

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

**Le rôle de la communication assertive dans les
travaux de groupes hétérogènes en
enseignement supérieur à la Faculté ESPO**

Optimisation des critères de formation des groupes d'étudiants
hétérogènes pour améliorer l'efficacité et la dynamique
collective

Auteure : Deroux Caroline

Promoteur : Lambotte François

Année académique : 2023-2024

Master 120 en communication, à finalité spécialisée : Communication
stratégique des organisations

REMERCIEMENTS

Je tiens tout particulièrement à remercier :

- Mon promoteur, Monsieur François Lambotte, pour ses précieux conseils et son soutien lors de l'élaboration de mon mémoire. J'ai apprécié ses suggestions qui m'ont grandement aidée à orienter mes recherches. Son expertise a significativement contribué à la concrétisation de mon étude.
- Madame Sophie Del Fa, pour son implication et son aide précieuse dans la réalisation de ma méthodologie au sein de son cours d'Anthropologie de la Communication. Sans son ouverture d'esprit et sa collaboration enthousiaste, rien n'aurait été possible. Merci d'avoir accepté mes recommandations, de m'avoir accordé la liberté nécessaire pour assurer le bon déroulement de mes recherches et d'avoir été disponible tout au long de ce processus.
- Tous les étudiants du cours de Madame Del Fa, qui ont participé et pris le temps de répondre à mon questionnaire en me fournissant des informations essentielles pour ce projet. Leur contribution sincère a été indispensable pour la collecte des données et l'obtention de résultats pertinents.
- Monsieur Philippe Bocquier, pour notre long et agréable échange constructif qui m'a permis de clarifier la direction de mon mémoire. Ses conseils m'ont inspirée et m'ont aidée à produire un travail intéressant.
- L'équipe LLL (Louvain Learning Lab) et tout spécialement Mesdames Isabelle Motte et Julie Lecoq, pour leur aide précieuse dans la recherche de mon échantillon ainsi que leur inestimable disponibilité.
- Mes proches, pour leur soutien indéfectible et leurs encouragements tout au long de cette aventure académique. Merci également pour la relecture de ce mémoire et pour vos conseils.

TABLE DES MATIÈRES

1	CHAPITRE 1 : REVUE DE LITTÉRATURE	3
1.1	Contexte du chapitre	3
1.2	Massification de l'enseignement supérieur : contexte et enjeux des travaux de groupe	3
1.2.1	Diversification de la population étudiante	5
1.3	Définition des groupes d'étudiants hétérogènes et homogènes	9
1.3.1	Groupes d'étudiants hétérogènes.....	10
1.3.2	Groupes d'étudiants homogènes.....	11
1.4	Dynamique collective et efficacité	12
1.5	Nuance entre conflit et problème	15
1.5.1	Sources de conflit dans les groupes étudiants hétérogènes	16
1.5.2	Gestion des conflits	18
1.6	Concept de communication assertive	19
1.6.1	Définition de la communication assertive	19
1.6.2	Importance de la communication assertive dans les groupes hétérogènes	22
1.7	Échelles de mesure de l'assertivité	23
1.7.1	Présentation des différentes échelles (hors Gordon)	23
1.7.1.1	L'échelle de Rathus	23
1.7.1.2	L'échelle de Gambrill et Richey	24
1.7.2	Focus sur l'échelle de Gordon	25
1.7.3	Comparaison des échelles	26
1.8	Travaux antérieurs sur le sujet	27
1.9	Identification des lacunes dans la littérature	30
1.10	Hypothèses de la question de recherche	31
2	CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE	33
2.1	Présentation du chapitre.....	33
2.2	Contexte et présentation de la Faculté ESPO	33
2.2.1	Justification du choix	34
2.3	Population cible et échantillonnage	34
2.4	Outils de mesure et d'évaluation	36
2.4.1	Que sont Team-Up, Dynamo et LLL ?	36
2.4.1.1	Présentation de l'outil Team-Up	36
2.4.1.2	Présentation de l'interface Dynamo	36
2.4.1.3	Le rôle du Louvain Learning Lab (LLL)	37
2.4.2	Critères de formation des groupes, utilisation de Team-Up et Dynamo	37
2.5	Test de Gordon	38

2.6	Collecte et Analyse des Données	39
2.6.1	Procédure de collecte des données.....	39
2.6.2	Éthique et confidentialité	40
2.6.3	Analyse et interprétation des données	41
2.7	Limites de la méthodologie	42
3	CHAPITRE 3 : RÉSULTATS.....	44
3.1	Introduction	44
3.2	Analyse statistique des résultats.....	44
3.2.1	Analyse globale des résultats.....	44
3.2.1.1	Les quatre attitudes mesurées avant la formation des groupes	44
3.2.1.2	Dispersion des valeurs des critères et analyse ciblée	45
3.2.2	Identification d'autres variables significatives	47
3.2.2.1	Les notes attribuées aux différents groupes	47
3.2.2.2	Évaluations de la cohésion et du climat des groupes	48
3.2.2.3	Taux d'étudiants des groupes ayant un emploi à temps partiel ou à temps plein.....	49
3.2.2.4	Mesure du taux de femmes du groupe	49
3.2.3	Combinaisons des critères et création de sous-groupes	50
3.2.4	Création des graphiques	51
3.2.4.1	Diversité des formations.....	51
3.2.4.2	Limite de la moyenne biaisée par des valeurs individuelles extrêmes	52
3.2.5	Interprétation des résultats de l'analyse des sous-groupes	52
3.2.5.1	Résultats multicritères pour l'ensemble des groupes	52
3.2.5.2	Sélection et analyse des sous-groupes.....	53
3.3	Conclusion des résultats	58
3.4	Validation des hypothèses	59
3.5	Liens avec la théorie et corrélation des points clés	62
4	CHAPITRE 4 : CONCLUSION	64
4.1	Synthèse des principales conclusions	64
4.2	Réponses à la question de recherche	65
5	CHAPITRE 5 : RECOMMANDATIONS.....	67
5.1	Recommandations pour la pratique	67
5.2	Suggestions pour des recherches futures	67
6	ANNEXES.....	69
7	RÉFÉRENCES	102

INTRODUCTION

Depuis nos premières années scolaires, nous sommes amenés à réaliser des travaux de groupe, parfois avec la liberté de choisir nos coéquipiers et d'autres fois en nous voyant imposés des partenaires de travail. Ce processus se poursuit dans l'enseignement supérieur, où les professeurs tendent de plus en plus à constituer des groupes hétérogènes. Ces derniers sont composés d'individus, de classes sociales, de cultures, d'origines ethniques ou encore de genres différents, possédant des compétences, des expériences, des niveaux d'éducation variés. Cette approche vise à refléter la réalité du milieu professionnel. La communication et la collaboration au sein de ces groupes diversifiés peuvent être à la fois enrichissantes et compliquées. Les interactions entre des personnes qui se rencontrent pour la première fois, issues de divers horizons, peuvent parfois compliquer la coopération.

En tant qu'étudiante en master de communication, il m'a semblé pertinent de penser à l'avenir et de poser cette question sur les dynamiques de groupe au sein d'équipes hétérogènes dans une perspective professionnelle. Ainsi les conclusions de ce mémoire pourraient avoir une portée plus large et être appliquées non seulement dans un contexte scolaire, mais aussi dans la constitution d'équipes efficaces au sein des entreprises. Je l'imagine comme un cocktail où se mêle le bon dosage de chaque ingrédient, créant ainsi une osmose entre les personnes pour former un groupe qui se complète efficacement. Les ressources humaines pourraient de cette manière utiliser ces connaissances pour constituer des équipes performantes et cohérentes, même en période de crise où le facteur temps est crucial pour trouver des solutions et « éteindre le feu ».

Cette étude vise à comprendre pourquoi certains groupes hétérogènes fonctionnent efficacement, tandis que d'autres rencontrent des difficultés, bien qu'ils soient élaborés de manière aléatoire avec certaines caractéristiques similaires. La communication assertive se présente comme une des pistes prometteuses pour améliorer la dynamique, la cohésion collective et l'efficacité globale du groupe. Si l'assertivité n'est pas la solution unique, elle pourrait être une des composantes clés, parmi d'autres qualités intrinsèques nécessaires pour créer des groupes efficaces et performants. Le but de ces équipes de travail est de se comprendre et de collaborer efficacement pour réussir leurs projets. Je pars de l'hypothèse que plus le climat du groupe est favorable, plus ils ont de chances d'obtenir de bons résultats. La question centrale de cette recherche est donc : « **Quel est le rôle de la communication assertive dans les**

travaux de groupe d'étudiants hétérogènes de la Faculté ESPO ? Et comment déterminer le mélange optimal de critères pour améliorer l'efficacité et la dynamique collective des groupes ? »

L'objectif principal de ce mémoire est d'explorer en profondeur le rôle de la communication assertive dans le contexte des travaux de groupe dans l'enseignement supérieur, avec un accent particulier de son impact sur la dynamique de groupe et l'amélioration du fonctionnement collectif des groupes d'étudiants de la Faculté ESPO. En examinant ces synergies, ce mémoire vise à identifier les combinaisons de compétences les plus performantes pour maximiser l'efficacité des groupes. Plus précisément, il s'agit de déterminer dans quelle mesure l'assertivité, en tant que qualité intrinsèque, contribue de manière significative à l'efficacité et à la dynamique collective des groupes d'étudiants. Cette analyse pourrait fournir des éclairages précieux pour la formation de groupes performants, non seulement dans un contexte éducatif, mais également dans des environnements professionnels où la dynamique d'équipe est essentielle.

Pour atteindre cet objectif, j'ai choisi une approche méthodologique spécifique qui s'appuie sur plusieurs outils d'évaluation. Cela a consisté à faire passer le test de Gordon à un auditoire, afin de connaître l'estimation de leur propre score d'attitude en assertivité, agressivité, fuite et manipulation. Le bilan des situations repose sur une démarche croisée des données d'assertivité, de fuite, de manipulation et d'agressivité, en intégrant les renseignements de Team-Up qui m'ont aidé à former les équipes de façon hétérogènes ainsi que les informations de Dynamo permettant de voir la cohésion, le climat et les commentaires des différents groupes. Les résultats ont été étudiés à la fois quantitativement et qualitativement pour obtenir une compréhension approfondie des dynamiques collectives observées.

Mon mémoire est structuré en cinq chapitres principaux. Tout d'abord, j'examine le cadre théorique et la littérature existante pour situer ma recherche dans le contexte académique actuel. Ensuite, je décris la méthodologie, les techniques et outils utilisés pour la collecte et l'analyse des données. Puis, j'examine les résultats, en soulignant les découvertes essentielles. Enfin, je conclus en développant les implications de ces résultats et les recommandations sur les limites de ce mémoire avec des pistes d'amélioration, ainsi que des perspectives de réflexions futures.

CHAPITRE 1 : REVUE DE LITTÉRATURE

1.1 Contexte du chapitre

Dans ce chapitre, je contextualise et clarifie les mots essentiels qui composent ma question de recherche afin de poser les bases de mon étude. Je commence par une présentation du climat universitaire actuel et des enjeux des travaux de groupe, en soulignant les défis engendrés par la diversification croissante de la population étudiante. Ensuite, je définis les termes de « groupes d'étudiants hétérogènes » par opposition à « homogènes » pour que l'on sache faire la distinction dans ce mémoire. J'aborde aussi les notions de dynamique collective et d'efficacité dans ce cadre. Je clarifie ensuite la différence entre conflit et problème, en explorant leurs sources et leurs gestions pour maintenir une dynamique collective positive et productive. Par la suite, je me focalise sur le concept de communication assertive et ses implications pour améliorer le fonctionnement des groupes. Enfin, je présente les différentes graduations de mesure de l'assertivité, avec un focus élaboré de l'échelle de Gordon, pour expliquer mon choix méthodologique.

1.2 Massification de l'enseignement supérieur : contexte et enjeux des travaux de groupe

En Belgique, la massification de l'enseignement supérieur a pris de l'ampleur de manière significative. Selon Jauniaux, entre 2006 et 2017, le nombre d'étudiants inscrits dans les établissements d'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles a augmenté de 26%, atteignant environ 228 000 inscrits en 2016-2017, parmi lesquels les femmes sont majoritaires en bachelier et master (56%) (Jauniaux, s.d.). Cette expansion, favorisée par des réformes pédagogiques a étendu l'admission à l'enseignement supérieur (Giret, Belghith & Tenret, 2022).

Cette augmentation s'explique par une diversification des cursus et une ouverture plus large à l'enseignement supérieur, encouragées par des politiques éducatives inclusives. Ces dernières visent à rendre l'enseignement supérieur accessible à tous, indépendamment de leur origine, de leur situation socio-économique, de leur genre ou de leurs besoins spécifiques. Ces politiques proposent des bourses d'études, des programmes de soutien académique, des admissions plus flexibles, l'amélioration de l'accessibilité aux infrastructures, ainsi que des mesures pour promouvoir la diversité et l'égalité des chances dans les institutions

pédagogiques. L'objectif est de réduire les inégalités en garantissant à tous les étudiants les mêmes opportunités de réussite académique. En pratique, cela signifie offrir des aides spécifiques aux personnes vulnérables, qu'ils soient issus de milieux défavorisés, en situation de handicap ou appartenant à des groupes minoritaires (Mutabazi, 2024).

Cependant, cette croissance rapide, bien que bénéfique pour l'insertion éducative, n'a pas été accompagnée d'une augmentation proportionnelle des ressources disponibles, ce qui a créé une pression sur les compétences didactiques et posé des défis pour maintenir le niveau de l'enseignement.

Tinto souligne que cette situation se manifeste souvent par des classes surchargées, des chargés de cours surmenés et un accès limité aux équipements pédagogiques nécessaires, ce qui affecte négativement la qualité de l'apprentissage. Les classes surpeuplées réduisent l'engagement des étudiants et la valeur des interactions entre ceux-ci et les enseignants, menant à une expérience éducative moins enrichissante et à une baisse de la motivation (Tinto, 1994).

Dans ce contexte, Dehon et Dujardin notent que l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) reste sous-financé par rapport aux autres niveaux d'enseignements et aux normes européennes. Cette situation est aggravée par les priorités budgétaires et les décisions politiques qui ont conduit à une diminution continue des ressources attribuées aux élèves. En conséquence, les institutions d'enseignement supérieur disposent de moins de moyens pour encadrer et soutenir leurs étudiants. Ce sous-financement est d'autant plus préoccupant que la FWB possède un des taux d'accessibilité à l'enseignement supérieur les plus élevés parmi les pays de l'OCDE¹, mais ne bénéficie pas du même niveau de subvention financière que ses voisins européens (Dehon & Dujardin, 2021).

Fave-Bonnet rejoint cette idée, en soulignant que la situation actuelle des universités a changé. Elle dit : « *En quelques décennies, l'Université française est passée d'un enseignement destiné à une élite à un enseignement universitaire de masse [...]* » (Fave-Bonnet, 2002, p.33). Ce changement a contribué à alourdir les missions d'enseignement et, a modifié les valeurs et les méthodes des enseignants-chercheurs. Le nombre croissant d'étudiants a créé des défis pour

¹ OCDE : « (Organisation de coopération et de développement économiques) est un forum stratégique et un centre d'expertise unique en matière de données, analyses et bonnes pratiques dans le domaine des politiques publiques. » (OCDE, 2024).

les enseignants en termes de charge de travail et de gestion des cursus. Elle indique aussi que le passage à un enseignement de masse a transformé les pratiques pédagogiques, avec un déplacement « [...] d'un enseignement essentiellement en amphithéâtre avec examen terminal à des formations de plus en plus spécialisées, en petits groupes (de travaux dirigés et de travaux pratiques) et avec un contrôle continu. » (Fave-Bonnet, 2002, p.33).

En outre, avec la massification de l'enseignement supérieur, les enseignants adoptent la stratégie des travaux de groupe pour alléger leur charge de travail. En demandant aux étudiants de collaborer sur des projets, ils réduisent la quantité de corrections individuelles tout en favorisant le développement de compétences essentielles telles que la résolution de problème et la coopération, qui sont cruciales dans le monde professionnel. Cependant, pour que cette méthode soit véritablement efficace, plusieurs conditions doivent être établies. Les tâches doivent être bien structurées pour garantir une contribution significative de chaque membre de l'équipe. De plus, une évaluation appropriée inclue des tests individuels « *Ce faisant, le risque est d'augmenter sensiblement la charge de travail des enseignants et de diminuer par là même l'attractivité des travaux de groupe.* » (Cosnefroy & Lefevre, 2018, p.12). Cela est nécessaire pour inciter chaque participant à s'engager pleinement, réduisant ainsi le phénomène des « *passagers clandestins* ² » (Cosnefroy & Lefevre, 2018).

1.2.1 Diversification de la population étudiante

La diversification de la population étudiante, tant sur le plan culturel, académique que social, complique ces dynamiques. Les travaux de groupe, bien qu'essentiels pour l'apprentissage collaboratif, présentent des avantages et des défis amplifiés par cette hétérogénéité. Les différences de parcours et de compétences, ainsi que la pluralité civilisationnelle, peuvent engendrer des problèmes de communication et de gestion des conflits, rendant la coopération plus complexe. Toutefois, ils offrent également des atouts significatifs en termes de développement professionnel et personnel, d'élaboration cognitive et de créativité collective.

² Passager clandestin : « *En économie, un passager clandestin est une personne ou un groupe de personnes qui bénéficie d'un avantage résultant d'un effort collectif, tout en y contribuant peu ou pas du tout.* » (lafinancepourtous, s.d.).

Cette massification de l'enseignement supérieur a conduit à une diversification accrue de la population étudiante. En effet, en Fédération Wallonie-Bruxelles : *« 21 % des étudiant-es inscrit-es dans l'enseignement supérieur hors promotion sociale sont des ressortissant-es étranger-es. Elles/Ils ont une préférence pour les domaines de sciences économiques et de gestion, des sciences psychologiques et de l'éducation, des sciences de la santé publique et des sciences de la motricité. Ces domaines comprennent presque un-e étudiant-e étranger-e sur deux (47 %) : 15 % sont issu-es d'un État membre de l'Union européenne et 6 % de pays hors Union européenne. Les 5 pays qui comportent le plus grand nombre d'étudiant-es étranger-es dans l'enseignement supérieur sont : la France, le Cameroun, l'Italie, le Luxembourg et le Maroc (sachant que un étudiant étranger sur deux est Français) »* (Jauniaux, s.d.). De plus, cette étude nous dit que : *« Dans l'enseignement universitaire, quatre étudiant-es étranger-es sur dix suivent une formation en sciences humaines et sociales (40 %), plus d'un-e sur trois (35 %) en sciences de la santé et environ un-e sur quatre en sciences et techniques (24 %). »* (Jauniaux, s.d.).

Ces données sont particulièrement intéressantes pour mes recherches mettant en évidence une présence significative d'étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur, spécifiquement dans certains cours. La faculté ESPO en est un bel exemple, car elle inclut un programme de formation en communication en sciences humaines et sociales. Cela souligne l'impact de la massification sur la diversité de la population étudiante à l'université.

Selon Sibertin-Blanc, un point crucial à prendre en considération est que la massification de l'enseignement supérieur a non seulement augmenté le nombre d'inscrits, mais a aussi élargi leurs origines socio-économiques, leurs perspectives culturelles et leurs engagements politiques. Les mouvements étudiants récents à travers l'Europe, en réaction aux réformes éducatives et aux mentalités néolibérales, illustrent cette diversité. Ces mobilisations, caractérisées par des manifestations, des sit-ins³ et des débats publics, témoignent que les étudiants répondent de manière différente aux mêmes défis institutionnels, reflétant ainsi une pluralité de voix et d'expériences au sein de la communauté universitaire. Cette multiplicité est un produit direct de la massification, qui a conduit à des situations d'apprentissage plus hétérogènes. L'auteur montre que les comportements estudiantins sont influencés par les

³ Sit-in : *« Manifestation non-violente consistant à s'asseoir en groupes assis sur la voie publique »* (LeRobert, s.d.).

changements structurels et économiques des universités, il faut donc prendre en compte les contextes institutionnels pour analyser la diversité des étudiants. L'éventail des réactions et des mobilisations révèle la complexité des dynamiques internes des universités contemporaines, où coexistent des aspirations et des enjeux variés (Sibertin-Blanc, 2010).

Les défis de la diversification sont également soulignés par Fernandes et Polzer, qui notent que la pluralité peut soit perturber le fonctionnement du groupe, soit être une source de créativité et d'aperçus précieux. Les auteurs explorent les conditions sous lesquelles la diversité conduit à des résultats positifs et pourquoi cela se produit. Ils constatent qu'elle peut engendrer des contraintes de communication et de gestion des conflits en raison des différences de parcours et de compétences entre les membres du groupe. Cela complique la collaboration, car ceux-ci peuvent se catégoriser **en sous-groupes homogènes**, générant des tensions intergroupes et une mauvaise cohésion. Cependant, la diversité peut également enrichir l'expérience de la coopération en apportant des perspectives variées, stimulant ainsi l'imagination et améliorant la prise de décision lorsque les conditions favorables sont réunies (Fernandes & Polzer, 2015).

L'article de Conte-Marty examine les difficultés de la relation dans les groupes d'apprenants hétérogènes, en soulignant la complexité des interactions verbales et non verbales. La communication traditionnelle linéaire (locuteur-récepteur-feedback) est insuffisante pour comprendre ces dynamiques. Chaque échange entre l'enseignant et les étudiants crée une communication où même l'absence de réaction a du sens. En tant que leader institutionnel, le formateur influence la cohésion collective. La diversité culturelle de ces inscrits complique la tâche, car chaque individu interprète et vit les interactions différemment. Les élèves apportent leurs propres cadres de référence, marqués par leur culture, leurs croyances et leurs habitudes, rendant parfois le dialogue difficile. Le chargé de cours doit naviguer sur ces différences pour créer un environnement d'apprentissage inclusif. Les multiples modes de cognition des apprenants nécessitent des approches pédagogiques variées, faisant de la différence un atout pour l'enseignement. Il est essentiel de la reconnaître et de l'accueillir (Conte-Marty, 1993).

Pour compléter les propos de Mutabazi, Benhenda et Dufour notent que la diversification sociale et géographique est devenue une priorité politique dans les années 1980 et 1990, avec des initiatives comme la création du diplôme de licence professionnelle et des universités extra-

muros⁴ (Benhenda & Dufour, 2015). Fave-Bonnet rejoint l'idée des professeurs et chercheurs précédents : « la «massification» (terme révélateur de la pesanteur créée par cette augmentation des effectifs) a provoqué une rupture sociale et culturelle entre les universitaires et les étudiants. [...] Les universitaires n'ont plus affaire qu'à de « **nouveaux étudiants** » [...] » (Fave-Bonnet, 2002, p.34).

Le terme de « nouveaux étudiants » a été repris par d'autres auteurs telle que Nicourd, qui observe également que : « *En France, les universités vivent de profonds changements depuis plus de 30 ans : l'arrivée en masse de “nouveaux étudiants” issus des milieux populaires et souvent titulaires de baccalauréats technologiques ou professionnels et la mise en place conjointe de plusieurs réformes qui modifient les formes de régulation du travail universitaire.* » (Nicourd, 2011, p.1).

Berthaud explore cette thématique en détail, en confirmant et actualisant les informations sur la diversification des « nouveaux étudiants ». Il souligne que dès les années 1970 et 1980, la problématique de l'échec universitaire émergeait en parallèle à l'afflux de « nouveaux étudiants ». Ces derniers, issus de milieux divers, ont rencontré des difficultés particulières en première année, « [...] l'hétérogénéité des « **nouveaux étudiants** » se heurtant aux exigences du milieu universitaire. » (Berthaud, 2017, p.2), non préparé à accueillir un tel public. Les réformes éducatives des années 1990 à 2010, tels que le baccalauréat professionnel et divers plans d'amélioration de l'enseignement supérieur, cherchant à ouvrir l'accès à l'université tout en favorisant la réussite. Berthaud souligne également l'importance de la dimension structurale de l'intégration sociale, qui dépend des spécificités des réseaux étudiants. La composition, les caractéristiques sociodémographiques tels que le genre, l'âge, les raisons d'étudier, le contexte de formation et l'origine des membres de ces réseaux influencent la qualité des interactions sociales et l'intégration des étudiants. Il note que l'adaptation sociale et académique est cruciale pour faciliter le passage de l'enseignement secondaire à l'université et pour soutenir l'autonomisation des étudiants, leur permettant de s'acclimater à la vie universitaire et de se préparer à devenir des adultes indépendants (Berthaud, 2017).

⁴ Extra-muros : « *Hors de la ville* » (LeRobert, s.d.).

Par ailleurs, Barry explique que les demandes de justice et d'égalité dans les universités, bien qu'essentielles, peuvent parfois entrer en conflit avec la liberté académique et souligne l'importance de trouver un équilibre entre diversité et intégrité académique (Barry, 2021).

Prud'Homme rajoute que l'hétérogénéisation a un impact significatif sur les travaux de groupe, requérant une attention particulière aux différences culturelles et linguistiques. Cette diversité présente des défis tels que les préjugés et la discrimination, qui peut affecter la dynamique des équipes et la participation des étudiants. Pour répondre à ces défis, il est recommandé de développer des programmes de formation pour les enseignants afin de leur fournir les compétences nécessaires pour gérer des classes diversifiées et de créer des politiques scolaires qui favorisent l'inclusion (Prud'Homme, Ramel & Vienneau, 2011).

Cette massification universitaire, accompagnée de la diversification des populations étudiantes, met en évidence l'importance de comprendre et de gérer efficacement la diversité. Cela est essentiel pour maximiser les bénéfices des travaux de groupe et surmonter les défis associés.

Hypothèse :

Sur la base des défis et avantages liés à la massification de l'enseignement supérieur et à la diversification de la population étudiante en Fédération Wallonie-Bruxelles, l'hypothèse suivante émerge :

- La massification et la diversification de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles impactent l'efficacité des travaux de groupe, où la diversité peut enrichir l'apprentissage, mais aussi compliquer la cohésion et la communication, nécessitant l'ajustement de stratégies pédagogiques adaptées.

1.3 Définition des groupes d'étudiants hétérogènes et homogènes

Il est essentiel de clarifier ce que signifie « groupes étudiants hétérogènes » dans le cadre de ma recherche.

L'article de Dupriez et Draelants explore la répartition des élèves en classes homogènes et hétérogènes et les implications de ces choix sur l'efficacité et l'équité du système éducatif. Les classes composées de profils semblables regroupent des élèves ayant des niveaux de

performance scolaire similaires, tandis que les classes éclectiques comprennent des élèves aux compétences diverses (Dupriez & Draelants, 2004).

1.3.1 Groupes d'étudiants hétérogènes

Les groupes d'étudiants hétérogènes se composent d'élèves ayant des niveaux de compétences, des intérêts et des styles d'apprentissage variés. Cette méthode de regroupement permet aux élèves d'apprendre les uns des autres en tirant parti de leurs différences. Par exemple, les élèves plus avancés peuvent aider leurs pairs à comprendre des concepts difficiles, ce qui peut améliorer l'apprentissage pour tous les membres du groupe (Lewis, 2019 ; Top Hat, s.d.). Autrement dit, on sépare les individus semblables pour créer des groupes hétéroclites.

