apprentissage Cooperatif*. De Boeck.
- Price, K. M., & Nelson, K. L. (2018). *Planning Effective Instruction: Diversity Responsive Methods and Management*. Cengage Learning.
- Raillon, L. (2008). *Roger Cousinet. Une pédagogie de la liberté*. FABERT.
- Renzulli, J. S., Owen, S. V., & Callahan, C. M. (1974). Fluency, flexibility, and originality as a function of group size. *The Journal of Creative Behavior*, 8(2),

- 107–113. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1974.tb01117.x>
- Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves: Des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 114, 33.
- Rey, B. (2015). *Faire la classe à l'école élémentaire*. ESF EDITEUR.
- Roshan Nahad, N. (2005). *Les écoles islamiques au deuxième âge de Pahlavi* [en persan]. Islamic Revolution Documents Centre.
- Rouiller, Y., & Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative: Reflets de pratiques et approfondissements*. Chenelière Éducation.
- Rouiller, Y., & Lehraus, K. (2008). *Vers des apprentissages en coopération: Rencontres et perspectives*. Peter Lang.
- Saqr, M., Nouri, J., & Jormanainen, I. (2019). A Learning Analytics Study of the Effect of Group Size on Social Dynamics and Performance in Online Collaborative Learning. In M. Scheffel, J. Broisin, V. Pammer-Schindler, A. Ioannou, & J. Schneider (Eds.), *Transforming Learning with Meaningful Technologies* (pp. 466–479). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29736-7_35
- Seashore, S. E. (1954). *Group cohesiveness in the industrial work group*. Univ. of Michigan, Survey Research.
- Seethamraju, R., & Borman, M. (2009). Influence of group formation choices on academic performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34, 31–40. <https://doi.org/10.1080/02602930801895679>
- Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: Valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45, 300–313. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01430.x>
- Shaw, M. E. (1971). *Group Dynamics, the Psychology of Small Group Behavior*. McGraw-Hill.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice* (2nd ed). Boston: Allyn and Bacon. <https://trove.nla.gov.au/work/17090922>
- Slavin, R., Hurley, E., & Chamberlain, A. (2003). *Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research* (Vol. 7).
- Smale-Jacobse, A. E., Meijer, A., Helms-Lorenz, M., & Maulana, R. (2019). Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366>
- Soboroff, S. D. (2012). *Group size and the trust, cohesion, and commitment of group members* [University of Iowa]. https://iro.uiowa.edu/discovery/fulldisplay/alma9983777155802771/01IOWA_IN_ST:ResearchRepository
- Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. (2015).
- Soetanto, D., & MacDonald, M. (2017). Group work and the change of obstacles over time: The influence of learning style and group composition. *Active Learning in Higher Education*, 18(2), 99–113. <https://doi.org/10.1177/1469787417707613>

- Tasca, G. A. (2020). What is group dynamics? *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 24(1), 1–5. <https://doi.org/10.1037/gdn0000115>
- Thanh, P. T. H. (2014). *Implementing Cross-Culture pedagogies: Cooperative learning at confucian Heritage cultures*. Springer Singapore. <https://www.springer.com/gp/book/9789814451901>
- Turner, J. C. (1989). *Rediscovering the Social Group: A Self-Categorization Theory*. Blackwell Pub.
- Vals, M. D., & Saisse, S. (2013). *Roger Cousinet: La promotion d'une autre école*. Eres.
- Vecchi, G. D. (2006a). *Aider les élèves à apprendre*. Hachette.
- Vecchi, G. D. (2006b). *Enseigner le travail de groupe*. Delagrave.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Messidor.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wheelan, S. A. (2009). Group size, group development, and group productivity. *Small Group Research*, 40(2), 247–262. <https://doi.org/10.1177/1046496408328703>
- Zhou, H. (2012). Enhancing Non-English Majors' EFL Motivation through Cooperative Learning. *Procedia Environmental Sciences*, 12, 1317–1323. <https://doi.org/10.1016/j.proenv.2012.01.428>

