

# **Groupe de pairs et implication de l'apprenant dans le travail collaboratif à l'École Normale Supérieure de l'Université de Maroua au Cameroun**

**Bachir Boub**

*Université de Maroua, Centre d'Etudes et de Recherche en Education  
(CERE) (Cameroun)*

## **Résumé**

Le présent travail a pour objectif d'analyser l'influence qu'exerce le groupe de pairs sur l'implication de l'apprenant dans le travail, notamment dans le cadre du travail intellectuel collaboratif, à savoir les travaux dirigés (TD), les exposés et la rédaction du mémoire. Il part de l'observation selon laquelle les étudiants de l'École Normale Supérieure de l'Université de Maroua n'ont pas le même rapport au travail de groupe. Certains y sont très participatifs, tandis que d'autres sont figuratifs et passifs, ayant parfois un sentiment d'étrangeté et d'impuissance. Pourtant, la note obtenue à l'issue d'un travail en équipe est la même pour tout le groupe, malgré les différents niveaux d'implication. Ce constat amène à se poser la question de savoir si l'implication de l'apprenant au travail collaboratif est tributaire de l'influence qu'il subit du groupe. L'hypothèse générale ayant servi de fil conducteur à ce travail stipule que le groupe de pairs exerce une influence qui inhibe l'implication de l'étudiant au travail. Les données ont été collectées sur la base d'un entretien individuel auprès de 22 étudiants de l'ENS de Maroua, lesquelles ont été analysées qualitativement. Au bout de l'analyse et à travers la théorie de l'influence sociale, on arrive à confirmer que le fait de compter sur le groupe, les conflits entre les membres du groupe, l'attribution arbitraire des rôles et la reconnaissance de son insuffisance intellectuelle face au groupe inhibent l'implication de l'apprenant dans le travail collaboratif.

**Mots clés:** *Influence sociale, groupe de pairs, travail collaboratif, implication de l'apprenant au travail, soumission sociale.*

## **Abstract**

*The objective of this work is to analyze the influence exerted by the peer group on the learner's involvement in the work, particularly in the context of collaborative intellectual work, namely tutorials (TD), presentations and writing of the dissertation thesis. This comes from the observation that the students of the Higher Teachers' Training College of the University of Maroua do not have the same attitude towards the group. Some are very participatory in it, while others are figurative and passive, sometimes feeling strangely and helpless. Yet the grade obtained from teamwork is the same for the whole group, despite the different levels of involvement. This observation raises the question of whether the learner's involvement in collaborative work depends on the influence of the group. The general hypothesis for this work is as follow: The peer group exerts an influence which inhibits the student's involvement in the work. The data was collected on the basis of an individual interview with 22 students from the ENS de Maroua, which were analyzed qualitatively. At the end of the analysis and through the theory of social influence, we can confirm that the fact of relying on the group, the conflicts between the members of the group, the arbitrary allocation of roles and the recognition of his insufficient intellectual capacity, inhibit the learner's involvement in the collaborative work.*

**Keywords:** *Social influence, peer group, collaborative work, learner involvement at work, social submission.*

## **Resumo**

O objetivo deste trabalho é analisar a influência do grupo de colegas no envolvimento do aluno no trabalho, especialmente no contexto do trabalho intelectual colaborativo, ou seja, tutoriais (TD), apresentações e redação da tese. Baseia-se na observação de que os estudantes da Escola Normal Superior da Universidade de Maroua não têm a mesma relação com o trabalho em grupo. Alguns são muito participativos, enquanto outros são figurativos e passivos, às vezes se sentindo estranhos e impotentes. Entretanto, a marca obtida no final do trabalho em equipe é a mesma para todo o grupo, apesar dos diferentes níveis de

envolvimento. Esta descoberta levanta a questão de se o envolvimento do aluno no trabalho colaborativo depende da influência do grupo. A hipótese geral que norteou este trabalho é que o grupo de colegas exerce uma influência que inibe o envolvimento do estudante no trabalho. Os dados foram coletados com base em uma entrevista individual com 22 alunos do ENS de Maroua, que foram analisados qualitativamente. No final da análise e através da teoria da influência social, chegamos a confirmar que, o fato de confiar no grupo, os conflitos entre os membros do grupo, a atribuição arbitrária dos papéis e o reconhecimento de sua insuficiência intelectual diante do grupo inibem o envolvimento do aprendiz no trabalho colaborativo.

**Palavras-chave:** Influência social, grupo de colegas, trabalho colaborativo, envolvimento dos aprendizes no trabalho, submissão social

## **Resumen**

El presente trabajo pretende analizar la influencia del grupo de pares en la implicación del alumno en el trabajo, especialmente en el contexto del trabajo intelectual colaborativo, es decir, las tutorías, las presentaciones y la redacción de tesis. Se basa en la observación de que los alumnos de la Escuela Normal Superior de la Universidad de Maroua no tienen la misma relación con el trabajo en grupo. Algunos son muy participativos, mientras que otros son presentes pero pasivos, sintiéndose a veces extraños e impotentes. Sin embargo, la calificación obtenida al final del trabajo en equipo es la misma para todo el grupo, a pesar de los diferentes niveles de participación. Este hallazgo plantea la cuestión de si la participación del alumno en el trabajo colaborativo depende de la influencia del grupo. La hipótesis general que ha guiado este trabajo es que el grupo de compañeros ejerce una influencia que inhibe la implicación del alumno en el trabajo. Los datos se recogieron a partir de una entrevista individual con 22 estudiantes de la ENS de Maroua, que se analizaron cualitativamente. Al final del análisis y a través de la teoría de la influencia social, llegamos a confirmar que el hecho de depender del grupo, los conflictos entre los miembros del grupo, la atribución arbitraria de los roles y el reconocimiento de su insuficiencia intelectual frente al grupo inhiben la implicación del alumno en el trabajo colaborativo.