Ces groupes présentent de nombreux avantages. La pluralité des compétences et des connaissances des élèves favorise l'opportunité d'apprentissages variés et enrichit les interactions entre pairs, stimulant ainsi l'apprentissage en renforçant la solidarité et la coopération. De plus, les classes hétérogènes sont plus conformes à une éthique de l'égalité des chances, réduisant les effets négatifs des regroupements par similitudes. Bien que la gestion de cette diversité constitue un défi pour les enseignants, qui doivent constamment adapter leurs méthodes pour répondre aux besoins de tous les étudiants, elle représente une véritable richesse éducative (Dupriez & Draelants, 2004). Par ailleurs, travailler avec des pairs de niveaux différents améliore les aptitudes sociales, l'empathie et les capacités de leadership des élèves avancés (Top Hat, s.d.). Enfin, cette diversité encourage la pensée critique et une compréhension plus profonde des sujets, les préparant à la vie professionnelle en développant des aptitudes de communication, de négociation et de citoyenneté (Cosnefroy & Lefevre, 2018). Gurin, Dey, Hurtado et Gurin révèlent également que les interactions entre des groupes diversifiés pendant les années universitaires renforcent les compétences civiques et démocratiques des étudiants. Ces derniers favorisent l'élaboration cognitive et la restructuration des idées grâce à la réflexion collective (Gurin, Dey, Hurtado & Gurin, 2002).

Cependant, les groupes hétérogènes présentent aussi plusieurs inconvénients. Les élèves plus avancés peuvent dominer les discussions, créant une participation déséquilibrée et limitant leur propre instruction en se ralentissant pour s'adapter au rythme du groupe (Top Hat, s.d.). Le manque d'implication de certains participants peut également poser problème, certains profitant des efforts des autres sans contribuer activement, ce qui engendre des frustrations et une

perception d'injustice dans la notation, affectant la satisfaction globale du groupe (UNSW, 2019). En outre, la répartition des tâches peut réduire l'acquisition générale de connaissances, chaque membre se concentrant sur sa part sans bénéficier de l'ensemble des apprentissages possibles (Cosnefroy & Lefeuvre, 2018). Enfin, les groupes hétérogènes sont confrontés à plusieurs défis importants, tels que les conflits interpersonnels, la mauvaise communication (notamment lors de la planification des réunions, la transmission des informations et/ou la clarification des responsabilités) et les différences de motivation, qui se manifestent par le désintérêt ou l'absence d'engagement. Parallèlement à cela, la délégation des tâches et l'intégration des opinions de chacun constituent également des obstacles majeurs. La dynamique du groupe peut être perturbée par les départs ou ajouts de membres, nécessitant une réorganisation et un ajustement des rôles et des responsabilités. De même, l'hétérogénéité des membres, bien qu'avantageuse pour la diversité des points de vue, accroît ces difficultés en raison des différences linguistiques, culturelles et de compétences. Ces divergences de personnalités, de perspectives et de styles de travail peuvent également mener à des conflits interpersonnels (UNSW, 2019).

1.3.2 Groupes d'étudiants homogènes

Les groupes homogènes, en revanche, sont composés d'élèves ayant des capacités, des intérêts ou des degrés d'apprentissages similaires. Cette approche est souvent utilisée pour fournir un enseignement plus ciblé et conforme aux besoins spécifiques des élèves. Les classes homogènes facilitent l'adaptation pédagogique, octroyant aux enseignants de mieux ajuster les contenus et les méthodes d'enseignement au niveau des apprenants. Cette homogénéité simplifie la gestion de la classe, restreint les différences individuelles et permet aux élèves de travailler au même rythme, ce qui peut améliorer l'apprentissage et réduire les frustrations liées aux écarts de niveaux (Llego, 2022 ; Lynch, 2022).

Ceux-ci présentent plusieurs inconvénients. D'une part, les élèves ne bénéficient pas des perspectives diversifiées et des opportunités d'apprentissage par les pairs, comme c'est le cas dans les groupes hétérogènes. Cette situation entraîne une stigmatisation des personnes moins performantes, renforçant les stéréotypes et les préjugés, car les élèves sont souvent classés en fonction de leurs capacités perçues. Cela peut également engendrer une hiérarchie de statut, nuisant à l'estime de soi des élèves moins talentueux et les pénalisant en leur offrant une instruction de moindre qualité. D'autre part, les élèves à haut potentiel peuvent s'ennuyer ou ne

pas être suffisamment exaltés par manque de stimulation. De plus, ce type de rassemblement peut accentuer les clivages socio-économiques et culturels, aggravant les inégalités existantes (Llego, 2022). En termes de prise de décision, les groupes homogènes, notamment raciaux, sont souvent moins rigoureux et commettent plus d'erreurs comparativement aux groupes diversifiés (Apfelbaum, 2017).

En somme, cet article montre que ni les regroupements homogènes ni hétérogènes ne sont parfaits. Les classes semblables, bien qu'elles puissent faciliter l'adaptation pédagogique, tendent à accroître les inégalités et à pénaliser les élèves faibles. Les groupes disparates, bien que favorisant l'égalité des chances et profitant de la différence, représentent un défi de gestion pour les enseignants. Ainsi, le choix entre ces deux types d'approches doit intégrer non seulement les résultats de la recherche, mais aussi des valeurs éthiques et sociales. L'article suggère que le meilleur procédé pourrait être de maintenir des classes hétérogènes tout en organisant des équipes homogènes ponctuelles selon les besoins spécifiques des élèves (Dupriez & Draelants, 2004).

1.4 Dynamique collective et efficacité

Dans un contexte de groupes hétérogènes, il est pertinent d'examiner comment l'apprentissage coopératif et les dynamiques collaboratives peuvent améliorer l'efficacité et la cohésion des collectifs d'étudiants.

Granger souligne que : *« Selon le courant de pensée de Palo Alto, le message – l'information - transmis par l'émetteur est le contenu . La façon dont ce message est reçu - compris et entendu - est la relation. C'est cette dernière - ou tout du moins la manière dont le récepteur s'implique dans celle-ci - qui fait que le message passe convenablement ou bien, à l'inverse, est parasité et reçu de façon biaisée. »* (Granger, 2023). Cela signifie que dans la communication, le contenu du message est important, mais c'est la qualité de la relation entre l'émetteur et le récepteur qui détermine la clarté et l'efficacité de la transmission. Si le récepteur est engagé positivement dans la relation, le message sera assimilé correctement. En revanche, si le lien est mauvais ou si le récepteur est désengagé, le message peut être mal interprété ou déformé. En somme, la dynamique relationnelle joue un rôle crucial dans la communication efficace, influençant la façon dont les messages sont perçus et compris.

La dynamique collective concerne l'ensemble des interactions et des mécanismes qui façonnent le fonctionnement et les résultats d'un groupe. Elle se réfère aux échanges, aux contacts et aux processus internes au sein d'un groupe ou d'une communauté. Cela englobe la manière dont les membres interagissent collectivement, communiquent, prennent des décisions, résolvent les conflits et collaborent pour atteindre des objectifs communs. En outre, la dynamique collective implique comment les individus influencent mutuellement les comportements, les attitudes et les émotions des autres membres du groupe (Tasca, 2020).

De plus, une gestion efficace des interactions au sein des groupes est essentielle pour encourager une réelle collaboration. Selon Cosnefroy et Lefevre, pour qu'un groupe fonctionne efficacement, plusieurs facteurs sont essentiels. Il est crucial d'avoir un **leader** bien défini pour organiser et gérer le travail collectif. Les membres du groupe doivent être motivés par l'objectif commun, **partager des affinités** et posséder des compétences complémentaires. De plus, la réussite du groupe repose sur des interactions harmonieuses, avec des règles et des objectifs clairs, ainsi qu'une capacité à gérer les désaccords de manière constructive (Cosnefroy & Lefevre, 2018).

L'étude de Johnson & Johnson illustre parfaitement l'efficacité des dynamiques collaboratives. En comparant les effets de trois structures à intention pédagogiques différentes : coopérative, compétitive et individualiste. Ils ont démontré que l'apprentissage coopératif conduit à des performances académiques supérieures. Les étudiants engagés dans ces groupes non seulement montrent une meilleure rétention de l'information, mais développent également des attitudes plus positives envers leurs pairs et ressentent un plus grand soutien social. Ces bilans prouvent que les méthodes d'apprentissage coopératif favorisent non seulement les résultats académiques, mais aussi un milieu social plus harmonieux et des relations interpersonnelles plus solides entre les étudiants. Cette étude souligne donc l'importance d'intégrer des dynamiques collaboratives dans les environnements d'apprentissage pour améliorer à la fois la performance académique et la cohésion de groupe (Johnson & Johnson, 1978).

De plus, ce texte met en évidence l'évolution historique et sociétale qui a conduit à la portée accrue des collectifs dans le fonctionnement des institutions humaines. En incluant la notion de transition vers le travail d'équipe moderne et son impact sur l'efficacité organisationnelle. Il résume donc l'importance des équipes depuis les premiers regroupements

pour chasser et se défendre jusqu'aux structures modernes favorisant le travail d'équipe pour une réponse rapide et flexible aux défis actuels (Kozlowski & Ilgen, 2006).

Par ailleurs, l'étude de Gourdevez, démontre que le sentiment d'efficacité personnelle des élèves, c'est-à-dire la perception qu'ils ont de leurs capacités scolaires, a un impact sur la motivation à effectuer une tâche donnée. Elle accentue donc l'importance des dynamiques de groupe pour renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des étudiants. Elle montre que ce sentiment augmente significativement lorsqu'ils travaillent en groupe comparé à une activité individuelle. Les interactions et l'assistance mutuelle au sein du groupe permettent de partager des compétences et de créer un environnement de soutien émotionnel, consolidant ainsi la confiance en soi. L'analyse révèle également des différences de perception entre garçons et filles, soulignant la nécessité de garantir une inclusion et une parité des opportunités pour tous les membres du groupe (Goudemez, 2012).

L'étude de Tuckman apporte une valeur ajoutée intéressante par rapport aux autres en fournissant un cadre théorique détaillé sur les étapes de développement des groupes. Tuckman identifie quatre étapes clés : formation, conflit, cohésion et performance, qui expliquent comment les groupes évoluent au fil du temps pour atteindre une efficacité optimale. Ce modèle aide à expliquer et à anticiper les dynamiques internes des groupes, notamment comment les désaccords peuvent être gérés pour favoriser l'unité et le succès. En appliquant ce cadre, les formateurs peuvent structurer des interventions pédagogiques plus efficaces, facilitant non seulement la performance académique et la cohésion sociale, mais aussi le développement des compétences interpersonnelles et la résilience face aux défis relationnels. Ainsi, l'étude de Tuckman enrichit la compréhension des processus évolutifs des groupes et offre des outils pratiques pour améliorer la gestion des synergies communes (Tuckman, 1965).

Hypothèse :

Dans un contexte éducatif où les groupes d'étudiants sont de plus en plus diversifiés, la dynamique collective est essentielle pour maximiser l'efficacité et la cohésion des groupes hétérogènes. Les interactions au sein du groupe, influencées par la qualité des relations interpersonnelles et la manière dont les messages sont perçus et compris, jouent un rôle crucial dans la réussite des tâches collectives. Ainsi :

- L'intégration de dynamiques collaboratives au sein des équipes d'étudiants hétérogènes peut non seulement optimiser leurs résultats académiques, mais également renforcer la

cohésion du groupe, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que le développement de compétences interpersonnelles et la résilience face aux défis relationnels.

1.5 Nuance entre conflit et problème

La définition du conflit est nécessaire pour distinguer ce concept d'un simple problème. Dans les groupes étudiants, les sources de conflit peuvent être variées, incluant des facteurs culturels, communicationnels et académiques. La gestion des conflits est donc importante pour assurer une dynamique collective positive et productive.

Les conflits, définis comme des confrontations entravant la réalisation d'un objectif, représentent un type spécifique de problème (French & Bachour, 2021). Dethier, explique que le terme « conflit », dérivé du latin « *conflictus* », évoque l'idée d'un choc. Ce dernier joue un rôle important dans l'analyse des systèmes, étant lié aux transformations, aux émotions, à la communication et à la dynamique des systèmes. Selon elle, le conflit appelle à l'ouverture et à l'évolution (Dethier, 2018).

Selon Mimeault et Sylvain, un conflit : *« est causé par un désaccord entre des personnes. Il est souvent issu d'un affrontement d'opinions, d'intérêts ou de valeurs. Il se développe à la suite d'un comportement ou d'une parole de l'autre perçus négativement, ou en réaction à une attitude inappropriée. Le conflit peut se manifester par des tensions dans les relations, dégénérer en altercations verbales ou même, dans les cas plus graves, physiques. Cela peut compromettre la progression et la qualité du travail, de même que les relations entre les coéquipiers. Bien que parfois difficiles, les mésententes peuvent contribuer au développement de compétences pour gérer des situations délicates. Ces habiletés pourraient ainsi être mises à profit au-delà du contexte scolaire, notamment lors d'interactions avec des collègues sur le marché du travail »* (Mimeault & Sylvain, s.d.).

Dethier distingue « trois types de conflits : latents, ouverts et bloqués. Le conflit latent se manifeste par une absence de confrontation directe, mais peut évoluer en conflit ouvert, marqué par des échanges verbaux agressifs. Le conflit bloqué, issu d'une escalade considérée comme inacceptable, est souvent accompagné d'une rupture de la communication, rendant nécessaire une médiation. » (Dethier, 2018, p.279). Elle mentionne également : *« quatre représentations des positions de vie (+/-, -/+, -/-, +/+) qui déterminent trois attitudes pouvant mener au conflit.*

La représentation +/- décrit une personne qui se voit comme supérieure aux autres, développant des attitudes d'attaque, d'arrogance et de paternalisme étouffant, associés à des sentiments de colère et de mépris. La représentation -/+ concerne une personne qui se voit comme inférieure aux autres, pouvant adopter des attitudes de soumission excessive ou de rébellion maladroite, associées à des sentiments de peur. La représentation -/- décrit une personne qui se sent brimée par un environnement hostile, avec des attitudes de démission désabusée et des sentiments de peur ou de destruction avec des revendications de pouvoir. Enfin, la représentation +/+ repose sur le présupposé que dans un système, il y a de la place pour tous. La personne adopte des attitudes permettant de trouver des plages d'accord possibles et de travailler efficacement » (Dethier, 2018, p.283).

1.5.1 Sources de conflit dans les groupes étudiants hétérogènes

L'hétérogénéité dans les groupes étudiants peut être source de conflits en raison des distinctions culturelles, démographiques, de personnalité et de compétences ainsi que des divergences dans les objectifs et les méthodes de travail. Selon les travaux de Caputo, Kargina et Pellegrini tout comme Jehn et Greer ainsi que Mimeault et Sylvain, plusieurs types de conflits peuvent émerger dans ces contextes.

Tout d'abord, les différences culturelles peuvent entraîner des incompréhensions et des malentendus, surtout si les membres du groupe ont des normes de communication et des attentes sociales diverses. Ces différences peuvent conduire à la formation de sous-groupes basés sur des similitudes culturelles, augmentant ainsi les tensions et les conflits de ce que nous dit pareillement Fernandes et Polzer. Les groupes multiculturels peuvent rencontrer des défis dans l'harmonisation de leurs procédés et styles de communication, ce qui peut créer des barrières à une collaboration efficace (Jehn & Greer, 2013 ; Caputo, Kargina & Pellegrini, 2022). Les conflits culturels peuvent aussi inclure des confrontations sur le plan des préjugés et des croyances (Mimeault & Sylvain, s.d.).

Bien que l'étude de Hofstede, ne se concentre pas spécifiquement sur les groupes étudiants, elle offre un point de vue intéressant : les cultures plus « **masculines** » valorisent la compétitivité, l'ambition et la réussite matérielle, tandis que les cultures plus « **féminines** » privilégient la coopération, la qualité de vie et le soutien mutuel, engendrant des litiges sur les priorités et les façons de procéder (Hofstede, 2001).

En transition des aspects culturels, les différences démographiques tels que l'âge, le sexe, le niveau socio-économique et l'expérience jouent également un rôle crucial dans la dynamique collective. Par exemple, les groupes intergénérationnels peuvent avoir des visions différentes du travail et des méthodes de communication, entraînant des conflits. De même, les différences de statut socio-économique peuvent fragiliser les interactions et la perception de l'équité au sein du groupe. Ces diversités démographiques peuvent provoquer des tensions si elles ne sont pas bien administrées (Caputo et al., 2022). Les conflits de générations peuvent aussi survenir en raison du décalage des expériences antérieures (Mimeault & Sylvain, s.d.).

Ensuite, les traits de personnalité variés, telles que l'extraversion, la conscience et la stabilité émotionnelle peuvent affecter la manière dont les membres interagissent et gèrent les désaccords. Les caractères incompatibles peuvent rendre difficile la résolution des conflits et nuire à la cohésion du groupe. Par exemple, une personne très extravertie peut dominer les discussions, tandis qu'une autre plus introvertie peut se sentir marginalisée, ce qui peut créer des frictions et des ressentiments (Caputo et al., 2022). Ces conflits peuvent être dus à des traits de personnalité contradictoires comme la susceptibilité ou le besoin de contrôle (Mimeault & Sylvain, s.d.).

Bien que l'étude de Lencioni soit plutôt basée sur des équipes de travail en général, ses principes peuvent éclairer les sources de désaccords dans ces contextes. Les cinq dysfonctionnements identifiés par Lencioni : l'absence de confiance, la peur du conflit, le manque d'engagement, l'évitement de la responsabilité et l'inattention aux résultats peuvent être exacerbés par la diversité. L'absence de confiance peut survenir lorsque des écarts culturels ou personnels empêchent les personnes de s'ouvrir. La peur du conflit peut entraver les discussions nécessaires pour harmoniser les méthodes de travail variées. Le manque d'engagement peut se manifester si les différences démographiques (comme l'âge, le sexe, l'origine ethnique, etc.) influencent la perception de l'équité, ce qui peut conduire les participants du groupe à éviter de se tenir mutuellement responsables, aggravant ainsi les conflits. Enfin, l'inattention aux résultats peut se produire si les membres se concentrent plus sur leurs objectifs individuels que sur ceux du groupe (Lencioni, 2002).

1.5.2 Gestion des conflits

La gestion des conflits est cruciale pour maintenir une dynamique collective positive et productive. Dans la littérature, plusieurs stratégies et principes sont identifiés pour permettre aux étudiants de gérer efficacement les conflits dans des groupes hétérogènes.

Dethier explore également la nature du conflit, le présentant comme un élément inhérent à l'évolution humaine, source d'équilibre et d'évolution. La résolution de conflits, selon elle, implique d'atteindre un nouvel équilibre et de dépasser les différences pour un bénéfice mutuel. Elle met en garde contre les approches dualistes du conflit qui ne reconnaissent que des gagnants et des perdants. Au lieu de cela, elle incite plutôt sur la flexibilité et la restructuration des schémas de pensée pour un dénouement efficace des conflits, soulignant que la qualité de notre relation aux autres dépend de celle que nous avons avec nous-mêmes, de nos représentations, de nos hiérarchies ainsi que de nos croyances, qui peuvent parfois limiter et nourrir la dynamique conflictuelle (Dethier, 2018).

En pratique, plusieurs stratégies peuvent être mises en œuvre pour gérer avantageusement les conflits. Jehn & Mannix suggèrent la prévention de ceux-ci en établissant des règles claires et des objectifs partagés dès le début des travaux de groupe (Jehn & Mannix, 2001). Alberti et Emmons mettent l'accent sur **la communication assertive**, invitant à une communication ouverte, respectueuse et directe pour exprimer les préoccupations et les attentes (Alberti & Emmons, 2001). Bercovitch et Jackson recommandent la **médiation**, où une tierce personne neutre intervient pour faciliter la résolution des conflits, aidant ainsi les parties à découvrir un terrain d'entente (Bercovitch & Jackson, 2007). Fisher, Ury et Patton proposent la **négociation** comme méthode pour encourager les membres du groupe à trouver des solutions mutuellement acceptables par le biais de compromis et de discussions (Fisher, Ury & Patton, 1991). Meynie préconise la **formation** des individus en matière de gestion des conflits pour renforcer leurs compétences et leur capacité à réguler les différends efficacement (Meynie, s.d.).

Un milieu professionnel agréable influence significativement le bien-être des employés, ce qui leur donne du cœur à l'ouvrage (Angel, Amar, Gava & Vaudolon, 2010 ; Bernard, 2023). De plus, l'étude de French et Bachour montre que le dialogue est la première résolution à adopter en cas de conflits, particulièrement dans un cadre éducatif (French & Bachour, 2021).

Il est important de noter que : *« les conflits interpersonnels sont non seulement inévitables, mais ils sont également nécessaires à notre dynamique de travail, et même plus, à notre vitalité ! Toutefois, si ces conflits ne sont pas gérés convenablement, ils peuvent avoir des conséquences négatives voire dramatiques. Tout d'abord sur l'individu (perte de confiance, de performance, de dynamisme, problèmes de santé...) ; ensuite sur l'organisation (baisse de productivité, mauvaise image externe, ...) »* (Potin, 2008, p.4). En effet, cela peut engendrer des signes de stress et créer des conséquences néfastes sur notre environnement ou notre vie personnelle. Selon les chiffres d'INAMI, le nombre de burnout, augmente de façon inquiétante, atteignant 46% de la population (INAMI, 2021).

Hypothèse :

La distinction entre conflit et problème dans un contexte de groupes étudiants hétérogènes est cruciale pour comprendre les dynamiques qui peuvent soit enrichir, soit perturber la collaboration et l'efficacité collective. Compte tenu des diverses sources de conflits identifiées, allant des différences culturelles aux divergences de compétences, il est pertinent d'examiner comment ces facteurs influencent non seulement l'apparition des conflits, mais également leur gestion au sein de ces groupes.

- Dans les groupes étudiants hétérogènes, les différences de genre influencent la dynamique de groupe et la proportion équilibrée des genres est bénéfique pour l'efficacité. Toutefois, en l'absence de stratégies de gestion adaptées, cette diversité peut générer des conflits au sein du groupe.

1.6 Concept de communication assertive

Face à la massification des universités et à la diversification croissante des populations étudiantes, les travaux de groupe sont devenus une nécessité incontournable. Cependant, cette diversité entraîne également des défis en termes de compréhension mutuelle et de gestion des conflits. C'est dans ce contexte, que je me demande si le développement d'une communication assertive pourrait constituer une solution pour améliorer le fonctionnement des groupes étudiants hétérogènes.

1.6.1 Définition de la communication assertive

Pour mieux comprendre l'impact potentiel de la communication assertive, il est essentiel de définir ce concept et d'explorer ses principes fondamentaux.

L'origine de l'assertivité remonte à la fin du XXe siècle, lorsque des mouvements sociaux tels que les droits civiques aux États-Unis, le mouvement des femmes et le développement personnel ont gagné en notoriété. Bien que non violents, ces mouvements ont réussi à obtenir des changements significatifs pour les législations des groupes défavorisés (Garner, 2012).

Leibovitz explore le concept de l'assertivité **ou l'affirmation de soi, qui est étroitement lié à la confiance et l'estime de soi**. Ces états reflètent notre perception interne et notre rapport aux autres, influençant la confiance en notre potentiel et le regard bienveillant que nous nous portons. L'affirmation de soi, en revanche, concerne notre interaction avec l'environnement extérieur et comment nous réagissons face aux compétences. « *« To assert » signifie en anglais « s'affirmer positivement avec assurance »* » (Leibovitz, 2020). L'assertivité implique de défendre ses droits tout en respectant ceux des autres, de se fixer des objectifs clairs, de savoir critiquer et accepter la critique, d'affronter les agressions morales et psychologiques injustifiées et de négocier des compromis réalistes. Être assertif, c'est s'exprimer et défendre ses droits sans empiéter sur ceux des autres, tout en ayant un pouvoir sur sa communication et en maintenant des relations constructives. Leibovitz insiste sur l'importance de cerner ce qu'est la communication assertive et de réagir de manière assertive par rapport à soi-même, en acceptant ses émotions, en ajustant ses réactions et en révélant ses craintes et perceptions pour favoriser un dialogue constructif (Leibovitz, 2020). Autrement dit, traiter les autres comme on souhaite être traité.

La communication assertive se caractérise par des interactions claires et directes tout en considérant les opinions des autres, ce qui la **distingue de la communication passive ou agressive**. Son importance dans les groupes est évidente, car elle aide à gérer les conflits et à améliorer la collaboration. Le développement de cette compétence peut se faire par diverses techniques et formations. Les principes fondamentaux de l'assertivité incluent plusieurs éléments clés. Tout d'abord, il y a le respect des droits, qui implique de reconnaître et d'affirmer ses propres droits tout en respectant ceux des autres. Ensuite, l'établissement de limites est essentiel, car il s'agit de savoir définir et de tenir compte de ses limites personnelles. La valorisation joue également un rôle considérable, en reconnaissant et attribuant de l'importance à soi-même et aux autres. La connaissance de soi est cruciale, car elle permet de connaître ses propres forces et vulnérabilités et de traiter celles des autres de manière respectueuse. Le contrôle personnel est également une règle fondamentale, incluant la compréhension que l'on gère sa propre vie et que les autres ont le droit et les aptitudes pour maîtriser la leur. L'équité

est essentielle dans les interactions sociales, en promouvant l'égalité. Enfin, la responsabilité est un principe clé, impliquant de prendre l'engagement de ses comportements tout en reconnaissant les limites de cette responsabilité et en comprenant que les autres sont responsables de leurs propres actions. L'assertivité peut être vue comme un ensemble de compétences, un style de communication et un type d'agissement. Les capacités assertives impliquent des éléments cognitifs, émotionnels et comportementaux, tels que des schémas de pensées rationnelles, l'empathie et la qualité d'écoute. En termes de communication, l'assertivité utilise des techniques verbales et non verbales pour exprimer ouvertement, directement et authentiquement ses opinions, sentiments et besoins (Grosaru, 2023 ; Ratson, 2023).

De plus, le respect de soi et de l'autre permet de communiquer efficacement pour surmonter l'anxiété sociale (Fanget, 2010).

C'est pourquoi je m'intéresse à l'assertivité qui a comme cheval de bataille de n'être « *ni paillason, ni hérisson* », comme le disent plusieurs coachs et auteurs (Schuler, 1992 ; Goutines, 2016 ; Ruder Schoof & Mereu, 2018 ; Thiriet, 2018).

L'affirmation de soi est généralement perçue comme une méthode de communication idéale, située entre l'agressivité et la passivité. Toutefois, selon Seltzer, il existe des situations où elle ne fonctionne pas. D'abord, si l'interlocuteur réagit défensivement, insister peut aggraver la situation ; il est alors crucial de montrer une compréhension de son point de vue. Ensuite, si l'interlocuteur manque de régulation émotionnelle, il ne pourra pas entendre le message assertif et poser des questions pour mieux comprendre peut être plus efficace. Enfin, lorsque l'interlocuteur ne comprend tout simplement pas votre perspective, les efforts assertifs seront vains, car, il se sent menacé. Il est donc indispensable de reconnaître ces limites et de ne pas prendre la résistance de l'autre personnellement (Seltzer, 2020).

Cependant, il est important de noter qu'il n'est pas possible d'être assertif en toute circonstance. L'affirmation de soi, est entourée de nouveaux mythes. Parmi eux, l'idée qu'on peut être assertif tout le temps est fausse ; différents styles de communication (passif, agressif, passif-agressif et manipulateur) peuvent apparaître selon les situations. Être assertif ne garantit pas d'atteindre tous ses objectifs, car d'autres facteurs entrent en jeu. De plus, l'affirmation de soi n'implique pas de manipuler les autres, mais plutôt de communiquer de manière claire et respectueuse. Contrairement à ce que certains pensent, l'assertivité n'est pas une marque de

faiblesse, mais une capacité à développer. Elle n'est pas une solution unique à l'épanouissement personnel, mais s'intègre à un ensemble de compétences telles que l'intelligence émotionnelle et l'empathie. Enfin, il n'existe pas qu'une seule façon correcte pour s'affirmer ; c'est un processus d'amélioration continu, **différent de l'agressivité** (Grosaru, 2021).