**Palabras clave:** Influencia social, grupo de compañeros, trabajo en colaboración, participación del alumno en el trabajo, sumisión social.

## **Introduction**

Depuis l'entrée en vigueur du système Licence, Master, Doctorat (LMD) dans l'enseignement supérieur camerounais à travers la circulaire ministérielle n°07/0003 MINESUP/CAB/IGA/ du 19 octobre 2007 précisant les dispositions relatives au cadrage général du LMD, la formation universitaire exige davantage l'implication des étudiants dans leur propre formation. Il s'agit de renforcer leur autonomie dans les apprentissages, les rendre actifs et participatifs dans la construction de leur parcours. A l'université, les activités pédagogiques sont constituées, en dehors du cours magistral, de travaux dirigés, de travaux personnels des étudiants (TPE) et de travaux pratiques (TP), sans oublier la rédaction des mémoires de fin de formation qui sont tous soumis à une évaluation. La massification des effectifs des étudiants ne facilite pas la réalisation individuelle de ces activités. C'est pourquoi les TD, TP et parfois même la rédaction des mémoires de fin de formation se font en groupe, comme c'est le cas à l'Ecole Normale Supérieure de l'Université de Maroua (ENS). Les étudiants constituent et participent à la création de leur groupe de travail pour apprendre ou exécuter le travail qui leur est demandé par l'enseignant. Certains enseignants leur donnent la latitude de constituer librement leur groupe selon leurs convenances personnelles, tandis que d'autres organisent des groupes prédéfinis en fonction d'exigences particulières.

Le travail en équipe ou travail collaboratif est « toute activité d'apprentissage réalisée par un groupe d'apprenants ayant un but commun, étant chacun source d'information, de motivation, d'interaction, d'entraide...et bénéficiant chacun des apports des autres, de la synergie du groupe et de l'aide d'un formateur facilitant les apprentissages individuels et collectifs. » (Henri et Lundgren cités par Walckiers et De Praetere, 2004, p.57)

Il consiste en effet à organiser et à élaborer un travail intellectuel collectivement, admettant que chacun apporte sa contribution à l'ensemble du travail. Généralement, les étudiants définissent collégialement la méthodologie du travail, se répartissent les tâches, et discutent sur les recherches de chacun pour amendement. Les rencontres se font à des intervalles de temps réguliers pour les échanges et discussions. Chacun est supposé être impliqué dans tout

le processus délaboration du travail. Etant donné qu'il leur revient de choisir comment s'organiser pour travailler, ils se situent dans la configuration d'un scénario pédagogique collaboratif où eux-mêmes déterminent les tâches à accomplir, le déroulement, voire les ressources et le choix des outils de travail et des moyens de communication, surtout aujourd'hui avec la présence des TIC.

Il faut souligner que le système éducatif camerounais cherche à s'adapter constamment aux nouvelles approches pédagogiques. C'est pourquoi l'enseignement/apprentissage dans le supérieur recommande une approche participative et collaborative afin d'accroître les performances des apprenants. En effet, les élèves apprennent mieux dans un environnement fondé sur la coopération et l'entraide que dans un climat de compétition. Ils ont alors besoin d'un cadre affectif sécurisant et favorable à l'étude. On peut donc accréditer l'idée selon laquelle travail de groupe « permet de limiter la charge de travail en termes de développement de la solution (...) en la répartissant sur les différents membres de l'équipe. Par ailleurs, la coopération favorise le questionnement nécessaire pour atteindre l'objectif grâce aux interactions entre paires au sein d'une équipe ou entre équipes. Mentionnons également que cet aspect coopératif permet d'instaurer une première dynamique de groupe, favorable à la mise en place des autres activités basées sur la coopération. » (Bette, 2019, p.5)

De l'éducation préscolaire aux grandes écoles de formation et universités, en passant par le secondaire, la formation des groupes de travail pour les TD, les exposés, est incontournable pour le développement des compétences et la socialisation des apprenants. On le sait, pour qu'il y ait coopération entre des agents, il faut des accords entre les personnes concernées et leur engagement. Le travail de groupe exige ainsi à l'apprenant une implication dans le processus d'apprentissage, dans le respect des conventions édictées par le groupe.

Mais le travail collaboratif n'a pas que des avantages. Il aboutit parfois sur des débats inopportuns, improductifs, où d'aucuns trouveraient l'occasion de faire leur « one man show » auprès de leurs pairs empêchant ainsi d'atteindre les objectifs escomptés.

Le présent texte analyse l'influence du groupe de pairs sur l'implication de l'étudiant dans le travail de groupe. Il importe de poser les bases théoriques et méthodologiques de l'analyse.

## 1. Position du problème et références théoriques

Selon la perspective socioconstructiviste, les apprentissages sont plus solidement assimilés lorsqu'ils sont réalisés de façon collective, ouvrant ainsi la voie à l'émulation et surtout au conflit sociocognitif entre ses membres. Cependant, des résultats ne peuvent être attendus que lorsque la participation des membres du groupe au travail sollicité est effective. En effet, l'implication est considérée, par les étudiants eux-mêmes, comme l'une des clés de la réussite d'un travail de groupe (Dejean-Thircuir, 2008).