La compétence de l'assertivité en communication, se distingue en deux concepts : **l'assertivité en tant que trait de personnalité et la communication assertive comme compétence comportementale**. L'assertivité est la capacité de s'exprimer de manière directe et respectueuse, tandis que la communication assertive concerne l'application de cette qualité dans les interactions sociales pour une meilleure gestion des conflits.

1.6.2 Importance de la communication assertive dans les groupes hétérogènes

Face à cette compréhension approfondie de la communication assertive, il est maintenant essentiel d'examiner son importance spécifique au sein des groupes hétérogènes. En effet, la diversité présente dans ces groupes, qu'elle soit culturelle, linguistique ou cognitive, peut compliquer les interactions et la collaboration. La communication assertive s'avère alors cruciale pour gérer ces différences et favoriser un environnement opérationnel harmonieux et productif.

Par ailleurs, la pratique de la communication assertive offre de nombreux bénéfices non seulement dans les relations interpersonnelles, mais, également, à l'échelle collective, comme dans le cadre d'un travail en équipe. Elle permet d'améliorer la qualité des échanges au sein des groupes, y compris chez les étudiants. De plus, elle contribue à la gestion des conflits qui peuvent émerger au sein de groupes diversifiés. Les tensions souvent observées dans les entreprises, dues à des problèmes de communication, de management ou à des différences culturelles, montrent l'importance de cette compétence. En traitant les conflits de manière claire et respectueuse, les membres d'une équipe peuvent éviter les réactions négatives telles que l'agressivité ou la manipulation, et promouvoir un environnement de coopération. La communication assertive favorise ainsi des solutions mutuellement avantageuses et aide à préserver l'harmonie au sein des groupes. En outre, elle réduit les tensions au travail et crée un environnement d'activité plus sain et collaboratif, ce qui est essentiel dans des contextes de diversité culturelle (Pipaş & Jaradat, 2010).

Hypothèse :

Face à la diversité croissante des populations étudiantes et à la nécessité accrue des travaux de groupe dans les universités, il est essentiel de recommander des méthodes de communication efficaces pour assurer la cohésion et la productivité des équipes. C'est dans ce contexte que la communication assertive, se révèle particulièrement prometteuse. Cet outil permet d'explorer et de naviguer sur les différences individuelles de manière constructive. Je formule l'hypothèse suivante :

- La communication assertive améliore significativement la dynamique et la productivité des groupes hétérogènes en milieu universitaire.

1.7 Échelles de mesure de l'assertivité

Il existe divers outils pour mesurer l'assertivité, chacun avec ses propres avantages et limites. Je présente ici ces différentes échelles, avec un focus particulier sur l'échelle de Gordon, que j'ai choisie pour cette étude. Une description détaillée de cette échelle est proposée, suivie d'une comparaison avec d'autres outils de mesure de l'assertivité.

1.7.1 Présentation des différentes échelles (hors Gordon)

1.7.1.1 L'échelle de Rathus

L'échelle de Rathus ou Rathus Assertiveness Schedule (RAS) est un outil psychométrique développé par Spencer A. Rathus en 1973. Elle est composée de 30 affirmations avec 6 réponses possibles destinées à évaluer le niveau d'assertivité des individus. Chaque affirmation est notée sur une échelle allant de -3 (tout à fait faux) à +3 (tout à fait vrai). Elles couvrent une variété de situations sociales, permettant d'identifier la tendance d'une personne à être non assertive, légèrement assertive, assertive ou agressive (Rathus, 1973 ; Sabater, 2022).

L'échelle de Rathus permet une évaluation rapide de l'assertivité grâce à ses 30 items, ce qui facilite une analyse efficace et concise. En outre, le RAS aide à distinguer l'assertivité de l'agressivité, offrant de la sorte une auto-évaluation précise et utile pour comprendre les comportements individuels. De plus, cette échelle peut servir de guide pour des interventions visant à améliorer l'assertivité, ce qui en fait un outil précieux pour les formations et les développements personnels (Sabater, 2022).

Néanmoins, Butori et Parguel présentent certaines limites aux échelles comme un manque de nuances pour évaluer des situations spécifiques ou complexes, rendant ainsi certaines évaluations moins précises. Par ailleurs, étant une mesure basée sur l'auto-déclaration, les réponses peuvent être biaisées par la désirabilité sociale ou une mauvaise auto-perception. Enfin, elle peut requérir des modifications pour être utilisable dans des contextes culturels variés, car elle a été développée dans un cadre culturel spécifique, généralement occidental. Les comportements assertifs et les normes de communication peuvent changer d'une culture à l'autre. Par conséquent, certaines affirmations peuvent ne pas être pertinentes ailleurs. Des ajustements, comme la reformulation des arguments et l'ajout d'exemples culturels spécifiques peuvent être nécessaires pour assurer son applicabilité et sa fiabilité. Ce qui limite son utilisation universelle sans adaptations appropriées (Butori & Parguel, 2012). De plus, la procédure de correction peut-être lourde et compliquée avec un risque d'erreur.

1.7.1.2 L'échelle de Gambrill et Richey

L'échelle d'assertivité de Gambrill et Richey, connue sous le nom de Gambrill-Richey Assertion Inventory (GRAI), en 1975, est un outil psychométrique développé pour mesurer les comportements assertifs. Le GRAI est un inventaire d'auto-évaluation composé de 40 items avec 5 options où les répondants doivent indiquer leur degré de confort face à diverses situations sociales ainsi que la probabilité qu'ils aient d'adopter une attitude assertive dans ces contextes. Ce test permet non seulement d'évaluer l'assertivité, mais aussi de repérer les domaines où des améliorations pourraient être nécessaires (Gambrill & Richey, 1975).

L'échelle de Gambrill et Richey présente plusieurs avantages et limitations. Parmi les atouts, le GRAI offre une estimation détaillée des comportements assertifs en se concentrant sur diverses conditions sociales spécifiques. Il mesure également à la fois la probabilité d'un comportement assertif et le degré de confort ou d'inconfort ressenti dans ces situations, fournissant ainsi un aperçu complet de l'assertivité de l'individu. De plus, cet outil est utile tant pour des interventions cliniques que pour des recherches sur les comportements sociaux (Gambrill & Richey, 1975).

Cependant, à l'instar de toute échelle d'auto-évaluation, les réponses peuvent être influencées par le biais de désirabilité sociale ou par une mauvaise estime de soi. Enfin, bien que le GRAI soit détaillé, il peut nécessiter des adaptations pour être pleinement applicable dans des contextes culturels variés (Butori & Parguel, 2012). De plus, les 5 options de réponse

(allant de « aucun mal-être ou jamais » à « beaucoup de mal-être ou toujours ») peuvent rendre le test complexe et long, car il exige rigueur et attention. Cela peut être perçu comme fastidieux et affecter la concentration ainsi que la sincérité des réponses.

1.7.2 Focus sur l'échelle de Gordon

L'échelle d'assertivité de Gordon, également connue sous le nom de Gordon's Survey of Interpersonal Values (SIV), a été développée en 1960 par Leonard V. Gordon. Cet outil psychométrique est conçu pour évaluer **les valeurs interpersonnelles**, dont l'assertivité est une composante clé. L'échelle est constituée de 60 items répartis en différentes catégories, chacune mesurant un aspect spécifique des valeurs et comportements interpersonnels. Ce test est une méthode couramment utilisée pour examiner les stratégies adoptées par chaque individu lors de la gestion de conflits. Les quatre attitudes identifiées sont **la fuite ou l'évitement**, où la personne évite activement les confrontations en minimisant les problèmes et repoussant les décisions. **L'agressivité**, qui se manifeste par un désir de dominer en imposant ses opinions avec force, souvent au détriment des relations. **La manipulation**, où des moyens détournés et des tactiques d'influence sont utilisés pour atteindre ses objectifs, risquant de créer un sentiment de méfiance chez autrui. Enfin, **l'assertivité**, qui consiste à exprimer clairement et respectueusement ses besoins et attentes, tout en écoutant les autres pour favoriser des relations positives et une résolution efficace des conflits. Les répondants doivent évaluer des affirmations ou des scénarios sur une échelle de type Likert⁵, indiquant dans quelle mesure chaque déclaration leur correspond. La passation de graduation est relativement rapide, car elle est conçue pour être concise tout en fournissant des informations détaillées sur les valeurs interpersonnelles des participants. Ce test dresse un inventaire de la personnalité à un instant donné afin de déterminer la tendance relationnelle de chacun (Backert, s.d.).

L'échelle de Gordon présente plusieurs avantages. Tout d'abord, elle offre une évaluation complète des valeurs interpersonnelles, incluant des aspects spécifiques de l'assertivité, ce qui permet de mieux comprendre les comportements et attitudes des individus dans divers contextes sociaux. De plus, cet outil est polyvalent et utile pour diverses applications, y compris les recherches en psychologie, les interventions cliniques et les formations en développement

⁵ Echelle de Likert : « L'échelle de Likert, également appelée échelle d'attitude, doit son nom à un psychologue américain. Rensis Likert a développé cet outil d'analyse d'attitude au début des années 1930 dans le but de mesurer plus finement les réponses apportées à des sondages. » (Kasteleyn, 2023).

personnel. L'échelle de Gordon est également réputée pour sa crédibilité et sa validité, ayant été largement employée et homologuée par de nombreux professionnels, garantissant ainsi la fiabilité des résultats obtenus (Backert, s.d.). La correction de l'échelle est simple et directe, souvent facilitée par des grilles prédéfinies, minimisant le risque d'erreurs.

Cependant, l'échelle de Gordon présente aussi quelques limites. Comme pour plusieurs échelles réalisées dans un contexte occidental, elle peut nécessiter des adaptations pour être applicable dans des milieux culturels variés. Les normes et attentes en matière d'assertivité peuvent différer d'une culture à l'autre, occasionner des ajustements pour assurer la pertinence des items. De plus, **l'échelle repose sur l'auto-évaluation**, ce qui peut introduire des biais de désirabilité, elle peut manquer de précision dans l'évaluation de certaines situations spécifiques ou complexes, entraînant des compléments d'information pour une analyse exhaustive (Butori & Parguel, 2012).

Il est essentiel de comprendre que chaque comportement peut être approprié selon le contexte, mais l'assertivité est généralement privilégiée pour résoudre les différends de façon optimale tout en préservant les relations interpersonnelles. L'interprétation des résultats du test met en lumière les préférences individuelles et les tendances à adopter certaines attitudes. Il est recommandé de se concentrer sur les valeurs élevées et basses pour orienter la réflexion et favoriser les développements de compétences en assertivité. Une approche équilibrée, capable de s'adapter aux circonstances, est souvent considérée comme la plus efficace dans la gestion des conflits (Backert, s.d.).

1.7.3 Comparaison des échelles

En comparant l'échelle de Gordon avec l'échelle de Rathus ainsi que celle de Gambrill et Richey, plusieurs points ressortent. L'échelle de Gordon se distingue par sa facilité de correction et son évaluation détaillée des quatre attitudes, ce qui en fait un outil polyvalent pour diverses applications. En revanche, l'échelle de Rathus et celle de Gambrill et Richey sont plus concises avec respectivement 30 et 40 items, offrant une évaluation rapide, mais risquant de manquer de nuances dans des situations complexes.

Toutes ces échelles partagent des limitations, telles que la nécessité d'intégrations culturelles pour être utilisable dans divers contextes et les biais potentiels de désirabilité sociale

inhérents aux méthodes d'auto-évaluation. Cependant, chaque échelle a ses spécificités qui peuvent être plus ou moins adaptées en fonction des besoins de l'évaluation, des circonstances de la recherche ou de l'intervention clinique.

Je tiens à préciser qu'il existe d'autres outils, comme le modèle DESC (Dethier, 2018), mais j'ai préféré me concentrer sur les principaux.

En conclusion, bien que toutes ces échelles soient intéressantes, j'ai choisi de me focaliser sur l'échelle de Gordon pour cette étude en raison de sa facilité de correction, de sa polyvalence et de son estimation détaillée des valeurs interpersonnelles, incluant l'assertivité.

Hypothèse :

En intégrant les principes de la communication assertive et les outils de mesure appropriés, je peux formuler comme hypothèse que :

- L'utilisation de l'échelle de Gordon pour mesurer l'assertivité permet d'identifier et de renforcer plus efficacement les compétences de communication assertive, ce qui améliore la dynamique et la productivité des groupes hétérogènes en milieu universitaire.

1.8 Travaux antérieurs sur le sujet

Pour bien comprendre l'impact de la communication assertive sur l'efficacité et la dynamique des groupes hétérogènes, il est fondamental d'examiner les travaux antérieurs qui ont exploré ce sujet. Plusieurs études ont été menées pour évaluer l'efficacité de la formation à l'assertivité dans divers contextes et leurs conclusions peuvent apporter des perspectives précieuses pour ma recherche.

Une recherche menée par Gultekin, Ozdemir et Budak visait à déterminer l'effet de l'éducation à l'assertivité sur les compétences en communication des étudiants en soins infirmiers. Réalisée entre février et mai 2017, l'étude a adopté un modèle semi-expérimental avec un groupe test (recevant l'éducation à l'assertivité) et un groupe témoin (ne recevant pas cette éducation). Les participants étaient des étudiants en sciences de la santé, sélectionnés aléatoirement parmi 300 inscrits à des cours électifs. Afin d'évaluer les résultats avant et après l'intervention, les chercheurs ont utilisé un formulaire d'information sur leurs cibles et un

inventaire des capacités en communication. Les conclusions ont montré un progrès significatif des connaissances du groupe expérimental, passant d'un score moyen de 102.94 à 123.08, comparé au groupe témoin dont le score est resté pratiquement inchangé. **Ces résultats suggèrent que l'éducation à l'assertivité peut sensiblement améliorer les compétences en communication des étudiants en soins infirmiers**, ce qui soutient l'intégration de cet apprentissage dans leurs études (Gultekin, Ozdemir & Budak, 2018). Une réflexion similaire menée par Omura, Maguire, Levett-Jones et Stone confirme ces conclusions, en démontrant l'efficacité des programmes de formation à la communication assertive pour les professionnels de santé. Cependant, les auteurs précisent que l'impact à long terme de ces programmes sur le comportement et la sécurité des patients nécessite davantage de recherche, ajoutant ainsi une dimension nouvelle et pertinente à la discussion sur l'enseignement en communication assertive (Omura, Maguire, Levett-Jones & Stone, 2017). **Ces recherches nous amènent à envisager qu'il est essentiel de poursuivre leur formation pour maintenir leurs acquis et ainsi éviter qu'ils ne les perdent.** Il serait donc judicieux de mettre en place des programmes de suivi réguliers afin de garantir la pérennité et l'efficacité des savoir-faire.

L'étude Artiel démontre que l'assertivité est une compétence **clé favorisant le leadership**, notamment chez les infirmiers, chefs d'unité (ICU) (Artiel, 2007).

Dans un contexte différent, une étude a été menée en Indonésie pour explorer la pertinence des techniques de formation assertive dans le renforcement des connaissances en communication interpersonnelle des écoliers du secondaire. Cette étude a également utilisé un groupe expérimental et un groupe témoin, où les jeunes du groupe expérimental ont reçu une formation assertive. Les résultats ont révélé une amélioration significative des compétences en communication interpersonnelle dans le groupe expérimental, confirmant ainsi les avantages de la formation assertive dans divers contextes éducatifs. En effet, les scores moyens des étudiants sont passés de 67,2 à 123 dans le groupe expérimental et de 87,1 à 105,6 dans le groupe témoin. Cette étude est également pertinente, car elle fournit des chiffres concrets sur la répercussion de la formation à l'assertivité. (Putri, Marjohan, Firman & Sukma, 2023).

En complément de ces recherches sur l'impact de l'assertivité dans divers contextes éducatifs, l'étude de Hajro, Gibson et Pudelko offre une perspective instructive sur les processus d'échange de connaissances au sein des groupes multiculturels en milieu organisationnel. Contrairement aux recherches précédentes centrées sur l'amélioration des

compétences en communication, cette étude énonce l'importance **d'un climat de diversité engagé pour optimiser l'efficacité des équipes**. Elle démontre que des partages de connaissances affirmés et coopératifs, soutenus par une bonne gestion de la diversité, rendent les équipes plus performantes, enrichissant ainsi la compréhension des dynamiques interculturelles en milieu professionnel et propose des stratégies spécifiques pour mieux superviser la diversité et les connaissances (Hajro, Gibson, Pudelko, 2015).

Une autre étude, menée par Filipeanu et Cananau, souligne également l'influence de la communication assertive dans le contexte de la gestion en entreprise. En analysant 640 questionnaires valides sur 1000 distribués dans les secteurs publics et privés en Roumanie, les chercheurs ont révélé que la communication assertive est préférée dans le secteur public (42%) ainsi que par les jeunes de 18 à 29 ans et les individus ayant une éducation supérieure (78%). En revanche, les personnes plus âgées montrent une grande tolérance envers l'agressivité. Celle-ci prédomine dans le secteur privé (58%). **Les femmes tendent davantage vers une communication passive-soumise, tandis que les hommes tolèrent plus facilement l'agressivité entre collègues**, mais moins de leurs supérieurs. L'étude souligne que l'assertivité favorise la collaboration, améliore l'estime de soi, les relations professionnelles et la coopération (Filipeanu & Cananau, 2015).

Enfin, une dernière étude examine la relation entre l'assertivité et le bien-être psychologique chez 100 étudiants universitaires de 19 à 23 ans (50 hommes et 50 femmes) en utilisant les échelles PWBS et RAS. Les résultats montrent une corrélation positive significative entre l'assertivité et le bien-être psychologique, sans différence marquante entre hommes et femmes. Cependant, l'assertivité varie selon la région de résidence (urbain vs. rural), soulignant l'importance du contexte culturel, quoique cela n'affecte pas la psyché. L'étude, bien que limitée par la taille de l'échantillon et la zone géographique, suggère des recherches plus larges et diversifiées (Shafiq, Naz, Yousaf, 2015).

Hypothèse :

Sur base des études précédentes, il apparaît que la formation à la communication assertive peut avoir un impact significatif et positif sur les compétences en communication, tant dans les contextes éducatifs que professionnels. Ainsi, j'émetts l'hypothèse suivante :

- La mise en place de programmes de formation réguliers et soutenus en communication assertive au sein des équipes hétérogènes améliore non seulement les compétences en

communication des individus, mais également la dynamique et la performance globale des équipes.

1.9 Identification des lacunes dans la littérature

Bien que les articles et publications que j'ai pu collecter dans la littérature m'aient apporté des éclairages intéressants sur mon sujet, il est évident qu'il est impossible de couvrir l'ensemble des études disponibles sur mon thème à l'échelle du web. Néanmoins, les recherches que j'ai consultées révèlent plusieurs lacunes importantes.

Tout d'abord, il existe une faille en matière de recherche sur les enjeux spécifiques des travaux de groupe dans le contexte universitaire belge francophone. La plupart des études accessibles proviennent principalement de France, du Canada ou de pays d'Asie, ce qui peut limiter la pertinence des conclusions pour mon sujet.

La manière dont les interactions culturelles spécifiques influencent la dynamique des groupes d'étudiants hétérogènes est souvent survolée, sans une analyse approfondie des mécanismes sous-jacents. Leur impact réel reste peu exploré. De plus, il manque une typologie détaillée des genres de conflits dans les groupes hétérogènes et des stratégies particulières pour les gérer, ainsi que des études confrontant l'assertivité à d'autres formes de communication dans des contextes universitaires.

Je n'ai pas repéré d'articles mentionnant l'utilisation de questionnaires comme le test de Gordon auprès d'un public universitaire en Belgique, ce qui révèle une absence d'initiatives pour mieux comprendre et améliorer les dynamiques de groupe.

Il y a également un besoin de recherches plus nuancées comparant la productivité des groupes homogènes et hétérogènes dans divers contextes académiques spécifiques. Cependant, je n'ai trouvé aucune étude qui se penche spécifiquement sur l'efficacité dans un groupe hétérogène, ce qui représente une autre lacune importante dans la littérature actuelle. De plus, peu d'études suivent les groupes d'étudiants sur une période prolongée pour évaluer l'évolution de leur performance et de leur dynamique, ce qui limite la compréhension des impacts à long terme.

Les travaux antérieurs manquent souvent d’ancrage contextuel spécifique à certaines disciplines ou types de groupes d’étudiants (par exemple, groupes hétérogènes vs homogènes). Il y a un besoin de recherches sur les effets à long terme de la formation à l’assertivité sur la gestion des conflits et la dynamique collective.

Enfin, il existe également des lacunes concernant la gestion des conflits dans les groupes d’étudiants hétérogènes à l’université. La majorité des études et des outils de gestion des conflits se concentrent sur des contextes professionnels ou sur des dynamiques de groupes homogènes avec relativement peu d’analyse ciblant surtout les environnements éducatifs hétérogènes.

Ces lacunes offrent des pistes de recherche intéressantes pour approfondir la compréhension des dynamiques des groupes d’étudiants hétérogènes et de l’impact de la communication assertive dans le contexte universitaire belge francophone. Mon mémoire vise à combler ces vides et à apporter des contributions spécifiques, en particulier dans le milieu universitaire francophone.

1.10 Hypothèses de la question de recherche

En récapitulant l’ensemble des hypothèses formulées dans le chapitre 1, je recueille les hypothèses suivantes :

- La massification et la diversification de l’enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles impactent l’efficacité des travaux de groupe, où la diversité peut enrichir l’apprentissage, mais aussi compliquer la cohésion et la communication, nécessitant l’ajustement de stratégies pédagogiques adaptées.
- L’intégration de dynamiques collaboratives au sein des équipes d’étudiants hétérogènes peut non seulement optimiser leurs résultats académiques, mais également renforcer la cohésion du groupe, le sentiment d’efficacité personnelle ainsi que le développement de compétences interpersonnelles et la résilience face aux défis relationnels.
- Dans les groupes étudiants hétérogènes, les différences de genre influencent la dynamique de groupe et la proportion équilibrée des genres est bénéfique pour l’efficacité.

Toutefois, en l'absence de stratégies de gestion adaptées, cette diversité peut générer des conflits au sein du groupe.

- La communication assertive améliore significativement la dynamique et la productivité des groupes hétérogènes en milieu universitaire.
- L'utilisation de l'échelle de Gordon pour mesurer l'assertivité permet d'identifier et de renforcer plus efficacement les compétences de communication assertive, ce qui améliore la dynamique et la productivité des groupes hétérogènes en milieu universitaire.
- La mise en place de programmes de formation réguliers et soutenus en communication assertive au sein des équipes hétérogènes améliore non seulement les compétences en communication des individus, mais également la dynamique et la performance globale des équipes.

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE

2.1 Présentation du chapitre

Pour appréhender la complexité des liens entre communication assertive, efficacité et dynamique collective au sein de groupes d'étudiants hétérogènes à la Faculté ESPO⁶, ma méthodologie adopte une approche d'investigation structurée et rigoureuse. Pour démontrer ma question de recherche, il a été nécessaire de me rendre sur le terrain afin de récolter des données représentatives et réelles sur lesquelles j'ai pu me baser pour y répondre. Ce chapitre détaille les différentes phases de mon approche employées dans cette recherche. Je commence par une présentation de la Faculté ESPO et justifie pourquoi cette institution a été choisie comme cadre d'étude. Je poursuis par une description approfondie de la population cible et de l'échantillonnage. Parallèlement à cela, les outils utilisés pour analyser les dynamiques de groupe et mesurer l'assertivité sont également exposés. Ensuite, je développe les étapes précises de la collecte des données, en expliquant comment les informations ont été recueillies auprès des participants. Enfin, les limites de la méthodologie sont abordées.

2.2 Contexte et présentation de la Faculté ESPO

Je m'oriente vers le milieu universitaire, car il est plus abordable de recueillir des informations dans un contexte scolaire plutôt que professionnel, qui, selon moi, est en général plus fermé et moins accessible. Revenir à la source permet de considérer les problèmes avant l'entrée dans le monde du travail. Comme le dit le proverbe : « *Mieux vaut prévenir que guérir* ».

Les universités sont des lieux où les exercices en groupe se déroulent en toute indépendance, souvent générateurs de conflits. Ces derniers peuvent causer de l'anxiété et du stress chez les jeunes qui, entre autres, n'arrivent pas à s'affirmer.

Suite à une augmentation préoccupante des conflits et des difficultés relationnelles parmi les étudiants, la Faculté ESPO a eu l'idée de faire écrire une charte de communication par et pour les étudiants. Toutefois cette initiative s'est avérée insuffisante. Selon eux, elle ne suffit pas à inciter les jeunes à adopter un comportement axé sur la communication assertive.

⁶ Faculté ESPO : Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication

2.2.1 Justification du choix

Pour mon mémoire, j'ai choisi la Faculté ESPO en raison de la diversité de ses programmes et des profils de ses élèves. Cette hétérogénéité crée un cadre idéal pour observer les interactions entre étudiants issus de divers parcours académiques et culturels. Avec environ 6 000 inscrits, cette institution offre de larges possibilités dans un contexte favorable. Celle-ci me permet de cerner facilement un échantillon pour examiner l'impact de la communication assertive sur le fonctionnement des groupes de travail. De plus, la faculté ESPO constitue une cible précise pour ma méthodologie, où la diversité étudiante est particulièrement marquée.

2.3 Population cible et échantillonnage

Ma recherche s'appuie sur des entretiens préliminaires, notamment avec Monsieur Philippe Bocquier et l'équipe du Louvain Learning Lab (LLL), qui m'ont permis de contextualiser l'usage des outils Team-Up et Dynamo. Ces échanges ont révélé le rôle potentiel de la communication assertive dans la gestion des conflits liés à la diversité au sein des groupes hétérogènes. En sélectionnant un cours dans la Faculté ESPO où ces outils sont exploités, je vise à déterminer comment la communication assertive influence l'efficacité et la dynamique collective des groupes, ainsi qu'à identifier le mélange optimal de critères pour améliorer ces aspects.

L'enquête a été conduite dans une unité spécifique de la Faculté ESPO, à savoir le cours d'Anthropologie de la Communication (LCOMU1126), dirigé par Madame Sophie Del Fa. Sur les 208 étudiants inscrits. À ce module, 198 ont participé à l'étude. Les 10 autres ont dû arrêter leurs études pour des raisons personnelles ou ne se sont pas inscrits sur le Moodle⁷ du cours concerné. J'ai sélectionné, tout particulièrement, ce cours, car il utilise les deux plateformes stratégiques qui sont requises pour ma méthodologie. D'une part, l'outil **Team-Up**, employé pour former des groupes hétérogènes et d'autre part, l'interface **Dynamo**, utilisée pour observer la cohésion ainsi que le climat des différents groupes à travers les commentaires qualitatifs. Plus précisément, 6 étudiants ne se sont pas inscrits sur le Moodle et 4 ont dû abandonner au début des travaux de groupe avant le premier Dynamo. Ces derniers ont été supprimés de la

⁷ Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) est une plateforme d'apprentissage en ligne *open source* permettant aux enseignants de créer des environnements d'apprentissage personnalisés et collaboratifs.

plateforme d'apprentissage pour garantir le bon fonctionnement de Dynamo et n'inclure que les participants actifs.

La population analysée est composée d'étudiants de différents programmes et formations à partir de Bac 2. Cette sélection exclut délibérément les jeunes de Bac 1, en raison de leur faible niveau d'expérience dans les travaux de groupe et de leur maturité académique en cours de développement. De plus, c'est aussi pour éviter les éventuelles fluctuations liées aux abandons fréquents en cours de cycle dans cette tranche d'études. La décision de se concentrer sur des degrés plus avancés vise à garantir un engagement plus stable et à obtenir des données plus cohérentes sur l'ensemble du cursus.

Parmi les 198 individus concernés, il y a 126 femmes et 72 hommes. La majorité des participants, soit 170 personnes, sont âgées de 18 à 25 ans, suivies de 13 âgées de 26 à 32 ans et 3 ayant plus de 32 ans. 12 personnes n'ont pas répondu au Team-Up, ce qui explique pourquoi j'ai seulement 186 réponses au total. (Pour plus de détails, voir annexe n°1).

Dans ce cours d'Anthropologie de la Communication, 20 formations sont représentées sur l'ensemble des facultés, y compris celle d'ESPO. (Pour plus de détails, voir annexe n°2). En termes de programme, 87 participants sont inscrits en Bachelier Information-Communication, tandis que 35 suivent une Mineure en Information-Communication et 64 suivent d'autres programmes. Concernant l'emploi, 118 participants n'exercent pas d'activité professionnelle, alors que 68 sont employés. Par ailleurs, 152 participants ont obtenu leur dernier diplôme en Belgique, contre 34 dans d'autres pays. En ce qui concerne le type d'établissement ; 74 participants ont obtenu leur certificat dans une université, 78 dans d'autres types d'établissements d'enseignement supérieur et 34 dans de hautes écoles. Pour finir, la grande majorité des participants (176) n'ont pas de conflits d'horaires avec leurs études, contre 10 qui en ont. Les 198 étudiants ont été répartis en 22 équipes : 3 groupes de 10 personnes, 3 groupes de 8 personnes et 16 groupes de 9 personnes. (Pour plus de détails, voir annexe n°3).

2.4 Outils de mesure et d'évaluation

2.4.1 Que sont Team-Up, Dynamo et LLL ?

2.4.1.1 *Présentation de l'outil Team-Up*

Team-Up est un outil développé par l'UCLouvain permettant aux enseignants de créer des groupes d'étudiants en se basant sur différents critères spécifiques avec des fonctionnalités distinctes tels que les horaires, la diversité ou la mixité donnant ainsi la possibilité de créer des équipes selon des logiques prédéfinies. Cela empêche la tendance à toujours avoir les mêmes personnes travaillant ensemble, introduisant de la sorte une dynamique qui empêche la création de clans souvent homogènes. L'enseignant commence par élaborer un questionnaire à choix multiple auquel les étudiants répondent. Une fois les réponses collectées, Team-Up peut constituer des groupes selon plusieurs approches : rassembler les étudiants aux profils similaires, diversifier les profils semblables, éviter les minorités ou équilibrer les compétences. (voir exemple, annexe n°4). Les critères de formation des groupes peuvent être combinés et ajustés pour optimiser la répartition souhaitée. L'outil permet également d'exclure certains participants, de prévisualiser et de modifier manuellement les groupes avant de les finaliser dans Moodle (TeamUp-MoodleDocs, 2022).

2.4.1.2 *Présentation de l'interface Dynamo*

Depuis 2015, l'UCLouvain a expérimenté diverses approches pour réguler la dynamique de groupe, aboutissant en 2019 à la création du plugin Moodle Dynamo. Son intégration permet aux participants d'effectuer un auto-diagnostic de leur situation en fournissant des évaluations anonymes entre les membres. (Pour plus de détails, voir annexe n°5). Ces derniers évaluent ces dynamiques de groupe par les pairs où chaque étudiant évalue ses coéquipiers et lui-même sur cinq critères : la participation, la responsabilité, la contribution scientifique, la contribution méthodologique ainsi que la collaboration. (Pour plus de détails, voir annexe n°6). De plus, chaque étudiant fournit deux commentaires : un sur sa propre contribution et un autre sur le fonctionnement général du groupe. Les résultats de ces évaluations permettent aux enseignants de diagnostiquer rapidement les difficultés et de signaler la nécessité d'une intervention (Motte, Bocquier & Lecoq, 2023 ; Dynamo-MoodleDocs, s.d.). Ainsi, Dynamo agit comme un outil de régulation, de motivation et même de pondération des notes en fonction de l'implication des membres du groupe.

L'approche utilisée dans Dynamo s'appuie sur des recherches existantes qui suggèrent que les évaluations de la contribution individuelle dans les projets de groupe permettent une répartition plus équitable des notes. Une étude de Guzmán montre que les méthodes les plus simples pour calculer les scores individuels à partir des appréciations par les pairs sont souvent les plus efficaces et que les auto-évaluations doivent être évitées en raison de leur inexactitude (Guzmán, 2018).

2.4.1.3 Le rôle du Louvain Learning Lab (LLL)

Le LLL (Louvain Learning Lab) joue un rôle essentiel en tant que service de support pédagogique pour les enseignants. Ils leur apportent leur aide en les accompagnant lors des révisions de scénarios de cours, de formations, le tout particulièrement axé sur les travaux de groupe. À l'origine, ce projet a été initié par la collaboration de Bruno Schumacher, professeur en démographie et Philippe Bocquier. Ils ont constaté des problèmes émergents concernant la gestion des conflits au sein des équipes, nécessitant souvent des interventions chronophages. C'est dans ce contexte que Team-Up et Dynamo ont pris forme. Les deux outils peuvent être utilisés en tandem ou de manière indépendante, en fonction des objectifs pédagogiques. Dynamo demande un investissement de temps pour accompagner la dynamique de groupe, tandis que Team-Up se concentre sur la composition des groupes en vue de favoriser une diversité d'interactions et de prévenir la formation d'équipes faibles. Ainsi, ces outils offrent une solution holistique pour optimiser les travaux de groupe dans un contexte pédagogique diversifié.

2.4.2 Critères de formation des groupes, utilisation de Team-Up et Dynamo

Pour constituer des groupes d'étudiants hétérogènes pour mon étude, Madame Sophie Del Fa et moi-même avons demandé aux étudiants de remplir obligatoirement le sondage Team-Up sur Moodle, que nous avons préalablement créé avec sept questions (pour plus de détails, voir annexe n°7). Une fois le Team-Up fermé, nous avons formé les groupes en utilisant le critère de distribution « *dispenser les individus semblables* » basé sur trois sujets du sondage (pour plus de détails, voir annexe n°8) :

- « Avez-vous un emploi en dehors de vos études ? »

En cochant toutes les possibilités de réponse : Non _ Oui, à temps plein _ Oui, à temps partiel.

- « À quel genre vous identifiez-vous ? »

En cochant Femme ou Homme, car personne n'a choisi la catégorie « Autre ».

- « Dans quel pays avez-vous obtenu votre dernier diplôme ? »

En cochant toutes les réponses possibles soit : en Belgique ou autre.

Team-Up a formé 22 groupes. L'objectif a été de maximiser l'hétérogénéité des groupes tout en évitant l'isolement des minorités.

Ensuite, nous avons utilisé Dynamo pour évaluer les dynamiques de groupe à mi-parcours. Puis ils ont dû effectuer un second diagnostic après la fin du travail (pour plus de détails, voir annexe n°9). Ainsi, les étudiants ont dû réaliser deux évaluations sur cette interface, permettant une estimation anonyme et mutuelle des membres du groupe, fournissant de cette façon des informations précieuses sur les interactions au sein des groupes. À mi-parcours, les étudiants ont été invités à noter leurs coéquipiers et eux-mêmes de manière obligatoire sur ce même support, permettant une observation approfondie des groupes confrontés à des conflits. Enfin, après la soumission des travaux, les participants ont effectué une dernière évaluation sur Dynamo, dans un délai maximum de 7 jours. J'ai pu accéder à cet outil pour analyser en profondeur les groupes où des désaccords ont émergé, afin de repérer l'impact des profils assertifs sur ces situations conflictuelles. Les étudiants ont été encouragés à signaler toutes sources de désaccords sur l'interface. Lors du premier Dynamo, trois personnes issues d'équipes différentes n'ont pas répondu : il s'agissait des groupes 10, 18 et 22. Pour le deuxième Dynamo, sept personnes n'ont pas répondu : une dans le groupe 14, deux dans le groupe 18 (dont une qui n'avait déjà pas répondu au premier Dynamo), deux dans le groupe 19, une dans le groupe 20 et une dans le groupe 22 (qui n'avait également pas répondu au premier Dynamo). Madame Sophie Del Fa et moi-même avons remarqué qu'aucun étudiant ne disposait des connaissances de base dans l'utilisation du programme Dynamo et qu'une explication serait nécessaire afin de fédérer les participants.

2.5 Test de Gordon

Le test de Gordon a été utilisé pour estimer le profil assertif des étudiants. Il identifie quatre attitudes potentielles face aux conflits : la fuite ou l'évitement, l'agressivité, la manipulation et l'assertivité. Les résultats permettent de comprendre les préférences individuelles en matière de gestion des tensions.

Le questionnaire de Gordon mis en lumière par le psychologue américain Andrew Salter évalue la capacité d'une personne à être assertive et a pour objectif d'analyser le comportement

dans diverses situations relationnelles. Il est important de noter que ces résultats sont perçus par les participants et peuvent être influencés par un état physique et psychologique au moment du test. De plus, ces résultats peuvent également varier significativement avec le temps. En répondant aux questions du test, il est recommandé de le faire de manière individuelle, sans aucune influence extérieure, en répondant de manière spontanée. Il est conseillé de consacrer environ 5 minutes à la passation du test. Les résultats du test sont basés sur 60 questions, réparties en 4 catégories comprenant chacune 15 questions. Les scores obtenus dans chaque catégorie reflètent le comportement, par exemple, 4/15 en fuite, 6/15 en agressivité, 8/15 en manipulation et 15/15 en assertivité. Ces scores fournissent une indication de votre posture privilégiée dans vos relations avec autrui (Backert, s.d.).

2.6 Collecte et Analyse des Données

La collecte de données implique une évaluation de l'assertivité des individus, croisée avec les informations fournies par Team-up et Dynamo. Ces données sont recueillies via le questionnaire (test Gordon) soumis aux étudiants lors de leur premier cours pour mesurer leur profil assertif. (Pour plus de détails, voir annexe n°10). Lors de ma présence au premier cours d'Anthropologie de la Communication, la majorité des élèves étaient présents. Ceux qui étaient absents ont été invités à remplir le questionnaire lors du cours suivant ou, s'ils n'étaient toujours pas présents, lors du cours d'après. Pour ceux qui ne pouvaient pas assister aux cours, je leur ai transmis le sondage par mail afin qu'ils le remplissent et me le renvoient. J'ai dû l'envoyer à 15 personnes sur les 198 inscrits. À la fin du premier cours, il me manquait environ 30 réponses. Au final, il m'a fallu approximativement trois mois pour obtenir toutes les données.

En cas d'un faible taux d'assertivité dans les groupes, j'analyse les problèmes qui se dégagent à travers les commentaires qualitatifs.

2.6.1 Procédure de collecte des données

Les informations nécessaires aux tests de Gordon sont collectées au travers d'un sondage remis aux étudiants pendant leur premier cours. Ce test de Gordon a pour objectif d'évaluer le profil assertif des étudiants. Les données sont ensuite analysées pour comprendre l'efficacité et la dynamique de groupe.

J'ai préféré leur distribuer les questionnaires en format papier, car en ligne, les étudiants auraient reçu leurs résultats immédiatement, ce qui aurait pu influencer la dynamique de groupe. J'ai donc décidé d'encoder les réponses manuellement à la fin du cours pour éviter toute influence par la divulgation des résultats. (Pour plus de détails, voir annexe n°11).

Le 7 février 2024, lors du premier cours d'anthropologie de la communication dirigé par Madame Sophie Del Fa, j'ai pris 15 minutes au début de la séance pour me présenter et distribuer le questionnaire papier aux étudiants. Je leur ai expliqué que je sollicitais leur précieuse aide dans le cadre de mon mémoire (voir pitch en annexe n°12). Pour commencer, sur la première page, ils devaient accepter les conditions du RGPD relatif à la protection de leurs données personnelles. Par la suite, la durée estimée pour compléter le questionnaire était de 5 à 8 minutes. Je leur ai confié que cela ne prendrait pas beaucoup de temps, car ils devaient répondre par « plutôt oui » ou « plutôt non » de manière instinctive. Je leur ai demandé de remplir le questionnaire automatiquement sans entrer dans les détails, car l'efficacité de ce test est basée sur la spontanéité qui dévoile des réponses authentiques venant de l'inconscient. J'avais inclus des définitions pour les mots qui pourraient poser problème, mais malgré tout, je restais disponible en cas de question (bien que je n'en aie pas reçu). Je leur ai également précisé que ce questionnaire n'était pas une évaluation, qu'il n'avait aucun lien avec le cours et qu'aucune réponse n'était considérée comme mauvaise. Je leur ai répété de répondre de manière sincère et personnelle, car cette étude est menée dans le cadre d'une recherche scientifique sérieuse. Toutes les données ont été anonymisées, même si leur identité était connue. Par la suite, à mi-parcours, vers le 13 mars 2024, leur enseignante est revenue vers eux en leur demandant de remplir le dynamo 1. De mon côté j'ai dû les relancer. Vers le 13 mai 2024, ils ont dû faire une deuxième évaluation (Dynamo 2) pour s'auto-évaluer ainsi que leurs pairs.

2.6.2 Éthique et confidentialité

Toutes les données collectées ont été anonymisées pour garantir la confidentialité des participants. Les étudiants ont donné leur consentement éclairé pour participer à l'étude, conformément aux réglementations RGPD sur la protection des données personnelles. (Pour plus de détails, voir annexe n°10). Les résultats ont été traités de manière confidentielle et utilisés uniquement à des fins de recherche. Ils ont été analysés de manière chiffrée pour assurer la confidentialité.

2.6.3 Analyse et interprétation des données

J'ai analysé et interprété les données pour tirer des conclusions sur l'efficacité et la dynamique collective des groupes. Lorsque les étudiants ont coché entre les deux colonnes du questionnaire ou ont mis deux croix à la même question, j'ai qualifié cela, de « réponses mitigées ». J'en ai ainsi obtenu neuf. (Pour plus de détails, voir annexe n°13). Dans ces cas, j'ai considéré la réponse comme « plutôt vrai ». Il est également important de noter que certaines questions n'ont pas été répondues par tous les étudiants, dans ces situations, j'ai compté ces réponses comme « plutôt faux ». (Voir exemple en annexe n°14).

J'ai analysé les résultats quantitativement et qualitativement (en fonction des commentaires) pour obtenir une compréhension approfondie des dynamiques observées. Toutes les données ont été traitées et consignées de manière claire dans un fichier Excel, en supprimant des critères comme l'identification des étudiants lors du traitement des résultats (pour plus de détails, voir annexe n°15).

J'ai commencé par prendre connaissance des données individuelles, puis j'ai formaté et nettoyé le dataset de base. Ensuite, j'ai identifié le groupe ayant la meilleure efficacité, c'est-à-dire la meilleure note moyenne attribuée. À ce moment-là, j'ai étudié comment la proportion d'assertivité influençait ce résultat, en vérifiant également l'inverse. Par la suite, j'ai regroupé les données individuelles et rassemblé les résultats par groupe pour plus de clarté. J'ai calculé les valeurs des différents paramètres de base pour chacun d'entre eux. Pour faciliter l'interprétation, j'ai ajouté des variables calculées, puis créé des visuels graphiques pour appréhender la cohérence de l'ensemble des données. Afin de dégager les tendances, j'ai calculé les moyennes et les paramètres de base comme les écarts-types et les variations. J'ai également créé des variables plus significatives pour l'interprétation des résultats, telles que la sur et sous-évaluation ainsi que le ratio des genres. Après avoir formaté et hiérarchisé l'ensemble des données pour sélectionner les sous-groupes représentatifs, j'ai trié les paramètres importants, comme les notes et déterminé les facteurs pouvant influencer l'assertivité, l'efficacité du groupe et la dynamique collective. Grâce à une analyse multicritère, j'ai identifié les éléments influençant positivement ou négativement la dynamique de groupe et son efficacité. Une fois les sous-groupes intéressants déterminés, je suis descendu au niveau des individus pour confirmer les résultats en termes qualitatifs grâce aux commentaires. Enfin, j'ai conclu en vérifiant les données qualitatives et quantitatives individuelles.

Il est important de noter que les quatre paramètres d'analyse, à savoir l'assertivité, la fuite, l'agressivité et la manipulation, sont des taux perçus et non des mesures obtenues par un test scientifique, comme précisé précédemment.

2.7 Limites de la méthodologie

Bien que la méthodologie utilisée ait permis de collecter des données pertinentes, plusieurs limites ont été identifiées au cours de cette étude.

Tout d'abord, l'utilisation de Team-Up et Dynamo a posé plusieurs défis pour Madame Sophie Del Fa et moi-même, en raison de notre manque de familiarité avec ces outils. Elle n'avait utilisé ces logiciels qu'une seule fois et pour ma part, je ne les avais jamais utilisés en tant qu'enseignante, seulement en tant qu'étudiante lors d'un travail de groupe. Les interfaces de Dynamo et Team-Up n'étaient ni faciles ni intuitives. Nous avons passé beaucoup de temps à chercher comment les utiliser efficacement. Nous avons dû apprendre rapidement à manipuler ces logiciels. Pour Team-Up, nous avons pu nous en sortir, car Madame Sophie Del Fa en avait déjà créé un auparavant. En revanche, pour Dynamo, l'interprétation des résultats s'est avérée complexe. L'algorithme de décision du logiciel, qui affiche les résultats de cohésion et de climat, n'est pas assez documenté, ce qui m'a conduit à ne pas considérer ces critères comme fiables, ne connaissant pas les composantes exactes des résultats affichés.

Par ailleurs, la méthode de collecte de données a également été laborieuse. Après trois mois, il me manquait encore 30 réponses sur les 198 inscrits (environ 15%). Les derniers répondants ont été particulièrement difficiles à atteindre en raison de nombreux désistements et changements de plan. J'ai dû recourir à l'envoi en ligne du questionnaire et attendre leurs réponses, souvent après de longs délais, tout en relançant les participants par mails. Cela a rendu la collecte des données du test Gordon particulièrement fastidieuse. De même, plusieurs relances ont été nécessaires pour que les étudiants remplissent les Dynamo 1 et 2, malgré leur caractère obligatoire. En dépit de l'aide de la déléguée du cours, trois personnes n'ont pas répondu au Dynamo 1 et sept n'ont pas répondu au Dynamo 2.

Il aurait été très intéressant de pouvoir refaire le questionnaire de Gordon à la fin des travaux de groupe, afin de comparer les résultats avant et après la formation des cohortes. L'idéal aurait été de faire passer le même test aux élèves après leurs travaux de groupe pour voir l'évolution potentielle de leur assertivité. Cependant, cette dernière étape aurait été trop

longue, car le premier test avait déjà nécessité beaucoup de temps en raison des absences fréquentes des élèves. Il aurait donc été compliqué de faire en sorte que tous répondent au questionnaire simultanément.

En parallèle, lors de l'analyse du questionnaire Gordon, à ma grande surprise, j'ai constaté que certains jeunes avaient mis des croix entre les deux cases « plutôt vrai » et « plutôt faux » ou avaient coché les deux cases pour une même question. Cela m'a contraint à prendre une décision imprévue. Pour les prochaines fois, il sera crucial de bien insister sur le fait qu'une seule croix est autorisée par question. Ce problème étant lié à la version papier, une solution sera de mettre en place un formulaire informatique (Forms par exemple).

La taille relativement petite de l'échantillon (3,3% de l'ESPO) et la globalisation des résultats ne sont peut-être pas représentatives de l'ensemble des facultés universitaires.

Les sentiments de fuite, d'assertivité, d'agressivité et de manipulation sont liés aux expériences individuelles et représentent des perceptions, plutôt que des mesures scientifiques concrètes, ce qui est difficile à réaliser. Cela exigerait beaucoup plus de temps. Une évaluation sur un échantillon plus large, avec la répartition des individus en différents groupes selon les tâches et sur une période plus longue, permettant de limiter l'état émotionnel de l'instant, pourrait affiner le modèle en comparant les expériences des différents groupes. Dans mon cas, le facteur temps n'a pas permis plus de précision.

Enfin, dans l'analyse des données de Team-Up, j'ai remarqué une confusion dans une question. 78 personnes ont répondu « autre type d'établissement d'enseignement supérieur » à la question : « Dans quel type d'établissement d'enseignement supérieur avez-vous obtenu votre dernier diplôme ? ». Après enquête, il est apparu que les étudiants avaient mal compris la question, pensant à l'établissement où ils avaient obtenu leur CESS (diplôme secondaire) plutôt qu'à un établissement d'enseignement supérieur. La question n'a pas été précisément formulée pour ceux qui étaient encore en bac 2. La mauvaise interprétation de cette question a donc introduit une confusion.

Ces limites ont affecté la précision et l'efficacité de la collecte ainsi que de l'analyse des données. Pour les futures études, il serait bénéfique d'améliorer la formation sur les outils utilisés et de clarifier la formulation des questions dans le questionnaire pour éviter de telles confusions.

CHAPITRE 3 : RÉSULTATS

3.1 Introduction

Dans cette partie, je tente de répondre à ma question de recherche, en mettant l'accent sur le traitement des données pour tester les hypothèses formulées dans le premier chapitre. La question de recherche est la suivante : « Quel est le rôle de la communication assertive dans les travaux de groupe d'étudiants hétérogènes de la Faculté ESPO ? Et comment déterminer le mélange optimal de critères pour améliorer l'efficacité et la dynamique collective des groupes ? »

Je commence par soumettre les résultats globaux, qui permettent de hiérarchiser chaque critère en fonction de sa pertinence pour l'efficacité et la dynamique de groupe. Ensuite, je me focalise sur des sous-groupes présentant un intérêt particulier en termes de performance : les meilleurs, les moyens et les moins bons groupes notés pour le travail. J'examine si certains paramètres tels que la diversité des formations et d'autres facteurs significatifs sur la performance et l'assertivité influencent ces résultats. Enfin, je fournis des conclusions pour ces sous-groupes et analyse les personnes qui les composent à travers des commentaires qualitatifs, afin de confirmer les compétences des individus qui contribuent au succès du groupe.

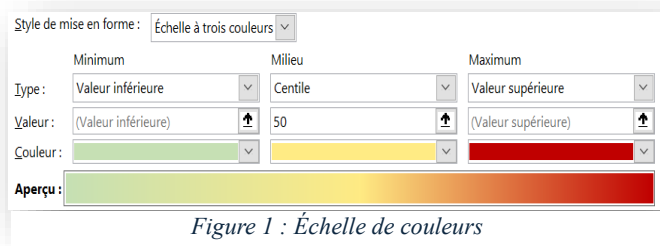
3.2 Analyse statistique des résultats

3.2.1 Analyse globale des résultats

3.2.1.1 Les quatre attitudes mesurées avant la formation des groupes

L'échelle de valeurs (voir Figure 1) que j'ai mise en place repose sur un code de couleurs à trois niveaux, avec la valeur médiane fixée au 50^e centile, est représentée en jaune. Les valeurs inférieures à ce centile sont en vert,

tandis que celles qui le dépassent sont en rouge. J'ai appliqué un formatage conditionnel utilisant ces trois couleurs, basé sur cette valeur médiane des 50 centiles. Ce système permet une visualisation instantanée des valeurs atypiques grâce à un dégradé de couleurs allant du vert au rouge.



Pour examiner les résultats de manière efficace, il est indispensable que je connaisse la moyenne, l'écart-type et la variation en pourcentage (voir figure 2). Les données montrent une homogénéité : l'effectif (N) est suffisant pour l'analyse, les écarts-types sont bas et la variation est faible. Seul le

Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15
1	10,556	9,889	4,444	8,889
2	11,333	9,000	7,111	10,333
3	10,778	7,889	5,444	7,889
4	10,444	8,333	5,778	9,000
5	10,600	8,600	7,500	7,700
6	11,000	7,500	5,750	8,625
7	10,556	8,111	8,333	8,556
8	12,444	8,222	7,000	7,889
9	11,000	6,333	4,444	8,556
10	11,125	9,125	8,125	9,375
11	11,125	9,125	5,875	7,875
12	10,889	7,111	6,778	7,556
13	11,111	8,111	6,111	8,333
14	12,300	7,300	7,000	9,600
15	11,000	8,778	7,556	8,889
16	9,222	9,666	6,556	9,222
17	12,250	7,000	6,375	8,375
18	9,222	10,000	6,778	8,444
19	11,778	9,000	6,333	8,222
20	11,000	8,000	8,556	8,556
21	11,700	9,300	5,700	9,100
22	12,111	7,333	5,889	6,778
Moyenne Globale	11,075	8,351	6,520	8,535
Écart-type	0,833	0,994	1,104	0,772
Variations	8%	12%	17%	9%

Figure 2 : Tableau d'analyse globale des quatre critères d'attitude avant la formation des groupes

facteur d'agressivité montre une variation autour de la moyenne légèrement plus élevée (17%), mais cela reste acceptable pour ce type de données. Les couleurs utilisées pour représenter les variables observées sont : vert pour le positif, jaune et orange pour les valeurs intermédiaires et rouge pour le négatif.

3.2.1.2 Dispersion des valeurs des critères et analyse ciblée

La dispersion de ces attitudes est globalement normale, à l'exception d'une amplitude légèrement plus marquée pour le facteur de l'agressivité. Les autres critères restent dans la moyenne, avec des variations extrêmes allant de 8% à 17%. J'ai choisi de conserver l'ensemble de l'échantillon, y compris les valeurs extrêmes, afin de mettre en évidence les paramètres favorisant l'assertivité.

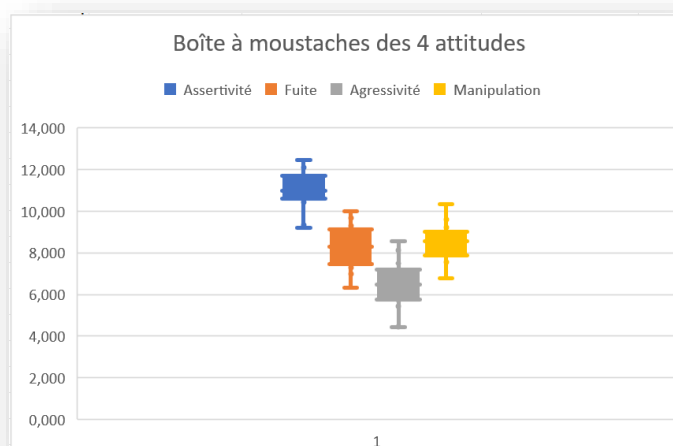


Figure 3 : Boîte à moustaches des quatre attitudes

Dans le cadre de mon analyse (figure 2), je cible les groupes affichant une valeur moyenne d'assertivité parmi les plus élevées, afin de vérifier si l'assertivité contribue à l'efficacité d'un groupe, sans pour autant être directement corrélée à une réussite absolue. Il semble que la performance en termes d'efficacité résulte d'une combinaison de caractéristiques. **Un faible taux de fuite, d'agressivité et de manipulation participe également à la formation de groupes performants en termes de résultats**, comme je vais le démontrer. Je porte une attention particulière aux groupes extrêmes, représentés en vert foncé et en rouge foncé. Par exemple, le groupe 8 retient mon attention, car il est fortement assertif et peu agressif, tandis que le groupe 5 a aussi un intérêt en raison de sa faible assertivité couplée à un haut taux de fuite et d'agressivité. Le groupe 20, qui montre le pourcentage d'agressivité le plus élevé et un taux d'assertivité moyen.

Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15
2	11,333	9,000	7,111	10,333
5	10,600	8,600	7,500	7,700
7	10,556	8,111	8,333	8,556
10	11,125	9,125	8,125	9,375
15	11,000	8,778	7,556	8,889
20	11,000	8,000	8,556	8,556

Figure 4 : Impact de l'agressivité sur l'assertivité

Ces analyses m'aident à sélectionner des sous-groupes représentatifs. Grâce aux couleurs et au formatage conditionnel, ces résultats me permettent de comprendre instantanément les tendances et les anomalies. **Cela montre que l'agressivité et l'assertivité sont opposées : moins il y a d'agressivité, mieux sera le taux d'assertivité**, ce qui est logique, car il est difficile d'être agressif tout en étant assertif.

Allons plus loin : il est probable que d'autres critères combinatoires puissent améliorer la performance et la dynamique de groupe. Je cherche maintenant à identifier ces critères, bien que certains, pour des raisons de conformité au RGPD et d'éthique, ne soient pas pris en compte, tels que la couleur de peau, le milieu social, les affinités politiques et autres. Toutefois, il existe divers critères intéressants que je vais explorer dans la suite de ce travail. (Pour plus de détails, voir annexe n°15)

3.2.2 Identification d'autres variables significatives

3.2.2.1 Les notes attribuées aux différents groupes

Les résultats attribués par groupe pour les trois examens requis (la note orale 1, la note orale 2 et le rapport écrit) sont présentés.

Groupes	Notes orales 1	Notes orales 2	Rapport écrit	Résultats moyens globaux	Classement
14	17	15	15	15,67	1
6	17	16	13,5	15,50	2
15	18	13	13,5	14,83	3
19	16	14	14	14,67	4
22	17	14	13	14,67	5
1	15	14	14	14,33	6
16	16	14	13	14,33	7
17	16	13,5	13,5	14,33	8
21	18	11	13	14,00	9
8	14	14	12,7	13,57	10
3	13,5	14	12	13,17	11
4	13	13	13,5	13,17	12
18	12	14	13,5	13,17	13
11	13	14	12	13,00	14
7	14	13,5	11	12,83	15
9	15	11	12	12,67	16
13	14	12	11,5	12,50	17
20	11	13	13,5	12,50	18
10	11	11	13,5	11,83	19
2	12	11	11,5	11,50	20
5	12	13,5	9	11,50	21
12	10	11	13	11,33	22

Figure 5 : Résultats des examens et classement de la note moyenne globale

La figure 5, ci-dessus, montre le classement des résultats du plus élevé au moins élevé. Il y a peu de variabilité (moyenne de 14,29 pour l'oral 1, 13,15 pour l'oral 2 et 12,78 pour le rapport écrit), ce qui indique une dispersion faible autour des moyennes. Cependant, il existe un écart de 22% entre la note moyenne la plus basse et la plus haute. Mon objectif est de comprendre comment contribuer à une bonne efficacité (c'est-à-dire avoir une bonne note globale) en analysant l'apport de l'assertivité et en ajustant finement les autres critères, que j'examine dans les conclusions.

J'ai choisi d'utiliser le critère de la moyenne des notes des trois examens par groupe pour mesurer l'**efficacité** de la communication assertive, en comparant les groupes ayant obtenu les meilleures notes avec ceux ayant obtenu les moins bonnes. Bien que tous les groupes aient réussi, je me concentre sur ceux qui ont le mieux réussi et ceux qui ont le moins bien réussi.

3.2.2.2 Évaluations de la cohésion et du climat des groupes

Les variables de cohésion et de climat générées par l'interface Dynamo ont été collectées, mais elles ne sont pas suffisamment documentées pour comprendre l'algorithme utilisé pour afficher chaque valeur. De plus, ces variables sont globalement négatives, ce qui est en incohérence avec les commentaires individuels recueillis pour les groupes. Par conséquent, je n'ai pas pris en compte ces deux variables.

Groupes	Cohésion	Climat
Dynamo 1		
1	Conflit	Averse
2	Bonne cohésion	Averse
3	Conflit	Orage
4	Conflit	Orage
5	Bonne cohésion	Averse
6	Conflit	Orage
7	Bonne cohésion	Averse
8	Mauvaise cohésion	Averse
9	Excellente cohésion	Soleil
10	Conflit	Orage
11	Mauvaise cohésion	Averse
12	Mauvaise cohésion	Orage
13	Conflit	Orage
14	Mauvaise cohésion	Pluie
15	Conflit	Orage
16	Conflit	Orage
17	Conflit	Orage
18	Mauvaise cohésion	Orage
19	Excellente cohésion	Soleil
20	Conflit	Orage
21	Conflit	Orage
22	Bonne cohésion	Orage

Figure 6 : Variables de climat et de cohésion de l'interface

Groupes	Évaluation par ses pairs	Auto-évaluation	DELTA sur/sous-évaluation
Dynamo 2			
1	21,65	22,56	4%
2	22,35	23	3%
3	21,88	22,44	2%
4	19,4	23,89	19%
5	21,31	23,2	8%
6	19,7	21,13	7%
7	23,36	23,67	1%
8	20,79	22,11	6%
9	24,89	24,89	0%
10	18,75	22,44	16%
11	20,98	22	5%
12	21,56	22	2%
13	19,24	21,22	9%
14	21,54	20,2	-7%
15	18,72	22,67	17%
16	20,2	20,56	2%
17	19,88	22,13	10%
18	19,07	19,11	0%
19	21,64	18,56	-17%
20	18,45	17,78	-4%
21	19,12	22	13%
22	21,76	21,44	-1%

Figure 7 : Tableau d'évaluation et auto-évaluation par groupe

J'ai collecté les valeurs totales relatives à la participation, la responsabilité, la contribution scientifique et méthodologique, ainsi que la collaboration, évaluées à la fois par les pairs au sein d'un même groupe et par auto-évaluation. Ces données ont été regroupées en deux valeurs moyennes. Un delta de perception a ensuite été calculé, indiquant le pourcentage de différence entre ces deux mesures.

Une valeur négative (en rouge) correspond à une sous-évaluation globale du groupe, où la perception des pairs est supérieure à l'auto-évaluation des individus. En d'autres termes, le groupe éprouve une implication plus grande que celle ressentie par chacun d'entre eux. Ces derniers estiment avoir moins contribué que ce que les autres membres ont exprimé. À l'inverse, une valeur positive (en vert) indique que les participants du groupe se sentent plus investis que ce qui est perçu par leurs pairs, signifiant qu'ils se sont surévalués. Chaque individu du groupe se voit donc plus investi que ce que les autres ont éprouvé. Cette variable sera utilisée en combinaison avec d'autres (l'assertivité et le taux d'emploi) pour analyser l'efficacité des groupes. Dans ce contexte, ni la surévaluation ni la sous-évaluation élevée ne favorisent une bonne efficacité du groupe.

Les annexes présentent les résultats pour chaque critère de manière indépendante. **(Pour plus de détails sur l'influence de chaque variable sur les résultats avec des amplitudes significatives, veuillez vous référer à l'annexe n°16).**

3.2.2.3 Taux d'étudiants des groupes ayant un emploi à temps partiel ou à temps plein

Groupes	Taux d'emploi/ groupe
1	56%
2	67%
3	56%
4	56%
5	40%
6	25%
7	22%
8	44%
9	11%
10	44%
11	13%
12	22%
13	22%
14	20%
15	22%
16	22%
17	50%
18	11%
19	44%
20	56%
21	20%
22	33%

Figure 8 : Taux d'employabilité du groupe

Les valeurs en vert représentent le taux d'emploi à temps plein ou à temps partiel des membres majoritaires dans chaque groupe. Je constate que ce taux varie considérablement en fonction des groupes, allant de 11% à 67%. En observant les groupes avec un taux d'emploi supérieur à la moyenne, je remarque qu'ils obtiennent les meilleurs scores en assertivité.

Il est possible que le fait d'avoir un emploi, même à temps partiel, contribue au développement de compétences utiles à l'efficacité du groupe. En effet, la socialisation professionnelle apporte des règles et des conventions qui sont bénéfiques pour l'efficacité et la dynamique collective des groupes.

3.2.2.4 Mesure du taux de femmes du groupe

Groupes	% de femmes /groupe
1	67%
2	56%
3	78%
4	44%
5	70%
6	75%
7	44%
8	78%
9	67%
10	44%
11	75%
12	78%
13	44%
14	60%
15	67%
16	67%
17	50%
18	67%
19	56%
20	78%
21	80%
22	56%

Figure 9 : Taux de pourcentage de femmes au sein d'un groupe

La proportion de femmes dans chaque groupe varie considérablement en raison de la formation aléatoire des équipes. Lorsqu'un groupe est équilibré, avec une majorité de femmes comprise entre 50% et 56%, cela met en évidence certaines caractéristiques, tels qu'un léger taux de fuite, une assertivité prononcée et une faible agressivité. (Voir annexe n°16 concernant les taux de femmes dans les tableaux 5 et 6).

3.2.3 Combinaisons des critères et création de sous-groupes

Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation	Taux d'emploi/ groupe	% de femmes /groupe
2	11,333	9,000	7,111	10,333	3%	67%	56%
8	12,444	8,222	7,000	7,889	6%	44%	78%
11	11,125	9,125	5,875	7,875	5%	13%	75%
14	12,300	7,300	7,000	9,600	-7%	20%	60%
22	12,111	7,333	5,889	6,778	-1%	33%	56%

Figure 10 : Essai de combinaison des paramètres

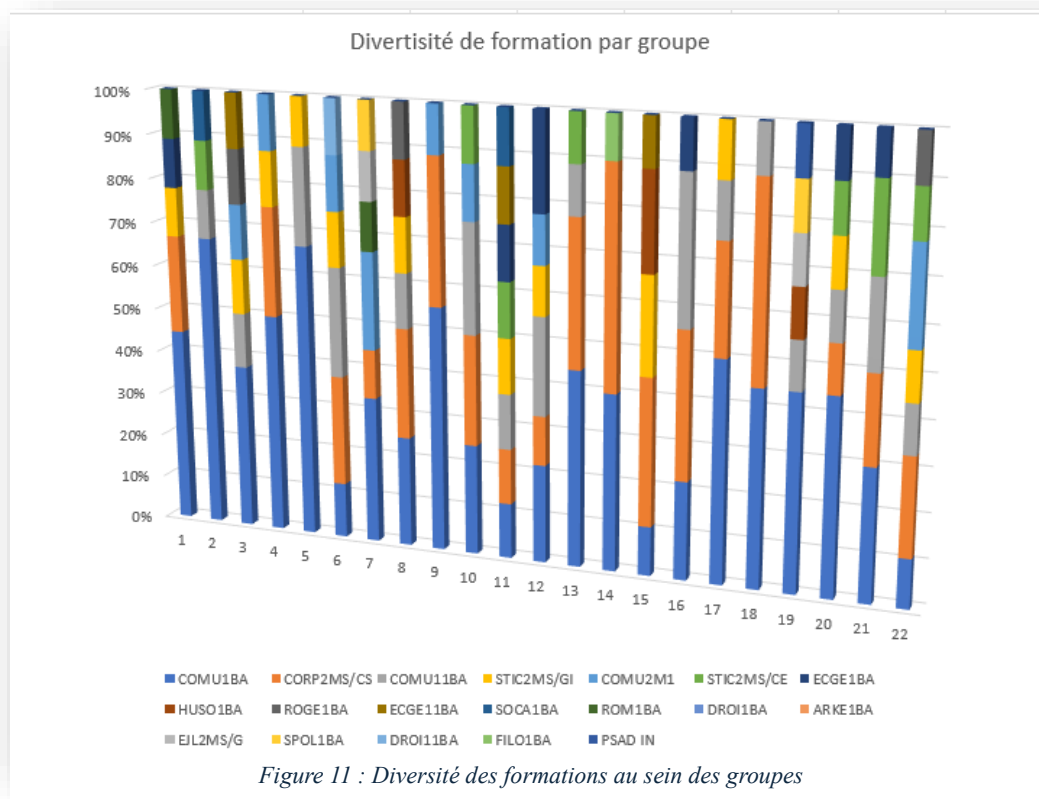
Il existe de nombreuses façons de combiner les critères pour atteindre un équilibre optimal entre assertivité, efficacité et dynamique collective. Par exemple, en filtrant les critères d'agressivité et de delta de surévaluation personnelle, tout en excluant les valeurs extrêmes, j'obtiens un sous-échantillon de données très sensible avec les résultats suivants :

- La corrélation entre assertivité et agressivité est bonne
- Le taux moyen d'emploi dans le groupe se situe dans la moyenne haute
- La proportion de femmes est également dans la moyenne haute
- Les taux d'assertivité figurent parmi les plus élevés
- Le taux de surévaluation doit se situer entre -7% et + 8%
- Les facteurs de cohésion et de climat sont insignifiants.

Il s'agit donc d'un ensemble de critères délicats, où le dosage doit être appliqué avec précaution. (comme le dosage subtil d'un cocktail). Le taux d'emploi favorise la socialisation et la maturité, la proportion de femmes dans un groupe réduit l'agressivité et augmente l'assertivité et **une faible surévaluation au sein du groupe renforce la confiance** tout en diminuant la manipulation et en évitant d'activer la prédisposition à fuir. En adoptant une stratégie axée sur l'efficacité, je vais chercher à identifier les groupes qui ont utilisé l'assertivité comme un critère de réussite.

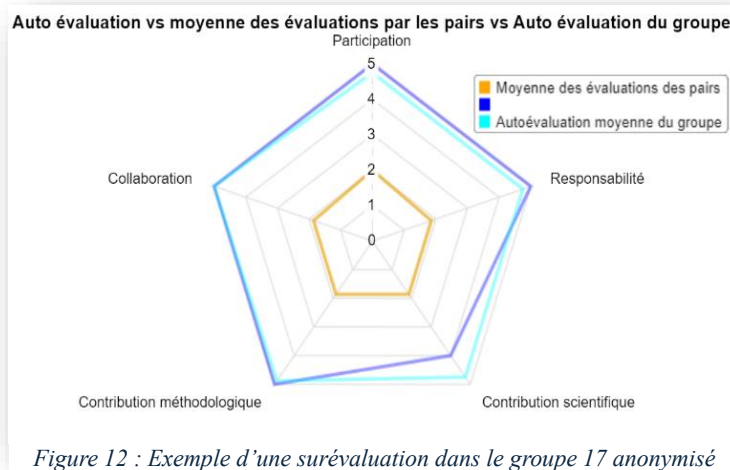
3.2.4 Création des graphiques

3.2.4.1 Diversité des formations



Dans l'ensemble de l'échantillon, j'ai répertorié au sein des participants, 20 formations différentes qui varient de 3 à 8 (pour plus de détails, voir annexe n°3). Cela signifie que plusieurs étudiants d'un même groupe se connaissent et suivent un cursus identique, formant potentiellement 2 ou 3 paires. Lors de l'analyse des commentaires qualitatifs et des données quantitatives, j'ai observé que des alliances se formaient parfois pour prendre le leadership du groupe. Cela contraste avec les équipes très segmentées concernant les formations composées de membres venant d'horizons différents, qui doivent s'efforcer de trouver un langage commun et une méthodologie acceptée par tous. Pour approfondir, j'ai voulu vérifier si la vaste variété des parcours des étudiants influençait les résultats en matière d'assertivité et d'efficacité. Le schéma montre que plus il y a de couleurs, plus l'éventail de formation est grand. Une plus grande diversité favorise l'**assertivité** et génère une tendance positive en termes **d'efficacité**. La diversité des formations enrichit la productivité du groupe, se traduisant par des notes dans la moyenne haute des scores globaux des groupes, tout en excluant les valeurs basses d'assertivité. (voir annexe n° 16, tableau 8 et 9)

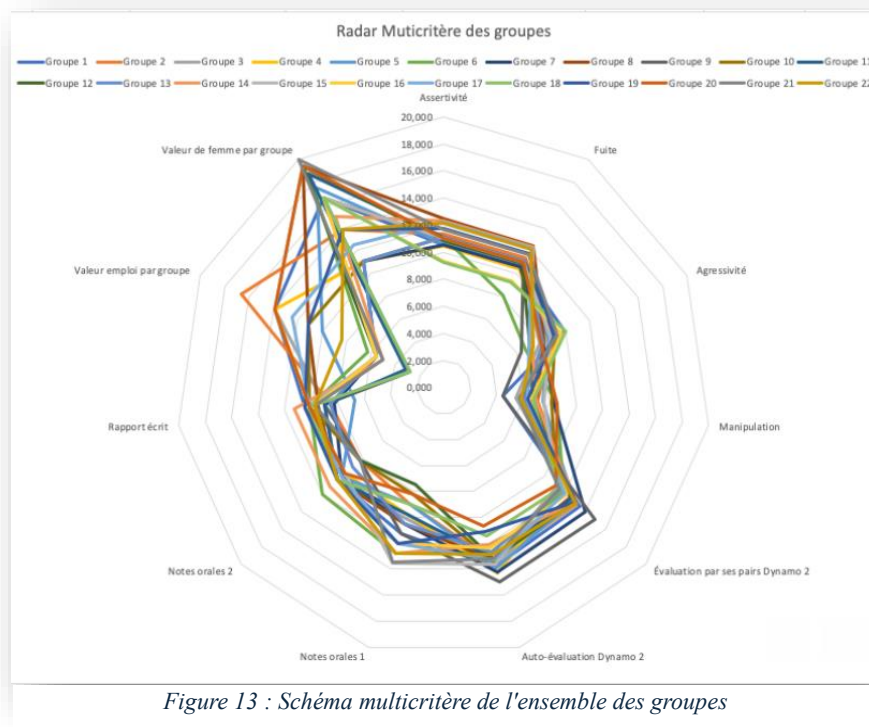
3.2.4.2 Limite de la moyenne biaisée par des valeurs individuelles extrêmes



En examinant le critère de surévaluation, il apparaît que cette personne (une femme qui a obtenu son dernier diplôme dans un autre pays que la Belgique) s'est fortement surestimée par rapport à ses pairs, ce qui a fait augmenter la moyenne de surévaluation du groupe. Il s'agit d'un cas atypique et non d'une tendance générale.

3.2.5 Interprétation des résultats de l'analyse des sous-groupes

3.2.5.1 Résultats multicritères pour l'ensemble des groupes



Ce schéma illustre la grande irrégularité des deux derniers critères : le taux d'emploi et la proportion de femmes par groupe, tandis que les autres facteurs restent relativement regroupés.

Il n'y a donc pas d'équilibre global entre tous ces aspects. Un élément peut en compléter un autre, ou un point fort peut en exclure un autre. L'idéal aurait été un polygone où chaque critère occupe la même surface, mais dans ce cas-ci, le polygone est déformé par la grande divergence de ces valeurs et d'autres critères, telles que l'agressivité et la note orale 1.

Ces observations me permettent d'identifier les anomalies de volatilité dans le ressenti des étudiants, contribuant ainsi à une meilleure sélection des facteurs influençant l'efficacité des groupes, la dynamique collective et le taux d'assertivité perçu.

3.2.5.2 Sélection et analyse des sous-groupes

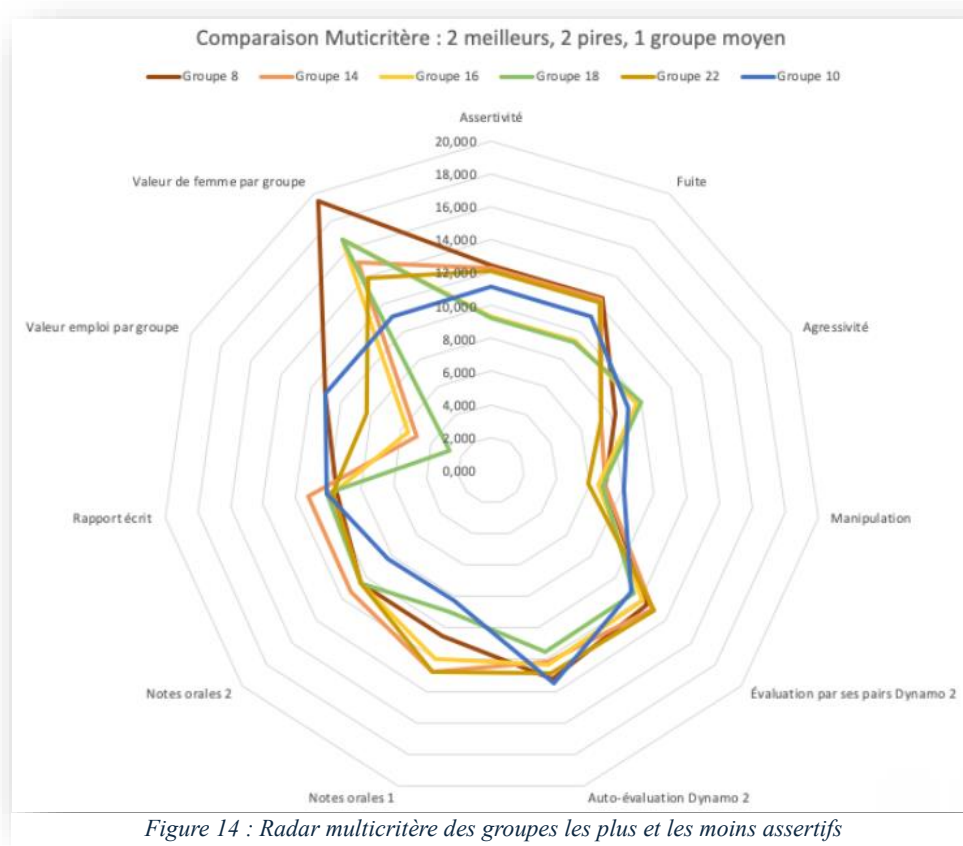


Figure 14 : Radar multicritère des groupes les plus et les moins assertifs

En sélectionnant les groupes les plus assertifs (8, 14 et 22) et les moins assertifs (16 et 18), ainsi que le groupe 10 pour avoir une valeur moyenne d'assertivité, je constate que les travailleurs forment un groupe plus assertif. Par exemple, le groupe 8, qui obtient le meilleur taux d'assertivité, affiche également un taux de travailleur et une proportion de femmes plus élevés. Le groupe 10, en revanche, est véritablement moyen dans tous les aspects, ce qui le rend cohérent dans son comportement. Par ailleurs, je remarque que les notes à l'oral 1 et le rapport écrit sont également influencées par ces tendances. Ces groupes ont été classés dans l'ordre suivant selon le graphique (Figure 14) : 10, 1, 7, 13, 5, 19, avec les plus assertifs figurant parmi

les 10 premiers du classement. Le groupe de référence moyen (groupe 10) renvoi un mauvais résultat, notamment en raison d'une assertivité insuffisante, d'un taux de fuite élevé, d'une agressivité et d'une manipulation excessive, ainsi que d'un manque de femmes. Les paramètres doivent donc se situer dans des fourchettes spécifiques pour contribuer efficacement à l'objectif recherché. Bien que ce sous-groupe nous aide à comprendre certaines composantes de l'assertivité, il ne fournit pas d'indications sur l'efficacité finale de la collaboration.

Les groupes 8, 14 et 22 se distinguent comme les meilleurs de cet échantillon, démontrant que l'assertivité n'affecte ni l'efficacité ni la dynamique collective. Au contraire, les groupes 16 et 18 présentent un haut taux de fuite, ce qui a perturbé leur dynamique de groupe, entraînant des résultats dégradés. (Pour plus de détails, voir annexe n°16).

Pour vérifier la dynamique collective de ces groupes, voici les commentaires qualitatifs les plus intéressants de ses membres (j'ai choisi ceux du Dynamo 2, car ils sont plus pertinents, étant donné qu'ils ont été formulés à la fin de leurs travaux) :

Groupe 8 :

- Un homme en COMU11BA, qui a obtenu son dernier diplôme en Belgique et travaille à temps partiel en plus de ses cours, nous confie : « *Bonne entente et bonne répartition générale* ».
- Une femme en ARKE1BA, diplômée en Belgique et sans emploi en dehors de ses études, témoigne : « *Les tâches étaient assez bien distribuées. La grande majorité était investie, les personnes répondaient dans le groupe et réalisaient leur partie à temps. Je pense qu'une ou deux personnes ont quand même un peu "pris le lead" pour ce qui est de la distribution des tâches. Dans l'ensemble tout le monde était assez bien investi* ».
- Une femme en STIC2MS/GI, diplômée à l'étranger et travaillant à temps partiel en parallèle de ses études, partage : « *Le groupe est unanime tout le monde participe et chacun à ses responsabilités* ».
- Une autre femme en ROGE1BA, diplômée en Belgique et sans emploi en dehors de ses études, ajoute : « *Le groupe avait une assez bonne dynamique ce qui a permis de réaliser un travail complet et recherché. Il y avait une bonne communication entre les participants et personne n'hésitait à s'entraider quand une consigne n'était pas comprise.* ».

- Une femme en HUSO1BA, diplômée en Belgique et sans emploi en dehors de ses études, dit : « *Bon groupe de manière générale, bonne collaboration et communication. Travail réalisé dans les temps, agréable de le faire avec ces membres du groupe. Bonne ambiance. Malgré que chacun viennent de différents horizons et de différentes facultés nous avons réussi à assembler nos connaissances et nos manières de travailler.* ».

Groupe 14 :

- Une femme en CORP2MS/CS, qui a obtenu son dernier diplôme en Belgique et qui ne travaille pas en dehors de ses études, déclare : « *Bon fonctionnement général du groupe. Chacun avait sa tâche à effectuer. Il y avait certes des leaders qui prenaient donc plus les choses en main, mais tout le monde a fait ce qu'il devait faire. Pour un groupe de 10, je pense qu'on s'en est bien sorti.* ».
- Un homme en COMU1BA, sans autres informations disponibles, car il n'a pas répondu au Team-Up, nous dit : « *Bonne coordination, répartition des tâches efficace et entraide* ».
- Un homme en COMU1BA, diplômé en Belgique et sans emploi en dehors de ses études, affirme : « *Le groupe était dynamique. L'entraide et la collaboration ont été mot clé lors de la réalisation du travail.* ».

Groupe 22 :

- Un homme en STIC2MS/GI, diplômé à l'étranger et travaillant à temps partiel en complément de ses études, mentionne : « *Bonne dynamique* ».
- Une femme en COMU2M1, diplômée en Belgique et travaillant à temps partiel dit : « *En règle générale, le groupe a bien fonctionné et les personnes ont réalisé les tâches demandées* ».

À l'inverse, pour illustrer la mauvaise dynamique collective des groupes 16 et 18, qui sont les moins performants en assertivité, voici les commentaires qualitatifs des membres de ces groupes :

Groupe 16 :

- Un homme en COMU1BA, diplômé en Belgique et qui ne travaille pas en dehors de ses études, dit : « *A. et B. ont vachement prit les devants sur ce qu'il devait être fait. C. et D. n'ont pas du tout été présent* ».
- Une femme (identifiée comme A dans le commentaire précédent) en ECGE1BA, diplômée en Belgique et également sans emploi en dehors de ses études, commente : « *Les autres étudiants étaient compréhensifs et de bonne volonté. Cependant, le groupe pouvait parfois manquer d'un peu de débrouillardise selon moi.* ».