Les travaux relatifs au travail intellectuel collaboratif à l'école ou à l'université révèlent, pour la plupart, que collaborer pour apprendre n'est pas une approche nouvelle et que le soutien qu'elle apporte aux processus d'apprentissage est important. Dans ce sens, Dejean-Thircuir (2008) a analysé les interactions à distance entre étudiants dans le cadre des apprentissages. Il met en évidence le fait que tensions et conflits font potentiellement partie de la vie d'un groupe lorsqu'il est engagé dans la réalisation d'une tâche commune, et ce, même si l'extériorisation de ceux-ci reste rare. Dans son étude de cas sur les étudiants inscrits en master, il conclut que, malgré tout, ces interactions collaboratives favorisent la constitution d'une communauté en ligne.

Après avoir fait une étude comparative entre l'apprentissage en présentiel et à distance, Walckiers & De Praetere (2004) arrivent à relever que l'apprentissage collaboratif en ligne offre plusieurs avantages dont la flexibilité de temps et l'autonomie, le développement de l'esprit critique, la convivialité, l'émulation et l'entraide sont les éléments saillants.

Selon Verzat, Noreen O'Shea, & Jore (2016), l'efficacité du travail en groupe d'étudiants contribue à développer la proactivité quelle que soit l'approche pédagogique. Par contre, l'apprentissage autodirigé développe un esprit d'équipe créatif, qui permet au groupe de créer et de prendre des initiatives.

Claire Denis (2005) va dans le même sens et souligne l'apport potentiel du travail collaboratif. Pour l'auteur, collaborer pour apprendre qui s'inscrit dans la mouvance des théories socioconstructivistes, « permet aux étudiants de construire collectivement un savoir ou une

opinion, en les invitant à mettre en commun leurs apprentissages. Cette collaboration met en commun les connaissances de chacun de même que leur créativité et leur ingéniosité. » (Claire Denis, 2005, p.16) Le groupe de pairs représente donc pour l'individu une ressource, une sécurité, un lieu de motivation, d'échanges et de construction. C'est « un agent fort de transmission culturelle, créant une structure unifiée autour de ses membres et encourageant la similarité, notamment en favorisant la production d'actes semblables. » (Mathys & al, 2014, p.289). Les agents peuvent donc s'engager dans des comportements qui seraient renforcés par le groupe. Comme l'énonce Claire Denis (2005, p.16), le travail collaboratif « favorise la mise en place d'une dynamique de groupe qui multiplie les interactions entre les étudiants. En situation de collaboration, ils adoptent un rôle plus actif, plus autonome et davantage responsable de leurs apprentissages. »

Cependant, l'auteure n'oublie pas de relever les imperfections de cette pédagogie de collaboration. Les propos ci-après résument ses idées : « Cette approche renforce la dynamique du groupe, ce qui peut se retourner contre le professeur à l'occasion et générer des conflits. Elle peut aussi générer des exclus, des étudiants qui éprouvent des difficultés à s'intégrer au groupe. Le professeur risque de perdre le contrôle de la situation, un contexte trop émotif peut mener à des conflits importants au sein du groupe tout comme entre le professeur et la classe. » (Denis Claire, 2005, p.18)

Eu égard à tout ce qui précède et compte tenu de l'observation faite auprès des étudiants de l'ENS de Maroua, on comprend que le groupe de pairs peut entraîner des avantages mais aussi des inconvénients. En effet, le travail collaboratif peut représenter une menace, occasionner des conflits intragroupes, des tensions et même une inhibition. A l'occasion de la réalisation collective des travaux, nous avons constaté que les étudiants travaillant en groupe font face à quelques dilemmes, sources de leurs problèmes. Ils sont perplexes face au mode d'organisation et de répartition du travail, au choix de la méthodologie et des outils de communication. Ils se posent aussi la question de comment se mettre d'accord sur le travail et sur les modalités d'écriture sur un même document, comment parvenir à trancher et à apprécier les points de vue des uns et des autres. Du coup, le groupe éprouve des difficultés à prendre des décisions. Il vit des conflits internes, fait parfois face à des échanges stériles, à

la perte de temps, à l'imposition du point de vue des leaders communément appelés chefs de groupe.

Face à cette situation, l'étudiant se trouve embarrassé et subit les dictats du groupe. Il adhère à l'idée du groupe, sociologiquement plus fort que l'individu, même sans en être parfois d'accord. Sa participation effective devient ainsi compromise. Comme conséquences immédiates, les travaux sont parfois remis hors délais, le nom de certains sont omis sur le document final malgré leur participation, le document écrit à plusieurs mains montre une forme non homogène concernant la taille de la police, le caractère et l'interligne. En plus, lors de l'exposé oral du travail en salle, on constate parfois que certains membres ne maîtrisent rien sur le sujet, et ne peuvent par conséquent répondre à aucune des questions de leurs camarades. Finalement, l'efficacité de la participation active tant recherchée dans les activités d'apprentissage est compromise. Dès lors, on se pose la question générale suivante : L'implication de l'apprenant dans le travail collaboratif s'explique-t-elle par l'influence exercée par le groupe de pairs ? L'hypothèse ayant servi de fil conducteur s'énonce comme suit : L'influence sociale exercée par le groupe de pairs entrave l'implication effective de l'étudiant dans le travail collaboratif.