Groupe 18 :

- Une femme en CORP2MS/CS, qui a obtenu son dernier diplôme en Belgique et sans emploi en dehors de ses études, déclare : « *Il est difficile de voir certaines personnes lorsque nous faisons des réunions.* ».
- Une femme en COMU1BA, diplômée en Belgique et sans emploi en dehors de ses études, observe une : « *Bonne cohésion en général, mais taper du poing, car pas mal d'absences* ».
- Un homme en COMU1BA, diplômé en Belgique et sans emploi en dehors de ses études, remarque : « *Bon fonctionnement en général quelques personnes plus discrète mais bon travail* ».

Voici les commentaires qualitatifs du groupe 10, qui se distingue par une attitude d'assertivité moyenne :

Groupe 10 :

- Un homme en SINF1BA, diplômé en Belgique et travaillant à temps partiel en dehors de ses études, partage : « *bon groupe avec de bons leaders* ».
- Une femme en COMU1BA, diplômée en Belgique et sans emploi en dehors de ses études, commente : « *Groupe mou, qui ne collabore pas du tout X. devait faire les slides, mais ne les a faites qu'à moitié (j'ai fini par tout faire, et H. a tout rechangé par la suite) Y. je ne sais pas qui c'est, il n'a rien fait R. dormait pendant nos réunions, n'a jamais répondu sur le groupe messenger, elle n'a absolument rien fait (même ses observations étaient bancales) S. était motivé, mais sûrement trop pris par ses autres cours, il a bien préparé l'oral et a corrigé le travail Y. n'a rien fait Z. était motivé, a relu le travail, ajouté ses*

idées, il a pas fait grand chose, mais l'a bien fait H. et E. ont fait les observations, les recherches, les lectures, la rédaction, la retranscription des observations... Elles, car elles sont motivées, organisées, et on a très bien collaboré ensemble, à trois. Nous avons fini par faire le travail exclusivement à trois, car c'était fatigant d'envoyer des messages sans impacts, ils ne s'en sont même pas rendus compte ».

Ce que l'on retient de cette sélection, c'est qu'un comportement moyen, basé sur une assertivité moyenne, ne contribue pas à l'efficacité. L'exemple du groupe 10 renforce l'idée que des niveaux supérieurs à la moyenne de fuite, d'agressivité et de manipulation ont une résultante négative sur l'objectif (le groupe termine 19^e dans le classement des notes moyennes des groupes). De plus, les paramètres de ce groupe se situent en dehors de la fenêtre optimale :

- Taux de femmes à 44%
- Surévaluation globale du groupe à 16%,
- six formations différentes avec un taux de fuite trop important.

J'ai donc décidé de prendre comme paramètres principaux les groupes ayant le mieux réussi, ainsi que certain ayant obtenu les résultats les moins bons. Cette approche combinatoire vise à apporter une réponse tant en termes d'efficacité que d'assertivité.

En sélectionnant les deux groupes ayant obtenu les meilleures notes, les deux groupes ayant les moyennes les plus basses sur les trois épreuves, ainsi que le groupe ayant obtenu la note

moyenne absolue, j'ai observé que l'aspect général du graphique est plus arrondi, moins déformée. Même si le polygone est légèrement excentré sur la gauche, il représente une forme cohérente. Cette sélection révèle qu'il y a eu peu d'agressivité au sein de ces groupes, probablement en raison de la proportion élevée de femmes. Cependant, le taux de travailleurs présente une curiosité dans ces résultats : bien que ces groupes soient cohérents en termes d'assertivité, ils ne le sont pas en termes de notes. Par exemple, le groupe 2 a la moins bonne note, mais le taux de travailleurs le plus élevé, tandis que le groupe 14 a la meilleure note, mais



Figure 15 : Radar multicritère selon les notes moyennes maximales et minimales des groupes

le taux de travailleurs le plus faible, ce qui à première vue est paradoxal. En revanche, le taux de femmes semble contribuer de manière significative à l'efficacité et à l'assertivité. Parmi les cinq groupes sélectionnés, ceux ayant obtenu les meilleures notes sont aussi les plus assertifs. Les critères entourant ces sous-groupes montrent que la proportion de femmes, la moyenne des trois examens et l'assertivité sont les plus élevées, suggérant une relation entre ces trois facteurs.

3.3 Conclusion des résultats

Groupes	Résultats d'assertivité /15	Résultats de fuite /15	Résultats d'agressivité /15	Résultats de manipulation /15	DELTA Sur/sous - évaluation du Dynamo 2	Taux d'emploi du groupe	% femmes/groupe	Diversité de formation	Notes moyennes obtenues pour les 3 examens	Classement selon la note sur 22 groupes
8	12,444	8,222	7,000	7,889	6%	44%	78%	6	13,57	10
19	11,778	9,000	6,333	8,222	-17%	44%	56%	6	14,67	4
22	12,111	7,333	5,889	6,778	-1%	33%	56%	7	14,67	5

Figure 16 : Paramètres favorables à la génération d'assertivité

Pour qu'un groupe figure parmi les trois meilleurs en termes d'assertivité dans mon échantillon, il doit être composé majoritairement de femmes. Il doit aussi avoir un taux d'emploi supérieur à 33%, mais moins de 67% et présenter une surévaluation moyenne du groupe inférieure à 8%, sans pour autant être sous-évalué de plus de -7%. Ces groupes qui affichent également des taux d'agressivité inférieurs à la moyenne, se distinguent par la diversité de leurs formations et se positionnent dans la partie supérieure du classement des notes en efficacité. Il est important de noter que le taux de -17% ne doit pas être pris en compte, car il résulte d'une moyenne calculée avec certaines valeurs manquantes. (Pour plus de détails, se référer à l'annexe n°16, tableau 15).

Groupes	Résultats d'assertivité /15	Résultats de fuite /15	Résultats d'agressivité /15	Résultats de manipulation /15	DELTA Sur/sous - évaluation du Dynamo 2	Taux d'emploi du groupe	% femmes/groupe	Diversité de formation	Notes moyennes obtenues pour les 3 examens	Classement selon la note sur 22 groupes
4	10,444	8,333	5,778	9,000	19%	56%	44%	4	13,17	12
5	10,600	8,600	7,500	7,700	8%	40%	70%	3	11,5	21
13	11,111	8,111	6,111	8,333	9%	22%	44%	4	12,5	17

Figure 17 : Facteurs contribuant à la formation des groupes les moins assertifs

Les groupes qui se surévaluent en moyenne de plus de 8%, avec des taux d'emploi variables et une proportion de femmes majoritairement inférieure à la moyenne, manquent de diversité. Composés de pairs, souvent en petits sous-groupes de 3 ou 4, ces groupes tendent à former des alliances qui activent la prédisposition à l'agressivité, la manipulation et la fuite.

Ces groupes ont un taux bas d'assertivité. En conséquence, ces groupes sont les moins efficaces et se retrouvent dans la partie inférieure du classement.

3.4 Validation des hypothèses

- **Hypothèse 1** : La massification et la diversification de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles impactent l'efficacité des travaux de groupe, où la diversité peut enrichir l'apprentissage, mais aussi compliquer la cohésion et la communication, nécessitant l'ajustement de stratégies pédagogiques adaptées.

L'augmentation des travaux de groupe, qu'ils soient homogènes ou hétérogènes, entraîne divers défis en raison de la massification et de la diversification de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Bien que la variété de formation puisse enrichir l'apprentissage, elle peut également provoquer des tensions au sein des groupes, comme la formation de sous-groupes en compétition, ce qui complique la cohésion et active la prédisposition à la fuite voir à la manipulation. Pour résoudre ces problèmes, une formation continue en assertivité, accompagnée d'une gestion efficace de l'agressivité, pourrait être bénéfique. Toutefois, l'intégration complète de l'assertivité dans le système pédagogique nécessitera des investissements significatifs de la part des enseignants et des responsables universitaires. Cependant, j'ai rencontré une difficulté avec le concept de diversité dans le cadre de cette étude. Les textes qui ont engendré l'hypothèse semblent traiter d'une diversité plus large, englobant les comportements, les religions, les races, etc. Comme je n'ai pas su mesurer cette diversité culturelle et sociale de manière précise, j'ai choisi de me concentrer sur la diversité des formations pour cette analyse.

- **Hypothèse 2** : L'intégration de dynamiques collaboratives au sein des équipes d'étudiants hétérogènes peut non seulement optimiser leurs résultats académiques, mais également renforcer la cohésion du groupe, le sentiment d'efficacité personnelle ainsi que le développement de compétences interpersonnelles et la résilience face aux défis relationnels.

L'intégration de dynamiques collaboratives au sein des équipes d'étudiants hétérogènes peut non seulement améliorer leurs résultats académiques, mais aussi renforcer la cohésion du groupe, le sentiment d'efficacité personnelle, ainsi que le développement de compétences

interpersonnelles et la résilience face aux défis relationnels. Bien que certains aspects de l'hétérogénéité, tels que les cultures, les religions, les statuts sociaux et bien d'autres critères ne pouvant pas être abordés dans cette étude, j'ai observé que la diversité en termes de genre, de taux d'emploi et de diversité de formations contribue à un enrichissement global reconnu par la plupart des membres des groupes. Cependant, au début, ces groupes très hétérogènes rencontrent souvent des difficultés à synchroniser leurs efforts et à établir des procédures qui les amèneront à l'efficacité sans compromettre la dynamique essentielle du groupe. Parfois, cette dynamique collaborative précieuse est mise à mal par des comportements d'agressivité, de fuite ou de manipulation.

- **Hypothèse 3 :** Dans les groupes étudiants hétérogènes, les différences de genre influencent la dynamique de groupe et la proportion équilibrée des genres est bénéfique pour l'efficacité. Toutefois, en l'absence de stratégies de gestion adaptées, cette diversité peut générer des conflits au sein du groupe.

Dans les groupes d'étudiants hétérogènes, la proportion de genre influence la dynamique de groupe et un équilibre entre les genres est bénéfique pour l'efficacité. Cependant, sans stratégies de gestion appropriées, cette diversité peut entraîner des désaccords. Il a été marqué que les groupes majoritairement féminins (bien que souvent dans le top 10) sont plus assertifs et moins agressifs, mais perdent l'avantage de l'hétérogénéité lorsque la proportion de femmes dépasse les trois quarts (à noter que l'effet d'un ratio similaire d'hommes n'a pas pu être testé en raison du manque d'hommes dans l'échantillon). En effet, l'équilibre optimal semble se situer entre 56% et 67% de femmes, ce qui prouve que la proportionnalité de genre est un paramètre important et subtil. Au-delà de cette proportion, des comportements de fuite sont observés dans les groupes à taux élevé de femmes, une contestation accrue du leadership et des conflits sont plus fréquents. Par ailleurs, une hétérogénéité complète en termes de formation, combinée à une majorité quasi absolue de femmes, peut générer des conflits, le développement de sous-groupes et des luttes de pouvoir au sein du groupe.

- **Hypothèse 4 :** La communication assertive améliore significativement la dynamique et la productivité des groupes hétérogènes en milieu universitaire.

La communication assertive améliore significativement la dynamique et la productivité des groupes hétérogènes en milieu universitaire. En effet, de nombreux commentaires

confirment que les groupes dotés d'une forte assertivité ont traversé leur parcours de manière beaucoup plus sereine. L'agressivité, mesurée à la fois quantitativement (via les résultats du test de Gordon) et qualitativement (à travers les commentaires dans les Dynamo 1 et 2), est en baisse dans ces groupes. Cela démontre qu'ils ont mieux vécu l'expérience, même s'ils ne figurent pas dans le top 5 du classement.

- **Hypothèse 5 :** L'utilisation de l'échelle de Gordon pour mesurer l'assertivité permet d'identifier et de renforcer plus efficacement les compétences de communication assertive, ce qui améliore la dynamique et la productivité des groupes hétérogènes en milieu universitaire.

L'utilisation de l'échelle de Gordon pour mesurer l'assertivité permet d'identifier et de renforcer plus efficacement les compétences de communication assertive, ce qui améliore la dynamique et la productivité des groupes hétérogènes en milieu universitaire. En effet, l'échelle de Gordon est une mesure représentative de l'assertivité d'un individu. Les groupes hétérogènes, par définition, incluent des membres avec des niveaux d'assertivité variés selon cette échelle. Les groupes les plus assertifs bénéficient d'une communication plus dynamique et respectueuse, avec moins d'agressivité, ce qui favorise une meilleure dynamique et un environnement plus serein tout au long de l'expérience.

- **Hypothèse 6 :** La mise en place de programmes de formation réguliers et soutenus en communication assertive au sein des équipes hétérogènes améliore non seulement les compétences en communication des individus, mais également la dynamique et la performance globale des équipes.

La mise en place de programmes de formation réguliers et soutenus en communication assertive au sein des équipes hétérogènes améliore non seulement les compétences en communication des individus, mais également la dynamique et la performance globale des équipes. Mes résultats montrent que l'assertivité est un élément clé, bien que non exclusif, pour améliorer la dynamique d'équipe. Les groupes majoritairement assertifs ont tendance à démarrer plus rapidement, car une confiance mutuelle se développe plus facilement entre les membres, comparés à des groupes moins assertifs. Cette évolution est observable entre les Dynamos 1 et 2. Bien que la performance globale de ces équipes soit présente, elle n'atteint pas l'excellence, mais elle s'améliore significativement, facilitant les interactions au sein du

groupe. En accord avec la théorie, la formation en communication assertive comporte plusieurs niveaux et doit être pratiquée fréquemment pour conserver toute son efficacité, agissant ainsi comme un véritable lubrifiant pour les rouages des dynamiques de groupe.

3.5 Liens avec la théorie et corrélation des points clés

L'analyse des résultats de cette étude révèle des liens significatifs avec les théories abordées dans le chapitre 1 de ce mémoire. La massification de l'enseignement supérieur, identifiée par Jauniaux comme un facteur de diversification accrue de la population étudiante, se reflète dans mon échantillon, où les femmes dominent avec 126 représentantes contre 72 hommes, confirmant leur prépondérance dans les cycles de bachelier et de master.

Les travaux de Cosnefroy et Lefevre sur les défis et opportunités des groupes hétérogènes trouvent également un écho dans mes conclusions. Les groupes les plus performants sont ceux où l'assertivité est élevée et dont l'agressivité et la manipulation sont minimales, illustrant l'importance des dynamiques positives. Mes résultats corroborent ces observations, montrant que les groupes ayant des niveaux élevés d'assertivité et une faible agressivité, comme les groupes 8 et 14, sont plus efficaces grâce à une répartition équitable des tâches et une communication assertive. Cela confirme l'importance des évaluations individuelles pour limiter les comportements de passager clandestins, rendus plus visibles grâce à des outils comme Dynamo.

Le leadership selon Cosnefroy et Lefevre, se révèle également essentiel. En effet, mes résultats montrent que les groupes bien dirigés sont les plus performants. De même, l'importance de la communication assertive, soulignée par Leibovitz, est confirmée par mon étude, où les cohortes maîtrisant cette compétence affichent une meilleure cohésion et une résolution efficace des conflits. De plus, Leibovitz associe l'assertivité à la confiance en soi. En effet, l'assertivité repose avant tout sur une solide dose de celle-ci. Mon étude a révélé de manière subtile et implicite que l'absence de cette confiance entraîne des comportements de fuite et empêche la prise de leadership au sein des groupes. Ainsi, l'assertivité apparaît comme un levier clé pour optimiser la collaboration et renforcer la dynamique de groupe.

Cependant, les tensions dans les sous-groupes, telles que rapportées par Fernandes et Polzer, montrent que la diversité, si elle n'est pas bien gérée, peut nuire à la cohésion. Mes

résultats révèlent que des sous-groupes homogènes se forment souvent en raison des différences de parcours et de compétences, soulignant l'importance d'une gestion proactive pour favoriser l'intégration. Les groupes diversifiés, comme le groupe 22, montrent une meilleure assertivité et une performance globale plus élevée, confirmant que la diversité bien encadrée stimule la créativité et l'efficacité collective. À l'inverse, une mauvaise gestion de la diversité de formations, comme dans les groupes 16 et 18, mène à des conflits et à une faible efficacité.

Mes recherches ont également révélé que les groupes avec un taux d'emploi élevé et une forte proportion de femmes présentent une meilleure assertivité et performance globale. Cela valide l'idée que l'expérience professionnelle favorise le développement de compétences de communication assertive et que la présence féminine réduit l'agressivité tout en augmentant l'assertivité et la coopération, contrairement aux hommes qui tendent à être plus agressifs et compétitifs.

Enfin, l'impact positif des programmes de formation en communication assertive, démontré par Gultekin et al., se manifeste clairement dans mon étude. Les groupes ayant bénéficié de cette formation sont plus efficaces. Les travaux de Caputo et al., qui suggèrent que les traits de personnalité, comme l'extraversion ou l'introversion, influencent la dynamique de groupe, sont également confirmés. Mes résultats montrent que les groupes où ces traits sont équilibrés, avec une faible surévaluation et une cohésion accrue, obtiennent de meilleures performances, tandis que ceux où ces traits sont divergents rencontrent des difficultés de collaboration, rendant plus visibles les passagers clandestins.

Ainsi, l'ensemble de ces éléments montre une forte cohérence entre les concepts théoriques étudiés et les résultats empiriques obtenus, accentuant la pertinence de mes hypothèses initiales.

CHAPITRE 4 : CONCLUSION

4.1 Synthèse des principales conclusions

Pour qu'un cocktail sophistiqué et subtil soit populaire et apprécié par le plus grand nombre, il faut trouver l'équilibre parfait grâce à un savant dosage de ses ingrédients. Certains d'entre eux ne se marient pas bien ensemble, tandis que d'autres, puissants et concentrés, doivent être distillés avec parcimonie. Dans notre échantillon, les attitudes clés pour répondre à la question de recherche sont une forte prédisposition à l'assertivité, associée à de faibles niveaux d'agressivité et de fuite. En conséquence, les groupes les plus efficaces se composent d'une majorité de femmes, avec une diversité de formations qui, bien que généralement non significatives, deviennent cruciales lorsqu'un leadership est nécessaire pour diriger le groupe. Le leadership est favorisé lorsque le taux d'emploi du groupe se situe dans la moyenne supérieure, sans atteindre le dernier quartile. Ce niveau d'emploi permet également un delta de surévaluation ou de sous-évaluation acceptable. Il est important de noter que la surévaluation peut dégrader la dynamique collective et l'efficacité, même pour des individus assertifs. Enfin, le nombre total de membres du groupe s'avère insignifiant dans la recherche de résultats optimaux.

Dans certains cas, il est possible de déterminer des seuils de valeurs appropriés où un critère contribue à l'un des objectifs recherchés : efficacité, assertivité ou dynamique collective. Par exemple, un groupe avec un taux d'emploi situé entre 20% et 56%, combiné à un taux d'estime de soi (sur/sous-évaluation) compris entre -7% et +8% et un taux de femmes supérieur à 56% sans dépasser 67%, sera composé d'individus assertifs avec une dynamique collective favorable, menant à une efficacité élevée dans le classement. En outre, j'observe que l'attitude de fuite est souvent induite par l'agressivité. Il est certain que la transposition de ces résultats en entreprise nécessiterait un complément de certaines notions supplémentaires tels que le temps de travail, la hiérarchisation, la répartition des tâches et la définition des rôles, ce qui pourrait moduler les résultats présentés dans cette étude. Enfin, bien que l'assertivité apporte une réelle valeur ajoutée au groupe, elle ne sera efficace que sous certaines conditions.

En conclusion, bien que tous les groupes aient réussi en termes d'efficacité, se classant dans la moyenne haute du palmarès, une distinction nette se dégage dans la dynamique de groupe. Ceux avec un taux d'assertivité plus élevé ont montré, à travers les commentaires qualitatifs, une véritable unité malgré leur diversité. Ces équipes hétérogènes ont su travailler

de manière homogène, se comportant comme un groupe uni et cohérent, avec une vision globale et une responsabilité partagée. À l'inverse, certaines cohortes, moins assertives, se sont davantage comportées comme une simple somme d'individus, participant sans réellement former une équipe intégrée. Cette différence souligne l'importance cruciale de l'assertivité pour créer une dynamique de groupe harmonieuse et performante.

4.2 Réponses à la question de recherche

Dans le cadre des travaux de groupe au sein de la Faculté ESPO, il est intéressant de comprendre les facteurs qui influencent l'efficacité et la dynamique collective, notamment dans des groupes d'étudiants hétérogènes. C'est dans cette optique que la question de recherche suivante a été posée : « **Quel est le rôle de la communication assertive dans les travaux de groupe d'étudiants hétérogènes de la Faculté ESPO ? Et comment déterminer le mélange optimal de critères pour améliorer l'efficacité et la dynamique collective des groupes ?** »

Il ressort de cette étude que la communication assertive occupe une place centrale dans l'amélioration de l'efficacité et de la dynamique des groupes d'étudiants hétérogènes au cœur de la Faculté ESPO. Bien qu'elle ne garantisse pas à elle seule une performance optimale, l'assertivité est cruciale pour instaurer une entente harmonieuse au sein des groupes. Cependant, même si cette forme de communication favorise un climat serein, elle ne conduit pas nécessairement aux meilleurs résultats académiques.

Les groupes hétérogènes qui manquent d'assertivité peuvent éprouver des difficultés à atteindre une efficacité élevée, même s'ils peuvent présenter une certaine dynamique. Ces groupes voient fréquemment émerger des sous-groupes homogènes qui prennent le leadership pour accomplir les tâches, surtout lorsqu'il existe une diversité de formations modérées, que l'expérience professionnelle prédomine et que des tendances à l'agressivité ou à la fuite se manifestent.

En revanche, les groupes qui pratiquent une communication assertive réussissent à maintenir un climat de travail serein, avec peu d'agressivité et une évaluation réaliste des contributions individuelles de chacun. Bien que ces groupes obtiennent des résultats académiques moyens, ils parviennent à rester unis et à décrocher des scores satisfaisants, souvent dans la première moitié du classement.

Ainsi, plusieurs stratégies peuvent être possibles pour compenser un déficit d'assertivité au sein d'un groupe, telles que l'agressivité ou la manipulation, mais ces méthodes tendent à dégrader les relations interpersonnelles. Parmi les 22 cohortes étudiées, chacune a adopté une tactique particulière pour atteindre son objectif. Toutefois, il est également crucial de reconnaître l'importance d'un mélange optimal de critères, tels que le taux de femmes, l'assertivité, la diversité de formations, l'expérience professionnelle ou encore la sur/sous-évaluation, dans l'amélioration de l'efficacité et la dynamique des groupes d'étudiants. Ces éléments, lorsqu'ils sont bien équilibrés, permettent de maximiser non seulement la performance académique, mais aussi la qualité des interactions et la cohésion au sein des groupes.

CHAPITRE 5 : RECOMMANDATIONS

5.1 Recommandations pour la pratique

Afin d'améliorer l'efficacité des interventions en matière d'assertivité, il est essentiel de mettre en place des formations continues en communication assertive dans un contexte hétérogène. Comme l'ont démontrés des travaux antérieurs mentionnés dans le chapitre 1, ces formations doivent être maintenues sur le long terme pour s'adapter aux évolutions des mentalités et à la diversité croissante de la population estudiantine. Elles favorisent non seulement la maturité, mais aussi l'ouverture d'esprit et la socialisation des étudiants.

En outre, il est important de prêter attention à la composition des groupes de travail hétérogènes, comme le révèlent les conclusions de cette recherche. Des entretiens individuels permettraient de mieux cerner la perception de la réussite de chaque membre du groupe et d'approfondir la compréhension des dynamiques interpersonnelles.

Enfin, pour maximiser l'efficacité des interventions, il aurait été intéressant de réévaluer les participants après le travail, notamment en utilisant le test de Gordon, afin de mesurer les changements dans leur assertivité. La réalisation d'entretiens individuels offrirait également une meilleure compréhension de la nature des conflits survenus.

5.2 Suggestions pour des recherches futures

Pour approfondir les résultats de cette étude, il serait pertinent de continuer à travailler avec un échantillon plus large et sur une période plus longue. Cela permettrait de suivre les étudiants au fil de plusieurs sessions de groupe et de mesurer l'évolution des quatre attitudes (assertivité, agressivité, manipulation et fuite) dans le temps. Par exemple, il serait ainsi possible de déterminer si l'assertivité se transforme en agressivité après un certain temps, ce qui enrichirait l'étude en apportant de nouveaux éléments. De plus, il pourrait être intéressant d'explorer comment l'absence de familiarité avec les règles de l'entreprise influence la formation des groupes, notamment en ce qui concerne le développement de la maturité acquise par l'expérience du travail. Cette absence pourrait amener les individus à développer des dynamiques de groupe différentes.

Une rotation au sein des groupes d'étudiants et une nouvelle répartition en fonction des critères que l'on souhaite influencer telle que la note ou l'assertivité permettrait de corrélérer encore plus les résultats de cette étude.

L'intégration de ce projet dans les écoles, dès le plus jeune âge, pourrait aider les approches pédagogiques actuelles en enseignant la communication assertive aux enfants. Cela permettrait aux élèves de s'exprimer spontanément tout en respectant les autres et pourrait avoir des effets positifs à long terme sur leur bien-être. De plus, cet apprentissage pourrait se révéler utile dans leur future carrière professionnelle, en réduisant potentiellement les conflits, la violence et les dépressions.

Par ailleurs, il serait intéressant de continuer cette expérience sur une période prolongée, avec un échantillon plus grand, afin de créer des groupes de référence homogènes et des groupes très hétérogènes, issus de divers horizons. Cela permettrait d'analyser de manière plus approfondie les dynamiques de groupe et de vérifier certaines hypothèses, tel que l'impact de la méconnaissance de règles d'entreprise sur la formation des groupes.

Enfin, ces recommandations soulignent les limites de cette étude et ouvrent des perspectives d'amélioration pour des recherches futures. Le fait de ne pas avoir pu déterminer les valeurs seuils de chaque paramètre montre la nécessité de recueillir davantage de données à différents moments de l'évolution des groupes. En poursuivant cette recherche sur une période plus longue et avec un échantillon plus diversifié, il sera possible d'obtenir des résultats plus précis et de développer des approches pédagogiques et professionnelles mieux adaptées aux besoins des étudiants.

ANNEXES

Annexe n°1 : Dictionnaire des données

1. Unité d'enseignement

Type : Catégoriel

Validation : 198 inscrits dans cette unité d'enseignement

Nombre de possibilités : 1 (LCOMU1126)

2. N° Groupe

Type : Numérique (entier)

Validation : Numérique, doit être positif

Nombre de possibilités : 1 à 22 groupes

3. Genre

Type : Catégoriel

Validation : 72 hommes et 126 femmes

Nombre de possibilités : 2 (homme, femme)

4. Âge

Type : Catégoriel

Validation : 170 personnes de 18-24, 13 personnes de 26-32 et 3 participants de + de 32

Nombre de possibilités : 3 (18-24, 26-32, +32)

5. Formation

Type : Catégoriel (nominal)

Validation : COMU1BA : 70, CORP2MS/CS : 41, COMU11BA : 23, STIC2MS/GI : 13, COMU2M1 : 10, STIC2MS/CE : 8, ECGE1BA : 7, HUSO1BA : 4, ROGE1BA : 3, ECGE11BA : 3, SOCA1BA : 2, ROM1BA : 2, DROI1BA : 2, ARKE1BA : 2, EYL2MS/G : 2, SPOL1BA : 2, DROI11BA : 1, FILO1BA : 1, PSAD IN : 1, SINF1BA : 1.