Le travail peut être compris sous l'angle de la théorie de l'influence sociale. L'influence sociale a suffisamment été évoquée dans les études en Psychologie sociale et en Sociologie. Elle sous-entend que l'individu est soumis aux pressions sociales dont le résultat est de lui imposer des normes dominantes en matière d'attitude et de comportement. Selon Moscovici et Ricateau, (1972), les fonctions de l'influence sociale sont : La formation des normes, la socialisation des individus, le contrôle social, l'échange. Dans le cadre de ses interactions avec le groupe, l'individu est neutralisé et suit les idées du groupe. L'influence peut se manifester chez l'individu à travers le conformisme et la soumission.

Le sujet se conforme au groupe, plutôt que d'exprimer son jugement personnel à partir de sa propre perception. A cet effet, « le conformisme s'expliquerait par le besoin qu'ont certains individus, peu sûrs d'eux-mêmes, de s'appuyer sur les autres ou d'être acceptés par eux, le "besoin d'affiliation". » (De Montmollin, 1958, p.431) Ainsi, un apprenant en manque d'estime de soi, adhère aux idées du groupe non pas par conviction, mais par souci d'éviter le déclassement social. Dans ce sens, « l'individu est poussé à rechercher l'avis du groupe, à



s'intégrer à l'unité sociale, à accepter ses conventions, qui sont pour lui autant de points de repère. D'où la nécessité de communiquer davantage avec ces « déviants » afin de les convaincre d'adhérer aux vues du groupe. On peut même considérer la société comme une immense machine à assimiler ou annuler les tendances non conformistes de manière à désamorcer toute possibilité de déséquilibre ou de conflit. » (Moscovici et Ricateau (1972, p.147)

La soumission sociale quant à elle met en évidence l'obéissance au groupe. L'individu répond par la soumission à un ordre qui lui vient d'une autorité légitime. L'autorité ici est assimilable au chef de groupe ou à toute autre personne influente du groupe.

## **2. Indications méthodologiques et présentation du site de l'étude**

Pour atteindre l'objectif de cette étude, et dans la perspective d'une recherche qualitative fondée sur l'analyse de contenu, nous avons interviewé par téléphone 22 étudiants choisis par convenance. Ces étudiants sont ceux dont nous avons encadré les travaux de mémoire de fin de formation à l'ENS. Ils ont forcément été impliqués dans les travaux de groupe tels que les TD et les exposés, mais surtout dans la rédaction en binôme de leur mémoire de fin de formation. L'étude est réalisée pendant l'arrêt des cours en présentiel dû à la crise sanitaire de la Covid-19 ; il n'a donc pas été possible d'élargir davantage la population. Notre observation a aussi permis de renforcer l'analyse.

L'étude porte sur l'Université de Maroua qui se situe à l'Extrême-nord du Cameroun. Elle s'intéresse précisément aux apprenants de l'Ecole Normale Supérieure, un des établissements de cette université. Créée par le Décret présidentiel n°2008/282 du 09 août 2008, l'ENS de Maroua comprend 13 départements, notamment les départements de Chimie, de Géographie, d'Histoire, d'Informatique, de Mathématiques, de Langue anglaise et littérature d'expression anglaise, de langues étrangères, de Langue française et littérature d'expression française, de Philosophie, de lettres bilingues, de Sciences de l'éducation, de Sciences de la Vie et de la terre et de Sciences physiques. C'est un établissement professionnel qui forme essentiellement les professeurs des lycées et collèges d'enseignement général, les professeurs des Ecoles normales d'instituteurs et les conseillers d'orientation. Elle propose le premier cycle dont la formation dure 3 ans pour les titulaires du baccalauréat, et le second cycle qui

forme en deux ans pour les titulaires de la licence. Les candidats sont admis chaque année par concours, en fonction du nombre de places disponibles. Selon la cellule informatique, au cours de l'année académique 2019-2020, le nombre total d'étudiants s'élève à 2492.

### **3. Résultats et discussion**

Des analyses des retranscriptions des entretiens, il ressort quatre facteurs liés au mode de fonctionnement du groupe qui expliquent l'implication timide de l'étudiant dans le travail collaboratif. Il s'agit du fait de compter sur le groupe, des conflits entre les membres du groupe, de l'attribution arbitraire des rôles aux membres du groupe et de la reconnaissance de son insuffisance intellectuelle face au groupe.

#### ***Le fait de compter sur les membres du groupe***

Plusieurs étudiants ne s'impliquent pas dans un travail collaboratif parce qu'ils comptent sur le groupe. En effet, le travail de groupe est une évaluation collective à l'issue de laquelle la note obtenue est commune. Les partisans du moindre effort et les paresseux peuvent alors profiter de l'effort des autres. Une étudiante de la filière conseiller d'orientation déclare à ce sujet que « *même si on ne travaille pas, les autres vont travailler. On se cache derrière la masse.* » Son camarade renchérit en ces termes : « *Certains croient que même s'ils ne participent pas, d'autres le feront. Ils misent sur l'effort des autres, sur les plus forts et ceux qui sont dynamiques.* » Ce refus de travailler est l'expression d'un manque de volonté et de la recherche de la facilité. « *Parmi nous les étudiants, il y a ceux qui, au lieu de contribuer, ils attendent profiter du travail des autres. Parfois, ils contribuent financièrement et abandonnent le groupe* » (élève-CO), sachant que l'enseignant qui note ne discrimine pas entre les membres du groupe. La réalité telle que décrite est davantage vraie pour les étudiants qui exercent des activités génératrices de revenus ou qui sont occupés. C'est ce qui ressort de la déclaration suivante d'un étudiant des Sciences de l'éducation : « *Les femmes mariées, nos camarades qui exercent l'activité de moto taxi et ceux qui gèrent une boutique n'ont pas le temps de participer au travail de groupe à cause de leur surcharge de travail.* » On comprend qu'il s'agit d'une négligence de l'activité académique au profit des occupations personnelles, étant donné qu'ils n'en subissent pas ou peu les conséquences sur le plan académique.

Bien plus, certains sont parfois de mauvaise foi, comme le précise un élève-conseiller d'orientation, selon qui, « *certaines pensent qu'ils feraient mieux de consacrer leur temps au travail individuel qu'au travail de groupe.* » Au-delà du travail de groupe, les étudiants sont également soumis aux évaluations individuelles, notamment dans le cadre des TPE. Le fait de compter sur le groupe amène ainsi certains à privilégier, par égoïsme, les activités académiques personnelles où chacun est noté individuellement.

### ***Le climat conflictuel entre les membres du groupe***

Le travail intellectuel en groupe permet l'échange des idées, la confrontation des points de vue susceptibles de créer des conflits sociocognitifs. Cependant, les conflits qui naissent dans le cadre de la rédaction en binôme d'un mémoire ou des exposés à préparer en groupe, ne sont pas de nature à booster l'implication de tous. Ces conflits sont d'ordre intellectuel d'une part, et liés au comportement des individus d'autre part.

Pour ce qui est des conflits d'ordre intellectuel, il faut reconnaître que « les conflits sont récurrents, les débats sont contradictoires. Les Chefs de groupe imposent leurs idées, pensant qu'ils ont le monopole du savoir et ça décourage les autres », exprime un élève-professeur. Le chef de groupe n'est pas le seul à être accusé d'être responsable du refus d'implication de certains de ses camarades. Dans un groupe, il y a souvent des membres « qui pensent être au-dessus des autres, ils croient qu'ils sont plus intelligents et ont toujours raison. Ils imposent leurs points de vue aux autres. » (Un élève-CO). Ce sont des gens qui se font toujours passer pour des connaisseurs, en classe ou en dehors. Ils sont orgueilleux et imbus de leur personne, disposant parfois de facilités d'élocution. Ils sont des « dominateurs », expression utilisée par les enquêtés. Dans ce cas, le chef de groupe leur donne raison et décide d'embarquer tout le monde dans leur sens. En principe, les divergences d'opinion sont supposées « augmenter la réflexion critique et la pensée divergente permettant ainsi aux membres d'évaluer ouvertement toutes les possibilités, y compris celles qui ne sont pas initialement soutenues. » (Buchs & al., 2008, p.107) Or, dans le cas d'espèce, les divergences de point de vue sont mal gérées entre les membres, ce qui est de nature à susciter des frustrations chez les autres et par voie de conséquence, le refus de continuer à apporter leur contribution, puisqu'ils estiment, de toute façon, que leurs idées ne seront pas prises en compte.

Allant dans le même sens, une autre élève-CO fait remarquer que « la mésentente lors d'un travail de groupe entraîne parfois des disputes et des querelles, d'où la démotivation et le désengagement de certains. » Au lieu que les échanges soient constructifs et catalysent l'émulation, ils deviennent un frein à la manifestation des intelligences. Il en est ainsi parce que, notamment pour le cas de la filière conseiller d'orientation, les apprenants n'ont pas forcément le même background intellectuel et académique. On y retrouve des profils divers et variés dont certains sont très distants de la filière et des enseignements donnés.

Le second type de conflits dérive, selon les enquêtés, de l'attitude condescendante de certains membres du groupe. En réaction à cette situation, on assiste à une sorte de "refus" de s'impliquer, pour manifester ainsi son mécontentement. Le délégué de la filière CO déclare sans détour : « *Ceux qui ont plus de diplôme ont un regard condescendant vis-à-vis des autres. Ils se surestiment. Ça blesse les autres et ça conduit aux conflits. Finalement, on les laisse conduire le travail.* » Rappelons que parmi les apprenants, il y a des titulaires du master, alors que la majorité est détenteur de la licence. « *Dans les groupes où j'ai eu à travailler, il y a eu presque toujours des conflits. Surtout, lorsque certains exigent leurs idées, d'autres se braquent et ça entraîne des prises de bec. Certains camarades, quand leurs idées ne sont pas prises en compte, ils sont frustrés et deviennent des spectateurs du travail* », affirme une élève-CO. Un autre, se rappelant de ce qu'il a vécu très récemment, déclare : « *Certaines personnes sont de nature imposante et se prennent généralement pour des savants. Ils veulent que leurs idées prévalent à tous prix. C'est le cas avec ma camarade avec qui j'ai rédigé le mémoire. Il a fallu que j'ai un tempérament différent pour que le travail avance normalement.* »

Bien plus, « certains membres du groupe ont déjà eu, à d'autres occasions, des antécédents conflictuels ; et si on les met ensemble, cela se répercute sur leur travail. » La conséquence est que le travail piétine, car chacun fait le travail seul, mais ils compilent le tout à la dernière minute juste pour présenter en salle le jour de l'exposé. La paresse conduit aussi aux conflits et au refus de participer au travail. En effet, lorsqu'il y a un paresseux dans le groupe, d'aucuns se voient porter le fardeau du travail, et du coup, ils ne sont pas contents et « font un travail bâclé, mal fait, avec retard pour sanctionner tout le groupe », comme l'affirme un élève-professeur. De même, certains apprenants ne veulent pas recevoir des critiques de leurs pairs. Après avoir réparti le travail entre les membres, ils se rencontrent pour la présentation des

résultats des recherches. Lorsque qu'ils sont critiqués sur leur travail, ils se mettent en colère, créent une tension et réagissent mal en choisissant de se taire jusqu'à la fin pour éviter une dépréciation.