Nombre de possibilités : 20 formations sur toutes les celles disponibles

6. Programme

Type : Catégoriel (nominal)

Validation : Bachelier en information-communication : 87, Autre : 64, Mineur en information-communication : 35

Nombre de possibilités : 3

7. Emploi

Type : Catégoriel (nominal)

Validation : Non : 118, Oui, à temps partiel : 63, Oui, à temps plein : 5

Nombre de possibilités : 3

8. Conflit horaire

Type : Catégoriel (nominal)

Validation : Non : 176, Oui : 10

Nombre de possibilités : 2

9. Pays du dernier diplôme

Type : Catégoriel (nominal)

Validation : En Belgique : 152, Autre : 34

Nombre de possibilités : 2

10. Type d'établissement d'enseignement supérieur

Type : Catégoriel (nominal)

Validation : Un autre type d'établissement d'enseignement supérieur : 78, Une Université : 74,
En haute école : 34

Nombre de possibilités : 3

11. Résultats Assertivité

Type : Numérique (entier)

Validation : Score sur 15

Nombre de possibilités : 1 à 15

12. Résultats de Fuite

Type : Numérique (entier)

Validation : Score sur 15

Nombre de possibilités : 1 à 15

13. Résultats d'Agressivité

Type : Numérique (entier)

Validation : Score sur 15

Nombre de possibilités : 1 à 15

14. Résultats de Manipulation

Type : Numérique (entier)

Validation : Score sur 15

Nombre de possibilités : 1 à 15

15. Dynamo 1 : Commentaires sur ma contribution dans le groupe

Type : Texte

Validation : Champ libre pour des commentaires qualitatifs

Nombre de possibilités : 198

16. Dynamo 1 : Commentaires sur le fonctionnement du groupe en général

Type : Texte

Validation : Champ libre pour des commentaires qualitatifs

Nombre de possibilités : 198

17. Dynamo 1 : implication relative

Type : Numérique (float)

Validation : score entre 0 et 2 et de 0 à 10 pour ceux qui n'ont pas répondu au Dynamo

Nombre de possibilités : continu (0 à 2)

18. Dynamo 1 : Assurance relative

Type : Numérique (float)

Validation : score entre 0 et 2 et de 0 à 10 pour ceux qui n'ont pas répondu au Dynamo

Nombre de possibilités : continu (0 à 2)

19. Dynamo 2 : Commentaires sur ma contribution dans le groupe

Type : Texte

Validation : Champ libre pour des commentaires qualitatifs

Nombre de possibilités : 198

20. Dynamo 2 : Commentaires sur le fonctionnement du groupe en général

Type : Texte

Validation : Champ libre pour des commentaires qualitatifs

Nombre de possibilités : 198

21. Dynamo 2 : implication relative

Type : Numérique (float)

Validation : score entre 0 et 2 et de 0 à 10 pour ceux qui n'ont pas répondu au Dynamo

Nombre de possibilités : continu (0 à 2)

22. Dynamo 2 : Assurance relative

Type : Numérique (float)

Validation : score entre 0 et 2 et de 0 à 10 pour ceux qui n'ont pas répondu au Dynamo

Nombre de possibilités : continu (0 à 2)

23. Cohésion

Type : Catégoriel (Ordinal)

Validation : Dans le Dynamo 1 : Il y a 11 Conflits, 4 Bonnes cohésions, 5 Mauvaises cohésions, 2 Cohésions parfaites/ excellentes cohésions

Dans le Dynamo 2 : Il y a 10 Orages, 3 bonnes cohésions, 8 mauvaises cohésions, 1 Cohésion parfaite/Excellente cohésion

Nombre de possibilités : 4 (Cohésion parfaite/excellente cohésion, Bonne cohésion, Mauvaise cohésion, Conflit)

24. Climat

Type : Catégoriel (nominal)

Validation : Dans le Dynamo 1 : Il y a 2 Soleils, 0 Nuage, 6 Averses, 1 Pluie, 13 Orages

Dans le Dynamo 2 : 1 Soleil, 1 Nuage, 2 Averses, 5 Pluies, 13 Orages

Nombre de possibilités : 5 (Soleil, Nuage, Averse, Pluie, Orage)

25. Notes des groupes

Type : Quantitatif

Validation : Nombre de groupes validés : 22

Nombre de possibilités : 3 notes (Notes Orales 1, Notes Orales 2, Rapport écrit) allant de 1 à 20

Annexe n°2 : Description des effectifs par formation

70 étudiants en COMU1BA, Bachelier en information et communication

41 en CORP2MS/CS, Master [120] en communication, à finalité spécialisée : communication stratégique des organisations

23 en COMU11BA, Première année de bachelier en information et communication

13 en STIC2MS/GI, Master [120] en sciences et technologies de l'information et de la communication, finalité spécialisée : gestion de l'information numérique

10 en COMU2M1, Master [60] en information et communication

8 en STIC2MS/CE, Master [120] en sciences et technologies de l'information et de la communication, finalité spécialisée : conception et évaluation de médias éducatifs

7 en ECGE1BA, Bachelier en sciences économiques et de gestion

4 en HUSO1BA, Bachelier en sciences humaines et sociales

3 en ROGE1BA, Bachelier en langues et lettres modernes

3 en ECGE11BA, Première année de bachelier en sciences économiques et de gestion

2 en SOCA1BA, Bachelier en sociologie et anthropologie

2 en ROM1BA, Bachelier en langues et lettres françaises et romanes

2 en DROI1BA, Bachelier en droit

2 en ARKE1BA, Bachelier en histoire de l'art et archéologie

2 en EJI2MS/G, Master [120] en journalisme, finalité spécialisée : « École de journalisme de Louvain »

2 en SPOL1BA, Bachelier en sciences politiques

1 en DROI1BA, Première année de bachelier en droit

1 en FILO1BA, Bachelier en philosophie

1 en PSAD IN, École des sciences politiques et sociales internationales

1 en SINF1BA, Bachelier en sciences informatiques

Annexe n°3 : Composition des groupes et répartition des formations

Groupe 1 → 9 personnes (6 femmes et 3 hommes) → 5 formations différentes dont (4 COMU1BA, 2 CORP2MS/CS, 1 STIC2MS/GI, 1 ECGE1BA, 1 ROM1BA)

Groupe 2 → 9 personnes (5 femmes et 4 hommes) → 4 formations différentes dont (6 COMU1BA, 1 COMU11BA, 1 STIC2MS/CE, 1 SOCA1BA)

Groupe 3 → 9 personnes (7 femmes et 2 hommes) → 7 formations différentes dont (3 COMU1BA, 1 COMU11BA, 1 STIC2MS/GI, 1 COMU2M1, 1 ROGE1BA, 1 ECGE11BA, 1 DROI1BA)

Groupe 4 → 9 personnes (4 femmes et 5 hommes) → 5 formations différentes dont (4 COMU1BA, 2 CORP2MS/CS, 1 STIC2MS/GI, 1 COMU2M1, 1 ARKE1BA)

Groupe 5 → 10 personnes (7 femmes et 3 hommes) → 4 formations différentes dont (6 COMU1BA, 2 COMU11BA, 1 STIC2MS/GI, 1 DROI1BA)

Groupe 6 → 8 personnes (6 femmes et 2 hommes) → 6 formations différentes dont (1 COMU1BA, 2 CORP2MS/CS, 2 COMU11BA, 1 STIC2MS/GI, 1 COMU2M1, 1 DROI1BA)

Groupe 7 → 9 personnes (4 femmes et 5 hommes) → 6 formations différentes dont (3 COMU1BA, 1 CORP2MS/CS, 2 COMU2M1, 1 EKL2MS/G, 1 ROM1BA, 1 SPOL1BA)

Groupe 8 → 9 personnes (7 femmes et 2 hommes) → 7 formations différentes dont (2 COMU1BA, 2 CORP2MS/CS, 1 COMU11BA, 1 STIC2MS/GI, 1 HUSO1BA, 1 ROGE1BA, 1 ARKE1BA)

Groupe 9 → 9 personnes (6 femmes et 3 hommes) → 3 formations différentes dont (5 COMU1BA, 3 CORP2MS/CS, 1 COMU2M1)

Groupe 10 → 9 personnes (4 femmes et 5 hommes) → 6 formations différentes dont (2 COMU1BA, 2 CORP2MS/CS, 1 COMU2M1, 1 STIC2MS/CE, 2 COMU11BA, 1 SINF1BA)

Groupe 11 → 8 personnes (6 femmes et 2 hommes) → 8 formations différentes dont (1 COMU1BA, 1 COMU11BA, 1 ECGE1BA, 1 ECGE11BA, 1 SOCA1BA, 1 STIC2MS/CE, 1 STIC2MS/GI, 1 CORP2MS/CS)

Groupe 12 → 9 personnes (7 femmes et 2 hommes) → 6 formations différentes dont (2 COMU1BA, 2 COMU11BA, 1 COMU2M1, 2 ECGE1BA, 1 STIC2MS/GI, 1 CORP2MS/CS)

Groupe 13 → 9 personnes (4 femmes et 5 hommes) → 4 formations différentes dont (4 COMU1BA, 3 CORP2MS/CS, 1 COMU11BA, 1 STIC2MS/CE)

Groupe 14 → 10 personnes (6 femmes et 4 hommes) → 3 formations différentes dont (4 COMU1BA, 5 CORP2MS/CS, 1 FILO1BA)

Groupe 15 → 9 personnes (6 femmes et 3 hommes) → 5 formations différentes dont (1 COMU1BA, 3 CORP2MS/CS, 1 ECGE11BA, 2 HUSO1BA, 2 STIC2MS/GI)

Groupe 16 → 9 personnes (6 femmes et 3 hommes) → 4 formations différentes dont (2 COMU1BA, 3 CORP2MS/CS, 1 ECGE1BA, 3 COMU11BA)

Groupe 17 → 8 personnes (4 femmes et 4 hommes) → 4 formations différentes dont (4 COMU1BA, 2 CORP2MS/CS, 1 COMU11BA, 1 STIC2MS/GI)

Groupe 18 → 9 personnes (6 femmes et 3 hommes) → 3 formations différentes dont (4 COMU1BA, 4 CORP2MS/CS, 1 COMU11BA)

Groupe 19 → 9 personnes (5 femmes et 4 hommes) → 6 formations différentes dont (4 COMU1BA, 1 COMU11BA, 1 HUSO1BA, 1 SPOL1BA, 1 EYL2MS/G, 1 PSAD IN)

Groupe 20 → 9 personnes (7 femmes et 2 hommes) → 6 formations différentes dont (4 COMU1BA, 1 CORP2MS/CS, 1 ECGE1BA, 1 STIC2MS/GI, 1 STIC2MS/CE, 1 COMU11BA)

Groupe 21 → 10 personnes (8 femmes et 2 hommes) → 5 formations différentes dont (3 COMU1BA, 2 CORP2MS/CS, 1 ECGE1BA, 2 STIC2MS/CE, 2 COMU11BA)

Groupe 22 → 9 personnes (5 femmes et 4 hommes) → 7 formations différentes dont (1 COMU1BA, 2 CORP2MS/CS, 1 STIC2MS/GI, 1 STIC2MS/CE, 1 COMU11BA, 2 COMU2M1, 1 ROGE1BA)

Les groupes varient entre 8 et 10 personnes et comprennent :

3 groupes de 8 personnes

16 groupes de 9 personnes

3 groupes de 10 personnes

Annexe n°4 : Les quatre modes de distribution de Team-Up

Team-Up

TeamUp Paramètres Plus ▾

Marquer comme terminé

Questionnaire Prévisualisation des questions Composer les groupes ?

▼ Nom des groupes

Schéma de dénomination du groupe ? : Groupe #

Mode de distribution : Grouper les individus semblables ▾

Question : Avez-vous un emploi en dehors de vos études?

Annexe n°5 : L'interface Dynamo

Très insatisfaisante Insatisfaisante Honnête, ni +, ni - Très bonne Excellente

Participation 1	Responsabilité 1	Contribution scientifique 1	Contribution méthodologique 1	Collaboration 1
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Commentaires sur ma contribution dans le groupe 1

Commentaires sur le fonctionnement du groupe en général 1

Annexe n°6 : Description des cinq critères dans l'interface Dynamo

« **Participation** : rencontres, ponctualité, respect des règles du groupe

Responsabilité : accomplissement des tâches confiées par le groupe et respect des engagements (lectures, recherches, rédaction, etc.)

Contribution scientifique : pertinence, richesse et qualité des recherches, rigueur dans l'utilisation et la formation des idées et des concepts scientifiques

Contribution méthodologique : capacité à utiliser les outils méthodologique et techniques pour la réalisation des activités (logiciels ou matériel, méthode de recherche, protocoles, bibliographie, citation des sources...)

Collaboration : esprit d'équipe, respect des personnes, contribution à la cohésion du groupe et à un bon climat de travail, qualité d'écoute et d'ouverture » (Dynamo, s.d.).

Annexe n°7 : Questionnaire préalablement créé avec les sept questions sur Team-Up

Questions Team-Up pour composer les groupes hétérogènes, basées sur le critère de diversité.

1. Dans quel programme êtes-vous inscrit.e ?

Mineure en information-communication

Bachelier en information-communication

Autre

2. Avez-vous un emploi en dehors de vos études ?

Non

Oui, à temps plein

Oui, à temps partiel

3. À quel genre vous identifiez-vous ?

Femme

Homme

Autre

4. À quelle tranche d'âge appartenez-vous ?

18-25

26-32

+ de 32

5. Êtes-vous en conflit horaire avec un autre cours ?

Oui

Non

6. Dans quel pays avez-vous obtenu votre dernier diplôme ?

En Belgique

Autre

7. Dans quel type d'établissement d'enseignement supérieur avez-vous obtenu votre dernier diplôme ?

Une université

En haute école

Un autre type d'établissement d'enseignement supérieur

Annexe n°8 : Les 3 critères choisis pour assurer la diversité dans les groupes.

Mode de distribution : Disperser les individus semblables ▼
Question : Avez-vous un emploi en dehors de vos études? ▼
☒ Non ☒ Oui, à temps plein ☒ Oui, à temps partiel
Critère Non : 119 => Pas de problème pour le distribuer dans 21 groupes Critère Oui, à temps plein : 5 => Attention problème pour distribuer dans 21 groupes Critère Oui, à temps partiel : 65 => Pas de problème pour le distribuer dans 21 groupes

Mode de distribution : Disperser les individus semblables ▼
Question : À quel genre vous identifiez-vous? ▼
☒ Femme ☒ Homme ☐ Autre
Critère Femme : 121 => Pas de problème pour le distribuer dans 21 groupes Critère Homme : 68 => Pas de problème pour le distribuer dans 21 groupes

Mode de distribution : Disperser les individus semblables ▼
Question : Dans quel pays avez-vous obtenu votre dernier diplôme ? ▼
☒ En Belgique ☒ Autre
Critère En Belgique : 155 => Pas de problème pour le distribuer dans 21 groupes Critère Autre : 34 => Pas de problème pour le distribuer dans 21 groupes

Annexe n°9 : Classement DYNAMO 1 & 2, de l'excellente cohésion au conflit

Dans la colonne « répondu », les personnages en gris effacés sont ceux qui n'ont pas répondu.

Evaluation de la dynamique de groupe de l'activité : Dynamo - Évaluation par les pairs I

Masquer les groupes sans problèmes		Masquer les groupes incomplets		Nombre de groupes : 22 Nombre d'étudiants : 198 Nombre d'étudiants sans réponse : 3		Version imprimable		
	Répondu	Implication	Assurance	Cohérence	Cohésion	Appréciations	Climat	
Groupe 9								1
Groupe 19								2
Groupe 5								3
Groupe 2								4
Groupe 7								5
Groupe 1								6
Groupe 8								7
Groupe 11								8
Groupe 14								9
Groupe 6								10
Groupe 13								11
Groupe 22								12
Groupe 12								13
Groupe 3								14
Groupe 4								15
Groupe 10								16
Groupe 15								17
Groupe 16								18
Groupe 17								19
Groupe 18								20
Groupe 20								21
Groupe 21								22

Dynamo 2

Evaluation de la dynamique de groupe de l'activité : Dynamo - Évaluation par les pairs II

Masquer les groupes
sans problèmes
☐

Masquer les groupes
incomplets
☐

Nombre de groupes : 22
Nombre d'étudiants : 198
Nombre d'étudiants sans réponse : 7

Version imprimable

	Répondu	Implication	Assurance	Cohérence	Cohésion	Appréciations	Climat	
Groupe 9								1
Groupe 7								2
Groupe 12								3
Groupe 2								4
Groupe 3								5
Groupe 1								6
Groupe 8								7
Groupe 16								8
Groupe 22								9
Groupe 14								10
Groupe 4								11
Groupe 5								12
Groupe 6								13
Groupe 10								14
Groupe 11								15
Groupe 13								16
Groupe 15								17
Groupe 17								18
Groupe 18								19
Groupe 19								20
Groupe 20								21
Groupe 21								22

Annexe n°10 : Questionnaire (Test Gordon) distribué aux élèves du cours LCOMU1126 pour connaître leur taux d'assertivité, de fuite, de manipulation et d'agression

Le questionnaire présenté dans le cadre de ce mémoire en communication respecte les principes fondamentaux du RGPD (Règlement Général sur la Protection des Données), garantissant la protection des données personnelles des participants.

Les données collectées seront traitées de manière confidentielle et ne seront utilisées uniquement qu'à des fins de recherche académique. Elles seront accessibles uniquement à l'équipe de recherche (étudiante Caroline Deroux sous la supervision du professeur François

Lambotte), stockées de manière sécurisée et seront intégralement détruites à la fin du projet de recherche.

Les participants auront la possibilité de fournir leur consentement éclairé avant de répondre au questionnaire et auront également le droit d'accéder à leurs données personnelles, de les rectifier ou de les supprimer si nécessaire. Toutes les mesures nécessaires seront prises pour assurer la sécurité des données collectées, y compris leur anonymisation lorsque cela est possible et pertinent.

Il est important de noter que ces données de recherche ne seront absolument pas étudiées dans le cadre du cours à des fins d'évaluation.

Je soussigné(e), déclare avoir lu et compris les informations relatives à ma participation à cette recherche.

Nom du participant : -----

Prénom du participant : -----

Signature : ----- Date : -----

Indiquez si les affirmations suivantes sont plutôt vraies ou plutôt fausses. Plutôt vrai : vous pensez ou agissez de cette façon la plupart du temps. Plutôt faux : vous ne faites ou ne pensez que rarement ce qui est décrit.

	Plutôt vrai	Plutôt faux
1. Je dis souvent oui, alors que je voudrais dire non.		
2. Je défends mes droits, sans empiéter sur ceux des autres.		
3. Je préfère dissimuler ce que je pense ou ressens, si je ne connais pas bien la personne.		
4. Je suis plutôt autoritaire et décidé(e).		

5. Il est en général plus facile et habile d'agir par personne interposée que directement.		
6. Je ne crains pas de critiquer et de dire aux gens ce que je pense.		
7. Je n'ose pas refuser certaines tâches qui, manifestement, ne relèvent pas de mes attributions.		
8. Je ne crains pas de donner mon opinion, même en face d'interlocuteurs* hostiles. *(d'opinions opposées)		

	Plutôt vrai	Plutôt faux
9. Quand il y a un débat, je préfère me tenir en retrait pour voir comment cela va tourner.		
10. On me reproche parfois d'avoir un esprit de contradiction.		
11. J'ai du mal à écouter les autres.		
12. Je m'arrange pour être dans le *secret des dieux : cela m'a déjà bien rendu service. *(Signifie connaissances ou informations confidentielles et privilégiées)		
13. On me considère en général comme étant assez malin et habile dans les relations humaines.		
14. J'entretiens avec les autres des rapports fondés sur la confiance plutôt que sur la domination ou le calcul.		
15. Je préfère ne pas demander de l'aide à un collègue ; il risquerait de penser que je ne suis pas compétent.		
16. Je suis timide et je me sens bloqué(e) dès que je dois réaliser une action inhabituelle.		
17. On me dit *« soupe au lait ». *(une personne qui a un tempérament irritable ou colérique, prête à se fâcher facilement.)		
18. Je suis à l'aise dans les contacts en face à face.		

	Plutôt vrai	Plutôt faux
19. Je joue assez souvent la comédie ; comment faire autrement pour arriver à mes fins ?		
20. Je suis bavard(e) et je coupe la parole aux autres sans m'en rendre compte à temps.		
21. J'ai de l'ambition et je suis prêt(e) à faire ce qu'il faut pour arriver.		
22. Je sais en général qui il faut voir et quand il faut le voir : c'est important pour réussir.		
23. En cas de désaccord, je recherche un compromis réaliste sur base des intérêts mutuels.		
24. Je préfère jouer cartes sur table.		
25. J'ai tendance à remettre à plus tard ce que je dois faire.		
26. J'abandonne souvent un travail en cours, sans l'avoir terminé.		
27. En général, je me présente tel(le) que je suis, sans dissimuler mes sentiments.		
28. Il en faut beaucoup pour m'intimider.		

	Plutôt vrai	Plutôt faux
29. Faire peur aux autres est souvent un bon moyen de prendre du pouvoir.		
30. Quand je me suis fait avoir une fois, je sais prendre ma revanche à l'occasion.		
31. Pour critiquer quelqu'un, il est efficace de lui reprocher de ne pas suivre ses propres principes.		
32. Je sais tirer parti du système : je suis débrouillard(e).		
33. Je suis capable d'être moi-même, tout en continuant à être accepté(e) socialement.		

34. Quand je ne suis pas d'accord, j'ose le dire *sans passion et je me fais entendre. *(le faire de manière calme, sans être emporté par des émotions fortes)		
35. J'ai le souci de ne pas importuner les autres.		
36. J'ai du mal à prendre parti et à choisir.		
37. Je n'aime pas être la seule personne de mon avis dans un groupe ; dans ce cas, je préfère me taire.		
38. Je n'ai pas peur de parler en public.		

	Plutôt vrai	Plutôt faux
39. La vie n'est que rapports de force et luttes.		
40. Je n'ai pas peur de relever des défis dangereux et risqués.		
41. Créer des conflits peut être plus efficace que réduire les tensions.		
42. Jouer la franchise est un bon moyen pour mettre en confiance.		
43. Je sais écouter et je ne coupe pas la parole.		
44. Je mène jusqu'au bout ce que j'ai décidé de faire.		
45. Je n'ai pas peur d'exprimer mes sentiments tels que je les ressens.		
46. Je sais bien faire adhérer les gens et les amener à mes idées.		
47. Flatter tout un chacun reste encore un bon moyen d'obtenir ce que l'on veut.		
48. J'ai du mal à maîtriser mon temps de parole.		
49. Je sais manier l'ironie mordante.		

	Plutôt vrai	Plutôt faux
50. Je suis serviable et facile à vivre ; parfois même, je me fais un peu exploiter.		
51. J'aime mieux observer que participer.		

52. Je préfère être « en coulisses » qu'au premier rang.		
53. Je ne pense pas que la manipulation soit une solution efficace.		
54. Il ne faut pas annoncer trop vite ses intentions, c'est maladroit.		
55. Je choque souvent les gens par mes propos.		
56. Je préfère être loup qu'agneau.		
57. Manipuler les autres est souvent le seul moyen pratique pour obtenir ce que l'on veut.		
58. Je sais en général protester avec efficacité, sans agressivité excessive.		
59. Je trouve que les problèmes ne peuvent être vraiment résolus sans enchercher les causes profondes.		
60. Je n'aime pas me faire mal voir.		

Annexe n°11 : Grille de dépouillement du Test de Gordon

Grille de dépouillement

Chaque phrase correspond à un exemple d'attitude de fuite passive, d'attaque agressive, de manipulation ou de comportement « assertif ». Les phrases, indiquées par un numéro, ont été classées en quatre colonnes, correspondant aux quatre attitudes. Vous mettez un point si vous avez répondu « plutôt vrai ».

Attitude de fuite passive		Attitude d'attaque agressive		Attitude de manipulation		Attitude assertive	
1		4		3		2	
7		6		5		8	
15		10		9		14	
16		11		12		18	
17		20		13		23	
25		21		19		24	
26		28		22		27	
35		29		31		33	
36		30		32		34	
37		39		41		38	
50		40		42		43	
51		48		46		44	
52		49		47		45	
59		55		54		53	
60		56		57		58	
TOTAL		TOTAL		TOTAL		TOTAL	
	15		15		15		15

Le total des points indique le degré de votre tendance à avoir l'attitude indiquée.

« Le test de Gordon est utilisé pour évaluer la manière dont chaque individu aborde et gère les conflits. Il y a quatre attitudes possibles lors d'une telle situation : la fuite ou l'évitement, l'agressivité, la manipulation ou l'assertivité.

Fuite (évitement ou passivité) : La personne présente des comportements consistant à éviter activement les conflits. Il peut y avoir une tendance à minimiser les problèmes, à différer les prises de décision et à hésiter à exprimer ses opinions ou désaccords. Elle fait passer les besoins des autres avant les siens et peut avoir du mal à défendre ses propres intérêts ou à exprimer clairement ses attentes. Si dans un premier temps, on peut avoir l'impression d'atteindre son objectif puisqu'on a évité un conflit, celui-ci n'est que différé et l'accumulation de petites insatisfactions peut se traduire parfois par de l'anxiété, des ressentiments et une dévalorisation de soi.

Agressivité : Le comportement d'agressivité se caractérise par le fait de s'imposer, de vouloir faire entendre son point de vue avec force ou de refuser fermement ce qui nous paraît inacceptable. Cependant, l'agressivité de la personne peut avoir un impact négatif sur ses relations interpersonnelles. Les interlocuteurs peuvent ressentir de l'insécurité, de l'anxiété et peuvent éviter les confrontations.

Manipulation : Ce comportement passe par la persuasion habile, la recherche d'influence, et la capacité à adapter son comportement en fonction des personnes et des situations. La personne adopte des moyens détournés, ou non explicites pour atteindre ses objectifs et répondre à ses besoins. Le problème est qu'il existe un risque de générer un impact négatif sur les relations interpersonnelles, car les interlocuteurs peuvent perdre confiance et se sentir utilisés.

Assertivité : Ce comportement consiste à exprimer clairement ses besoins et ses attentes, de manière respectueuse. Il s'agit d'écouter les arguments des autres, tout en faisant connaître son point de vue à travers une communication transparente. Cela permet de comprendre où se situe le conflit et quelle serait la meilleure manière de parvenir à le résoudre en tenant compte des besoins de chacun. Ce comportement favorise une plus grande confiance et l'instauration de relations interpersonnelles positives et durables.

Pour interpréter vos résultats, il faut observer avant tout le type de profil que votre test révèle. Par exemple, vous pourriez montrer une préférence pour la manipulation ou peut-être une tendance à éviter les conflits. Il n'y a pas, en soi, de mauvaise attitude face à un conflit, chacune peut avoir son utilité à un moment donné, mais l'assertivité est souvent préférable pour parvenir à résoudre définitivement l'opposition sans détériorer la relation.

Au-delà du profil que dégage votre test en vous indiquant les attitudes auxquelles vous avez le plus naturellement recours, il faut s'attacher surtout aux valeurs hautes (comprises entre 10 et 15) et aux valeurs basses (en dessous de 5), pour mener votre réflexion. Une valeur haute indique c'est une attitude ancrée chez vous, à l'inverse une valeur basse signifie que vous n'aurez presque jamais recours à cette façon de gérer un conflit. Il faut travailler pour parvenir à la valeur maximale en assertivité.

Pour le reste, une personne capable de moduler son approche en fonction des circonstances peut être considérée comme plus efficace dans la gestion des conflits. Ainsi, un profil équilibré peut souligner votre capacité d'adaptation. » (Backert, s.d.).

Annexe n°12 : Le pitch présenté devant l'auditoire le 7 février

Bonjour à tous,

J'espère que vous allez bien !