### ***L'attribution arbitraire des rôles dans le groupe***

Un travail de groupe ne peut se réaliser que dans le cadre de règles de fonctionnement bien établies. Pour ce qui est des devoirs collectifs, les étudiants se partagent les tâches sans parfois une véritable négociation qui requiert l'assentiment de tous. Par exemple, la constitution des groupes se fait par affinités, mais parfois de façon dictatoriale par l'enseignant selon l'ordre alphabétique ou non, ou par le chef de classe. Lorsqu'elle est faite par le chef de classe sans respect de l'ordre alphabétique, il provoque souvent des grincements de dents, car l'on se demande sur quelle base le groupe a été constitué. Bien plus, l'attribution des exercices ou des sujets aux différents groupes pose problème. L'on a fréquemment entendu les étudiants accuser le délégué de classe de distribuer des sujets compliqués à certains groupes avec qui il n'a pas d'affinités et des sujets faciles à d'autres. Il s'agit là d'une attribution arbitraire des tâches qui n'est pas positivement appréciée. C'est ce que confirme un étudiant CO par ces termes : « *Le leader choisit ce qui lui paraît facile et donne aux autres avec qui il ne s'entend pas les tâches difficiles.* » Lorsqu'un groupe se voit attribuer arbitrairement un sujet difficile, il ne fait pas assez d'efforts et en veut au délégué de classe.

Tous les élèves-professeurs n'ont pas le même statut. Il y a parmi eux des délégués de classes, des présidents d'associations d'étudiants, des chefs de groupes, les femmes des responsables de l'Université de Maroua ou les épouses des autorités de la ville. La formation du groupe de travail ne prend pas compte ces différents statuts. Lors de l'exécution des tâches, il n'est pas rare de constater que le statut des membres détermine l'organisation et la conduite du travail. Les étudiants aux statuts spéciaux sont influents, dictent leur point de vue pendant que les autres sont les derniers à être écoutés dans le groupe. C'est souvent leur plan qui est validé et leurs idées qui sont retenues. « *Sans aucune concertation, ils imposent le plan, et les autres font donc le travail de façon désintéressée* », déclare un élève-professeur. Ils décident eux-mêmes du rôle qu'ils veulent jouer. « *Je suis le modérateur* », « *moi je prends la conclusion car je vais résumer tout ce qu'on a dit en quelques mots* » sont des expressions reprises par les enquêtés. On constate donc que la personne influente du groupe exerce une autorité qui lui

donne le quitus de décider des règles de conduite dans le groupe. Selon un élève-professeur, « *ceux qui expriment leur désapprobation aux principes de fonctionnement prescrits dans le groupe verront leurs noms écrits à la main sur un document saisi, ou alors on omet délibérément leurs numéros matricule dans l'intention de les nuire* » car les enseignants les considèrent comme des intrus et ils seront sanctionnés. Cette pression pousse les membres à accepter d'une manière inconditionnelle la répartition des tâches décidée par le leader du groupe.

Sous un autre angle, le travail est généralement effectué par quelques personnes qui sont jugés intellectuellement capables de conduire le travail, tandis que d'autres assurent la saisie, mettent leur ordinateur à la disposition du groupe ou dépensent leur argent sans participer intellectuellement. Ceci est parfois le fruit de négociations claires entre les membres du groupe. Le Chef de groupe décide que « *ceux qui ne font pas d'efforts contribuent plus financièrement et les absents cotisent plus que ceux qui ont participé au travail* », affirme un élève-professeur qui renchérit en disant que « *la contribution financière est souvent inégale. Cela est dû au fait que certains disent, le moment venu, qu'ils n'ont pas de sous. Et à d'autres qui n'ont pas travaillé, le leadeur leur impose une somme d'argent à sa guise. Là, ils sont obligés de déboursier cette somme qui est plus élevée, sinon le chef de groupe les mettra absents.* » Il ne faut surtout pas oublier qu'« *il y a ceux qui proposent eux-mêmes de l'argent en lieu et place du travail* ». Tout se passe comme si chacun devrait choisir ou se voir imposé un mode de contribution au travail de groupe, lequel peut être financier, intellectuel ou matériel. C'est la condition pour que les membres du groupe voient leurs noms figurer sur le travail final même sans en savoir une idée. Mais, cette concession mal négociée entraîne une faible implication des apprenants dans le travail de groupe.

Un élève de la filière SED affirme « qu'il arrive parfois que je travaille le TD tout seul, car les membres de mon groupe ont totalement confiance en moi. Je le fais et on a une bonne note. L'essentiel, c'est d'avoir de bonnes notes. Ils sont prêts à payer n'importe quelle somme d'argent pour avoir leurs noms dans la liste du groupe. Et au retour, je leur impose mes règles et ils vont dire quoi ? Ils n'ont rien apporté intellectuellement. » La situation entraîne une marge de manœuvre pour les chefs de groupe qui finalement s'engouffrent dans la voie de la corruption et de la tricherie. On le voit, les membres du groupe partisans du moindre effort

ne peuvent que se réjouir, ils ne se plaignent guère, car ils peuvent obtenir une note sans jamais s'investir intellectuellement dans le travail.

### ***La reconnaissance de son insuffisance intellectuelle face au groupe***

Au moment des échanges à l'occasion des TD, TPE et des partages cognitifs, les membres du groupe n'ont pas tous le même niveau intellectuel. L'insuffisance intellectuelle de certains étudiants se fait facilement sentir. Conscients de leur background académique insuffisant surtout face au groupe, ils s'arrangent pour ne pas trop s'impliquer dans le travail à travers des stratégies d'évitement. Ils parlent peu ou pas du tout, préfèrent le travail de saisie à la machine, ou écrivent lentement le plan au tableau lors du déroulement de l'exposé pendant que les autres s'expriment. Ces étudiants ont de la peine à s'investir personnellement dans le travail collaboratif, mais souhaitent en profiter en termes de notes.

La situation peut s'expliquer par le fait que d'aucuns ont un problème d'inadéquation entre le profil d'entrée et le profil de formation. Les cas les plus patents sont ceux des candidats aux profils de juriste, d'économiste, de littéraire, etc. mais qui se retrouvent dans la filière conseiller d'orientation, laquelle exige pourtant une bonne base en psychologie. Cette inadéquation du profil est mise à profit par les leaders du groupe qui créent des normes qui discriminent certains membres du fait de leur profil déficient. Cela freine leur contribution intellectuelle.

Un étudiant de la filière CO affirme que « Certains membres du groupe sont présents, mais ne participent pas. Ils disent qu'ils ont fait des recherches, mais n'ont rien trouvé. Pendant l'exposé, ils choisissent de copier le plan au tableau ou font semblant de lire », pour donner l'impression qu'ils sont impliqués dans le travail. Il en est ainsi, parce qu'ils ne sont pas « à la hauteur du travail », et « manquent de volonté. » C'est une façon de fuir le travail, d'éviter d'être confronté aux défis intellectuels. D'ailleurs, ils ne réagissent pas aux questions de leurs camarades au cours de l'exposé. Sa camarade des Sciences de l'éducation abonde dans le même sens, arguant que ses camarades qui ne sont pas interactifs sont caractérisés « par un manque de volonté et de mauvaise estime de soi. Ils ont conscience de leur bas niveau et ont peur d'être critiqués par ses pairs. »

On remarque aussi des étudiants animés par la « *peur de s'exprimer de peur de laisser exposer leurs lacunes.* » Non seulement ils ne maîtrisent pas le sujet, mais, aussi, ils éprouvent parfois des difficultés d'expression qui limitent leur implication. Du coup, ils sont d'accord avec toutes les idées du groupe, par simple conformisme et soumission au groupe. « *La plupart des membres du groupe adhère tout simplement aux principes prescrits dans le groupe afin de bénéficier des fruits dudit travail* », déclare une élève-professeur. Le conformisme est un moyen d'éviter le conflit sociocognitif. L'effet de conformité par rapport au groupe du travail permet aux membres de cacher leurs limites intellectuelles. Pour les paresseux, c'est tout simplement un moyen de fuir le travail en acceptant tout ce qui se dit. On remarque donc que le conformisme a un impact sur l'implication de l'apprenant, car plusieurs enjeux sont mis en exergue lors du travail de groupe. Certains auteurs confirment cette thèse en précisant que « Le fait de se conformer résulte d'une pression exercée par le groupe social. Ce sont les individus en mal d'estime de soi ou de confiance en soi qui sont les plus enclins à se conformer, simplement parce qu'ils recherchent la protection du groupe, ou veulent éviter d'en être exclus. » (Tedongmo & Bapes, 2010, p.4) Bien plus, « le sujet qui a un fort besoin de conformité est moins anxieux lorsqu'il se conforme à une norme contraire à son point de vue initial que lorsqu'il maintient celui-ci. Ainsi le conformisme serait une réponse réductrice de tension. » (De Montmollin, 1958, p.432)

De même, certains étudiants qui reçoivent des critiques sur leur travail de recherche par leurs pairs se mettent vite en colère, suscitant parfois des tensions. Ils décident finalement de ne pas trop s'impliquer dans la suite du travail. Ils considèrent que leurs camarades n'ont pas à les évaluer sur le plan intellectuel, alors même qu'ils sont conscients de leurs insuffisances.

## **Conclusion**

La problématique de l'implication des apprenants dans le travail collaboratif est aujourd'hui permanente dans les milieux scolaires et universitaires qui font désormais l'éloge des méthodes pédagogiques participatives et actives. Les niveaux d'engagement dans un apprentissage collectif suscitent d'importantes interrogations qui intéressent les formateurs de tous bords. C'est pourquoi l'on est en droit de se demander si le travail collaboratif à



l'université suscite inéluctablement l'émulation des membres du groupe. Au terme de ce travail dont l'objectif est d'analyser les facteurs qui inhibent l'implication des étudiants dans un travail intellectuel de groupe, on en retient que cette implication ne se fait pas toujours de façon optimum au point de susciter un conflit socio cognitif parmi tous les membres. Il en est ainsi parce que le groupe exerce une influence, mieux une pression qui neutralise la motivation et la participation de certains acteurs. Il s'agit de confirmer l'hypothèse émise selon laquelle le groupe de pairs exerce une influence qui inhibe l'implication de l'étudiant au sein du travail. De façon spécifique, le travail démontre que le fait de compter sur le groupe, les conflits entre les membres du groupe, l'imposition arbitraire des rôles aux membres du groupe et la reconnaissance d'une incompetence intellectuelle face au groupe sont à l'origine de la faible implication de certains étudiants dans le travail au sein d'un groupe de pairs. Il s'agit en fait d'éléments liés aux différents niveaux d'influence sociale des individus qui sont en relation avec leur groupe de travail.

Il apparaît nécessaire que des solutions soient mises en place pour amener les étudiants à s'impliquer effectivement dans le cadre du travail collaboratif pour bénéficier pleinement de ses avantages, aussi bien sur le plan intellectuel que sur le plan académique. Dans ce cadre, l'alternance des chefs de groupe serait un atout pour résoudre l'épineuse question des chefs de groupe inamovibles, capables de dicter leurs lois et de pérenniser leur influence. Leur rotation permettrait que des personnes timides dirigent aussi le groupe à des occasions données, et que les plus actifs se voient dirigés par leurs pairs. Il faut dire qu'un acteur qui a des responsabilités prend généralement son travail au sérieux et se sent plus intégré au collectif.

L'enseignant pourrait lui-même distribuer les rôles aux apprenants. La distribution des rôles ou du pouvoir est un puissant facteur d'épanouissement des membres du groupe (Morin, 1996). Le groupe devra alors être réduit à un minimum de quelques membres. De même, il est pertinent de donner des instructions claires et définir les conditionnalités en rapport avec le fonctionnement du travail en groupe. Il faudrait exiger par exemple que tous répondent aux questions en salle ou lors de la soutenance, et que les notes dépendent du niveau de prestation de chacun. Si les apprenants savent que les questions ciblées et orientées leur

seront posées individuellement, ils prendront soin de ne pas inventer des stratégies d'évitement.

Dans la même veine, il est envisageable d'instaurer le suivi et l'accompagnement par les enseignants des étudiants dans les groupes de travail. Ces enseignants peuvent non seulement intervenir dans la constitution des groupes en cas de besoin, mais surtout réguler les conflits et veiller à la participation de tous. La notation pourrait par exemple être fonction du niveau de contribution des étudiants. Il appartient également aux enseignants de décider eux-mêmes des modalités de présentation du travail en désignant les membres du groupe, et non laisser de l'occasion aux étudiants de se partager les parties à présenter comme qu'il s'agissait d'une collaboration. C'est dans cette optique qu'il importe d'instaurer le tutorat pour l'amélioration de l'accompagnement de l'étudiant, surtout parce que les enseignants sont parfois très occupés. Selon le MINESUP (2007), le tutorat permettrait une entraide dans l'apprentissage. Il concerne surtout les étudiants de 1<sup>ère</sup> année de L1 et devrait se faire sous forme « d'accompagnement dont la mise en œuvre est assurée par des étudiants de fin de 1<sup>er</sup> cycle (L3 et de 2e cycle) ».

## **Bibliographie**

Bette S. (2019), « Intégrer la coopération entre étudiants conjointement dans les activités d'apprentissage et dans l'évaluation : le cas d'une matière technologique dispensée dans une langue étrangère », *Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*, ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, Brest, France, pp. 1-12. [http:// hal.archives-ouvertes.fr/hal-02283992](http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02283992), consulté le 9 janvier 2021.

Buchs C., Darnon C., Quiamzade A., Mugny G. & Butela F. (2008), « Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n°163, p. 105-125.

Circulaire n°07/0003 MINESUP/CAB/IGA/ du 19 octobre 2007 précisant les dispositions relatives au cadrage général du LMD.

Claire D. (2005), *Travail en équipe et apprentissage collaboratif dans un climat de grande compétitivité. Etude sur les effets d'une stratégie pédagogique fondée sur l'apprentissage collaboratif appliquée à la formation en interculturel*, Collège Sherbrooke.

Décret n°2008/282 du 09 août 2008 portant organisation administrative et académique de l'Ecole Normale Supérieure de Maroua

De Montmollin G. (1958), « Les processus d'influence sociale. », *L'année psychologique*, vol. 58, n°2. pp. 427-447; doi : <https://doi.org/10.3406/psy.1958.26704>, consulté le 3 février 2021.

Dejean-Thircuir C. (2008), « Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance », *Apprentissage des langues et système d'Information et de Communication*, vol 11, n°1, p. 7-32.

Mathys C., Vitaro F. & Born M. (2014), « Comment comprendre l'influence au sein de groupes d'adolescents : conflit sociocognitif ou apprentissage social ? » *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol 46, n°2, p.289-300.

Morin E. (1996), *Les Psychologies au travail*, Montréal, Gaétan Morin éditeur.

Moscovici S. & Ricateau P. (1972), « Conformité, minorité et influence sociales. » Moscovici (dir), *Introduction à la psychologie sociale*, Paris, Librairie Larousse, p.139-191.

Tedongmo Teko & Bapes Ba Bapes, (2010), « Influence sociale et leadership dans la direction des personnes », *Sociologies*. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies.3204> consulté le 9 janvier 2021.

Verzat C., Noreen O'Shea, & Maxime Jore (2016), « Des étudiants heureux et proactifs grâce à l'apprentissage autodirigé », *Entreprendre & Innover*, vol. 29, no. 2, p. 37-48.

Walckiers M. & De Praetere, Thomas (2004), « L'apprentissage collaboratif en ligne, huit avantages qui font un must », *Distances et savoirs*, Lavoisier, vol 2, n° 1, p. 53-75.