Je suis Caroline Deroux, étudiante ici en Master 2 en communication, je suis ici pour solliciter votre aide précieuse dans le cadre de mon mémoire, ça ne va pas prendre trop de temps rassurez-vous comme ça vous pourrez avoir toutes les infos pour votre premier cours d'Anthropologie de la com.

Je vous demande d'abord votre accord d'RGPD qui explique la protection de vos données, ensuite de remplir un petit questionnaire qui vous prendra environ 5-8 minutes. On va faire ça rapidement, vous devrez répondre par plutôt oui ou plutôt non, donc rien de bien compliqué. Alors j'aimerais insister sur un point, ça doit être **instinctif**.

Je vous ai donné des définitions pour les mots qui pourraient poser problème, vous verrez mais il y a des petites astérix avant le mot qui est défini. Mais ne vous inquiétez pas, je suis là pour expliquer si nécessaire, si vous avez des questions, levez la main, et je viendrai vous expliquer.

Un point important : Ce test n'est pas noté, aucune réponse n'est mauvaise, c'est simplement pour mieux vous connaître, ce n'est pas en rapport avec le cours. Donc pas de stress.

Je vous demande de répondre de manière sincère et personnelle, c'est une question de recherche scientifique dans un cadre d'étude sérieuse. Donc même si vous êtes identifié, cela ne servira qu'à des fins d'études et toutes les données seront anonymisées.

Voilà, quand vous aurez fini, je reprendrai les feuilles ou alors vous les déposerez chacun ici en bas. C'est bon pour tout le monde ?

Déjà un tout grand merci pour votre aide précieuse.
C'est parti !

Annexe n°13 : Exemple de « réponses mitigées » ainsi que d'étudiants n'ayant pas répondu

	Plutôt vrai	Plutôt faux
29. Faire peur aux autres est souvent un bon moyen de prendre du pouvoir.		X
30. Quand je me suis fait avoir une fois, je sais prendre ma revanche à l'occasion.	X	
31. Pour critiquer quelqu'un, il est efficace de lui reprocher de ne pas suivre ses propres principes.		X
32. Je sais tirer parti du système : je suis débrouillard(e).	X	
33. Je suis capable d'être moi-même, tout en continuant à être accepté(e) socialement.	X	
34. Quand je ne suis pas d'accord, j'ose le dire *sans passion et je me fais entendre. *(le faire de manière calme, sans être emporté par des émotions fortes)	X	
35. J'ai le souci de ne pas importuner les autres.		X
36. J'ai du mal à prendre parti et à choisir.		X
37. Je n'aime pas être la seule personne de mon avis dans un groupe ; dans ce cas, je préfère me taire.		X
38. Je n'ai pas peur de parler en public.		X

	Plutôt vrai	Plutôt faux
50. Je suis serviable et facile à vivre ; parfois même, je me fais un peu exploiter.	X	X
51. J'aime mieux observer que participer.	X	
52. Je préfère être « en coulisses » qu'au premier rang.	X	X
53. Je ne pense pas que la manipulation soit une solution efficace.	X	
54. Il ne faut pas annoncer trop vite ses intentions, c'est maladroit.	X	
55. Je choque souvent les gens par mes propos.		X
56. Je préfère être loup qu'agneau.		
57. Manipuler les autres est souvent le seul moyen pratique pour obtenir ce que l'on veut.		X
58. Je sais en général protester avec efficacité, sans agressivité excessive.	X	
59. Je trouve que les problèmes ne peuvent être vraiment résolus sans en chercher les causes profondes.		
60. Je n'aime pas me faire mal voir.		

Annexe n°14 : L'ensemble des questions non répondues et celles avec des réponses mitigées au test de Gordon

Assertivité :

Les questions suivantes n'ont pas été répondues par des personnes dans l'échantillon : la question 2, 8, 14, 18, 24, 34, 38, 43

Manipulation :

La question 5 et 12 n'a pas été répondu par 4 personnes différentes.

Les questions suivantes n'ont pas été répondues par 2 personnes : 9, 13, 31, 22

Les questions suivantes n'ont pas été répondues par 1 personne : 19, 41, 46

Fuite :

Les questions suivantes n'ont pas été répondues par 2 personnes : 25, 35

Les questions suivantes n'ont pas été répondues par 1 personne : 7, 17, 26, 50, 52, 59, 60

Agressivité :

Les questions suivantes n'ont pas été répondues par 1 personne : 4, 6, 10, 20, 28, 39, 40

La question 49 n'a pas été répondu par 5 personnes

La question 56 n'a pas été répondu par 4 personnes

La question 48 n'a pas été répondu par 2 personnes

Traitement des réponses :

Les questions non répondues ont été comptées comme fausses.

Il y a eu 9 cas de réponses mitigées (croix placées entre les deux cases ou deux croix ont été cochées pour la même question dans chaque colonne « plutôt vrai » et « plutôt faux »). Dans ces cas, j'ai compté les réponses comme vraies.

Annexe n°15 : Critères retenus et ceux écartés en raison de l'absence de conclusion satisfaisante et de confidentialité

Ceux que j'ai pris :

Les numéros de groupe

Genre (Hommes ou femmes)

Formations

Résultats d'assertivité, de fuite, d'agressivité et de manipulation

L'emploi

Le pays du dernier diplôme

Les commentaires qualitatifs du Dynamo 1 et 2

L'implication relative du Dynamo 1 et 2

Assurance relative du Dynamo 1 et 2

Les données individuelles Dynamo 1 et 2, sans la cohésion et le climat

Les données de groupe du dynamo 1 et 2, sans la cohésion et le climat

Ceux que je n'ai pas pris :

Unité d'enseignement, car ils sont tous en LCOMU1126

Nom et prénom des étudiants pour préserver leur anonymat

Leur noma

Leur adresse UCL

L'âge n'a pas été pris en compte comme critère, car la très grande majorité des participants (170 sur 186) ont des âges similaires. La moyenne et la faible dispersion ne permettent pas de considérer l'âge comme un critère discriminatoire ou catégoriel pertinent, d'autant plus qu'il s'agit d'étudiants. L'âge aurait été un facteur d'intérêt uniquement si la tranche d'âge avait été plus large, par exemple de 20 à 50 ans.

Programme

Conflit horaire, car dans les sous-groupes sélectionnés, il n'y a qu'un seul conflit horaire

Le type d'établissement d'enseignement supérieur

Les photos des étudiants (qui pourraient montrer leur couleur de peau)

Annexe n°16 : Corrélations entre les variables non combinatoires et combinatoires

Ces tableaux présentent les résultats pour chaque critère pris individuellement, tout en mettant en évidence les interactions entre eux. L'objectif est de déterminer si ces interactions favorisent l'assertivité ou l'efficacité, ou au contraire, produisent des effets opposés, afin de vérifier si ces hypothèses se confirment.

1. Critères non combinatoires selon les 10 meilleurs du classement



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	-1	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	% de femmes /groupe	Diversité de formation	Résultats moyens globaux	Classement	-T
1	10,556	5,889	4,444	8,889	4%	56%	9	67%	5	14,33	6		
6	11,000	7,500	5,750	8,625	7%	25%	8	75%	6	15,50	2		
8	12,444	8,222	7,000	7,889	6%	44%	9	78%	6	13,57	10		
14	12,300	7,300	7,000	9,600	-7%	20%	10	60%	3	15,67	1		
15	11,000	8,778	7,556	8,889	17%	22%	9	67%	5	14,83	3		
16	9,333	9,667	6,556	9,222	2%	22%	9	67%	4	14,33	7		
17	12,250	7,000	6,375	8,375	10%	50%	8	50%	4	14,33	8		
19	11,778	9,000	6,333	8,222	-17%	44%	9	56%	6	14,67	4		
21	11,700	9,300	5,700	9,100	13%	20%	10	80%	5	14,00	9		
22	12,111	7,333	5,889	6,778	-1%	33%	9	56%	7	14,67	5		

Les 10 groupes les mieux classés en termes de notes se trouvent dans la moyenne haute des groupes les plus assertifs. Ils affichent un taux d'emploi moyen, ce qui les place dans la zone idéale : un taux d'emploi trop élevé entraîne l'émergence de leaders professionnels, tandis qu'un taux trop faible indique un manque de pratique méthodologique. Le taux de femmes est élevé et majoritaire dans tous ces groupes. La plupart de ces groupes sont composés de membres issus de plus de quatre formations différentes et il y a très peu de cas d'agressivité déclarée.

2. Critères non combinatoires selon les 10 derniers du classement



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	-1	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	% de femmes /groupe	Diversité de formation	Résultats moyens globaux	Classement	-T
2	11,333	9,000	7,111	10,333	3%	67%	9	56%	4	11,50	20		
5	10,600	8,600	7,500	7,700	8%	40%	10	70%	3	11,50	21		
7	10,556	8,111	8,333	8,556	1%	22%	9	44%	6	12,83	15		
9	11,000	6,333	4,444	8,556	0%	11%	9	67%	3	12,67	16		
10	11,125	9,125	8,125	9,375	16%	44%	9	44%	6	11,83	19		
11	11,125	9,125	5,875	7,875	5%	13%	8	75%	8	13,00	14		
12	10,889	7,111	6,778	7,556	2%	22%	9	78%	6	11,33	22		
13	11,111	8,111	6,111	8,333	9%	22%	9	44%	4	12,50	17		
18	9,222	10,000	6,778	8,444	0%	11%	9	67%	3	13,17	13		
20	11,000	8,000	8,222	8,556	-4%	56%	9	78%	6	12,50	18		

Nous avons ici les groupes les moins performants en termes de résultats, mais ils ne sont pas les moins assertifs. Cependant, ce sont les plus agressifs et c'est également dans ces groupes que l'on observe les taux d'employabilité les plus faibles. Dans ce contexte, le taux de femmes et la diversité n'ont pas d'influence notable sur les résultats. Un effet induit est un score de fuite élevé.

3. Critères non combinatoires selon la diversité moins élevé de formation



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	+/-	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	% de femmes /groupe	Diversité de formation +/-	Résultats moyens globaux	Classement
2	11,333	9,000	7,111	10,333		3%	67%	9	56%	4	11,50	20
4	10,444	8,333	5,778	9,000		19%	56%	9	44%	4	13,17	12
5	10,600	8,600	7,500	7,700		8%	40%	10	70%	3	11,50	21
9	11,000	6,333	4,444	8,556		0%	11%	9	67%	3	12,67	16
13	11,111	8,111	6,111	8,333		9%	22%	9	44%	4	12,50	17
14	12,300	7,300	7,000	9,600		-7%	20%	10	60%	3	15,67	1
16	8,333	9,667	6,556	9,222		2%	22%	9	67%	4	14,33	7
17	12,250	7,000	6,375	8,375		10%	50%	8	50%	4	14,33	8
18	9,222	10,000	6,778	8,444		0%	11%	9	67%	3	13,17	13

L'incohérence est omniprésente : une faible diversité dans la formation ne conduit pas nécessairement à une disparition complète de l'assertivité. De même, le taux de femmes n'a pas d'impact direct sur l'assertivité dans ce cas. Cependant, on observe un taux d'emploi faible, ce qui semble favoriser des comportements de manipulation. Il est envisageable que des sous-groupes de 2, 3 ou 4 personnes se forment pour manipuler les autres membres, ce qui peut également entraîner des comportements de fuite chez ceux qui cherchent à éviter les conflits directs.

4. Critères non combinatoires selon la plus grande diversité de formations



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	+/-	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	% de femmes /groupe	Diversité de formation +/-	Résultats moyens globaux	Classement
3	10,778	7,889	5,444	7,889		2%	56%	9	78%	6	13,17	11
6	11,000	7,500	5,750	8,625		7%	25%	8	75%	6	15,50	2
7	10,556	8,111	8,333	8,556		1%	22%	9	44%	6	12,83	15
8	12,444	8,222	7,000	7,889		6%	44%	9	78%	6	13,57	10
10	11,125	9,125	8,125	9,375		16%	44%	9	44%	6	11,83	19
11	11,125	9,125	5,875	7,875		5%	13%	8	75%	8	13,00	14
12	10,889	7,111	6,778	7,556		2%	22%	9	78%	6	11,33	22
19	11,778	9,000	6,333	8,222		-17%	44%	9	56%	6	14,67	4
20	11,000	8,000	8,125	8,556		-4%	56%	9	78%	6	12,50	18
22	12,111	7,333	5,889	6,778		-1%	33%	9	56%	7	14,67	5

Lorsque l'on sélectionne une forte diversité de formations, cela génère de l'assertivité, mais pas nécessairement de l'efficacité. En l'absence de leadership clair, certains groupes voient leur agressivité ou leur tendance à fuir augmenter.

5. Critères non combinatoires basés sur le taux de femmes dans les groupes les moins représentés



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	+/-	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	% de femmes /groupe	Diversité de formation +/-	Résultats moyens globaux	Classement
2	11,333	9,000	7,111	10,333		3%	67%	9	56%	4	11,50	20
4	10,444	8,333	5,778	9,000		19%	56%	9	44%	4	13,17	12
7	10,556	8,111	8,333	8,556		1%	22%	9	44%	6	12,83	15
10	11,125	9,125	8,125	9,375		16%	44%	9	44%	6	11,83	19
13	11,111	8,111	6,111	8,333		9%	22%	9	44%	4	12,50	17
14	12,300	7,300	7,000	9,600		-7%	20%	10	60%	3	15,67	1
17	12,250	7,000	6,375	8,375		10%	50%	8	50%	4	14,33	8
19	11,778	9,000	6,333	8,222		-17%	44%	9	56%	6	14,67	4
22	12,111	7,333	5,889	6,778		-1%	33%	9	56%	7	14,67	5

Paradoxalement, cet échantillon montre une tendance à l'assertivité. Les taux de surestimation y sont plus élevés que la moyenne. On peut en conclure que les hommes ont

davantage cherché à se valoriser par rapport aux femmes, ce qui a entraîné une augmentation de l'agressivité et de la manipulation.

6. Critères non combinatoires basés sur le taux le plus élevé de femmes dans les groupes



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	-T	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	% de femmes /groupe/T	Diversité de formation	Résultats moyens globaux	Classement
1	10,556	9,889	4,444	8,889		4%	56%	9	67%	5	14,33	6
3	10,778	7,889	5,444	7,889		2%	56%	9	78%	4	13,17	11
5	10,600	8,600	7,500	7,700		8%	40%	10	70%	3	11,50	21
6	11,000	7,500	5,750	8,625		7%	25%	8	75%	6	15,50	2
8	12,444	8,222	7,000	7,889		6%	44%	9	78%	6	13,57	10
9	11,000	6,333	4,444	8,556		0%	11%	9	67%	3	12,67	16
11	11,125	9,125	5,875	7,875		5%	13%	8	75%	8	13,00	14
12	10,889	7,111	6,778	7,556		2%	22%	9	78%	6	11,33	22
15	11,000	8,778	7,333	8,889		17%	22%	9	67%	5	14,83	3
16	9,333	9,667	6,556	9,222		2%	22%	9	67%	4	14,33	7
18	9,222	10,000	6,778	8,444		0%	11%	9	67%	3	13,17	13
20	11,000	8,000	8,556	8,556		-4%	56%	9	78%	6	12,50	18
21	11,700	9,300	5,700	9,100		13%	20%	10	80%	5	14,00	9

Le taux d'emploi est inférieur à la moyenne. On observe très peu de surévaluation et de sous-évaluation, les femmes se sont bien évaluées et leur auto-évaluation a été confirmée par les autres. Cependant, on note des taux de fuite importants, peut-être parce qu'un excès de femmes entraîne de la fuite, ce qui est curieux, mais peut s'expliquer par des conflits inter-femmes. Le groupe n'a pas généré le plus haut niveau d'assertivité parmi tous les groupes, ce qui suggère que ce paramètre est combinatoire avec d'autres, comme le taux d'emploi, la diversité des formations et/ou un seuil de femme dans les groupes. Par exemple, le groupe 8, avec 78% de femmes et une diversité de formations de 6, atteint un optimum en termes d'assertivité et une efficacité supérieure à la moyenne. En revanche, le groupe 18, avec 67% de femmes et une diversité de formations de 3, se classe 13e, mais affiche la plus faible assertivité de l'ensemble. Le groupe 6, composé de 75% de femmes et d'une diversité de formations de 6 catégories, se classe 2e. En comparaison, le groupe 5, avec 70% de femmes, mais seulement 3 catégories de formations, se classe 21e, ce qui est surprenant ...

7. Critères non combinatoires pour les groupes de plus petite taille, soit 8 personnes



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	+T	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	-T	% de femmes /groupe	Diversité de formation	Résultats moyens globaux	Classement	
6	11,000	7,500	5,750	8,625		7%	25%		8	75%	6	15,50		
11	11,125	9,125	5,875	7,875		5%	13%		8	75%	8	13,00		
17	12,250	7,000	6,375	8,375		10%	50%		8	50%	4	14,33		

Les groupes les plus petits, composés de 8 membres sélectionnées aléatoirement, présentent une diversité de formations intéressante. Par exemple, le groupe 11 est constitué de 8 formations différentes, mais il a obtenu des résultats moins satisfaisants et moins efficaces que le groupe 6, qui comporte le même taux de femmes, mais seulement 6 diversités de formation. Cela pourrait indiquer que potentiellement au moins deux paires de membres ont pu

collaborer ensemble. En revanche, le groupe 6 s'est révélé très performant, se classant 2^e en termes de notes, avec un taux d'emploi pratiquement double de celui du groupe 11, ce qui semble avoir favorisé la performance. Le groupe 11 a connu un taux de fuite plus élevé, ce qui me conduit à conclure que **l'assertivité n'est pas toujours un gage de performance absolue**. Dans ce cas, le taux d'emploi était trop faible pour générer de la performance par l'assertivité. Les commentaires indiquent également que certains candidats n'ont pas eu suffisamment de temps pour s'investir pleinement avec des personnes qu'ils ne connaissaient pas, en raison de la diversité de leurs formations respectives.

8. Critères non combinatoires pour les groupes de taille moyenne, soit 9 personnes



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	+/-	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	+/-	% de femmes /groupe	Diversité de formation	Résultats moyens globaux	Classement
1	10,556	9,889	4,444	8,889		4%	56%		9	67%	5	14,33	6
2	11,333	9,000	7,111	10,333		3%	67%		9	56%	4	11,50	20
3	10,778	7,889	5,444	7,889		2%	56%		9	78%	6	13,17	11
4	10,444	8,333	5,778	9,000		19%	56%		9	44%	4	13,17	12
7	10,556	8,111	8,111	8,556		1%	22%		9	44%	6	12,83	15
8	12,444	8,222	7,000	7,889		6%	44%		9	78%	6	13,57	10
9	11,000	6,333	4,444	8,556		0%	11%		9	67%	3	12,67	16
10	11,125	9,125	8,125	9,375		16%	44%		9	44%	6	11,83	19
12	10,889	7,111	6,778	7,556		2%	22%		9	78%	6	11,33	22
13	11,111	8,111	6,111	8,333		9%	22%		9	44%	4	12,50	17
15	11,000	8,778	7,556	8,889		17%	22%		9	67%	5	14,83	3
16	9,333	9,667	6,556	9,222		2%	22%		9	67%	4	14,33	7
18	9,222	10,000	6,778	8,444		0%	11%		9	67%	3	13,17	13
19	11,778	9,000	6,333	8,222		-17%	44%		9	56%	6	14,67	4
20	11,000	8,000	8,556	8,556		-4%	56%		9	78%	6	12,50	18
22	12,111	7,333	5,889	6,778		-1%	33%		9	56%	7	14,67	5

Ce critère souligne l'importance de la densité des groupes. Les groupes composés de 9 personnes sont les plus fréquents, avec 16 groupes, représentant ainsi toute la diversité des résultats pour les 10 autres critères. Le classement est très varié, avec des performances positives et négatives. On constate que le fait d'être 9 n'est pas un facteur déterminant. Le nombre de membres dans le groupe n'influence ni l'assertivité ni l'efficacité. Dans un groupe de 9 personnes, tout peut arriver. C'est un élément combinatoire avec la diversité de formations pour la création d'un leadership de groupe.

9. Critères non combinatoires pour les groupes de grande taille, soit 10 personnes



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	+/-	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	+/-	% de femmes /groupe	Diversité de formation	Résultats moyens globaux	Classement
5	10,600	8,600	7,500	7,700		8%	40%		10	70%	3	11,50	21
14	12,300	7,300	7,000	9,600		-7%	20%		10	60%	3	15,67	1
21	11,700	9,300	5,700	9,100		13%	20%		10	80%	5	14,00	9

Pour les groupes constitués du nombre maximal de 10 individus, les résultats sont très divergents. Par exemple, le groupe 14 se classe premier malgré des paramètres moyens à l'intérieur de la fourchette préconisée, bien que son taux de manipulation soit légèrement élevé. En revanche, le groupe 5, également composé de 10 personnes avec une proportion de femmes presque similaire, un taux d'emploi doublé et un indice de surestimation opposé à celui du

groupe 14, obtient l'une des pires performances de l'analyse. La diversité des formations est également comparable entre ces groupes. **Le critère du taux d'emploi semble donc être un facteur à doser** pour obtenir une efficacité optimale, tout comme le delta entre surestimation et sous-estimation. Le groupe 14 s'est sous-estimé de -7%, tandis que le groupe 5 s'est surestimé de +8%, malgré les autres critères similaires. Dans un groupe nombreux, la diversité et la prise de leadership par certains membres, combinées à une majorité de femmes et un taux d'emploi modéré, semblent jouer un rôle crucial dans les résultats obtenus.

10. Critères non combinatoires pour les groupes avec un taux d'emploi inférieur à la moyenne



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	+/-	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	% de femmes /groupe	Diversité de formation	Résultats moyens globaux	Classement
6	11,000	7,500	5,750	8,625	7%	25%	8	75%	6	15,50	2	
7	10,556	8,111	8,333	8,556	1%	22%	9	44%	6	12,83	15	
9	11,000	6,333	4,444	8,556	0%	11%	9	67%	3	12,67	16	
11	11,125	9,125	5,875	7,875	5%	13%	8	75%	8	13,00	14	
12	10,889	7,111	6,778	7,556	2%	22%	9	78%	6	11,33	22	
13	11,111	8,111	6,111	8,333	9%	22%	9	44%	4	12,50	17	
14	12,300	7,300	7,000	9,600	-7%	20%	10	60%	3	15,67	1	
15	11,000	8,778	7,556	8,889	17%	22%	9	67%	5	14,83	3	
16	9,333	9,667	6,556	9,222	2%	22%	9	67%	4	14,33	7	
18	9,222	10,000	6,778	8,444	0%	11%	9	67%	3	13,17	13	
21	11,700	9,300	5,700	9,100	13%	20%	10	80%	5	14,00	9	
22	12,111	7,333	5,889	6,778	-1%	33%	9	56%	7	14,67	5	

Le taux d'emploi produit ses effets par un facteur combinatoire. En effet, l'obtention d'un emploi n'est pas liée aux critères de base, ni par le sexe.

11. Critères non combinatoires pour les groupes avec un taux d'emploi supérieur à la moyenne



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	-1	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	% de femmes /groupe	Diversité de formation	Résultats moyens globaux	Classement
1	10,556	9,889	4,444	8,889	4%	56%	9	67%	5	14,33		
2	11,333	9,000	7,111	10,333	3%	67%	9	56%	4	11,50		
3	10,778	7,889	5,444	7,889	2%	56%	9	78%	6	13,17		
4	10,444	8,333	5,778	9,000	19%	56%	9	44%	4	13,17		
5	10,600	8,600	7,500	7,700	8%	40%	10	70%	3	11,50		
8	12,444	8,222	7,000	7,889	6%	44%	9	78%	6	13,57		
10	11,125	9,125	8,125	9,375	16%	44%	9	44%	6	11,83		
17	12,250	7,000	6,375	8,375	10%	50%	8	50%	4	14,33		
19	11,778	9,000	6,333	8,222	-17%	44%	9	56%	6	14,67		
20	11,000	8,000	8,750	8,556	-4%	56%	9	78%	6	12,50		

Il s'agit de groupes légèrement plus assertifs, mais il reste un critère combinatoire. Dans ce contexte, ce critère conduit à **une augmentation de l'agressivité, des taux élevés de surévaluation et de sous-évaluation et des résultats très dispersés dans le classement**. Un taux d'emploi trop élevé favorise des groupes marqués par l'agressivité et de la fuite, tandis qu'un taux d'emploi trop faible, combiné à une grande diversité de formations et un grand nombre de membres, peut engendrer du désordre et une inefficacité générale.

12. Critères non combinatoires basés sur un delta de sous-évaluation moyen - Dynamo2



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	↑T	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	% de femmes /groupe	Diversité de formation	Résultats moyens globaux	Classement
1	10,556	9,889	4,444	8,889		4%	56%	9	67%	5	14,33	6
2	11,333	9,000	7,111	10,333		3%	67%	9	56%	4	11,50	20
3	10,778	7,889	5,444	7,889		2%	56%	9	78%	6	13,17	11
5	10,600	8,600	7,500	7,700		8%	40%	10	70%	3	11,50	21
6	11,000	7,500	5,750	8,625		7%	25%	8	75%	6	15,50	2
7	10,556	8,111	8,889	8,556		1%	22%	9	44%	6	12,83	15
8	12,444	8,222	7,000	7,889		6%	44%	9	78%	6	13,57	10
9	11,000	6,333	4,444	8,556		0%	11%	9	67%	3	12,67	16
11	11,125	9,125	5,875	7,875		5%	13%	8	75%	8	13,00	14
12	10,889	7,111	6,778	7,556		2%	22%	9	78%	6	11,33	22
14	12,300	7,300	7,000	9,600		-7%	20%	10	60%	3	15,67	1
16	9,333	9,667	6,556	9,222		2%	22%	9	67%	4	14,33	7
18	9,222	10,000	6,778	8,444		0%	11%	9	67%	3	13,17	13
20	11,000	8,000	8,556	8,556		-4%	56%	9	78%	6	12,50	18
22	12,111	7,333	5,889	6,778		-1%	33%	9	56%	7	14,67	5

Il s'agit également d'un critère combinatoire où une sous-évaluation excessive dans des groupes avec un faible taux d'emploi se révèle inefficace. De même, une surévaluation excessive dans un groupe avec un taux d'emploi élevé et une faible proportion de femmes entraîne également une sous-évaluation.

13. Critères non combinatoires basés sur un delta de surévaluation moyen – Dynamo2



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	↑T	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	% de femmes /groupe	Diversité de formation	Résultats moyens globaux	Classement
4	10,444	8,333	5,778	9,000		19%	58%	9	44%	4	13,17	12
5	10,600	7,600	7,900	7,700		8%	40%	10	70%	3	11,50	21
6	11,000	7,500	5,750	8,625		7%	25%	8	75%	6	15,50	2
8	12,444	8,222	7,000	7,889		6%	44%	9	78%	6	13,57	10
10	11,125	9,125	8,125	9,375		16%	44%	9	44%	6	11,83	19
11	11,125	9,125	5,875	7,875		5%	13%	8	75%	8	13,00	14
13	11,111	8,111	6,111	8,333		9%	22%	9	44%	4	12,50	17
15	11,000	8,778	7,556	8,889		17%	22%	9	67%	5	14,83	3
17	12,250	7,000	6,375	8,375		10%	50%	8	50%	4	14,33	8
21	11,700	9,300	5,700	9,100		13%	20%	10	80%	5	14,00	9

Un taux de surévaluation au sein d'un groupe doit être interprété en fonction de l'origine de ce critère, qu'il s'agisse d'une surestimation globale du groupe ou d'un membre individuel surestimant son implication. Cependant, des taux moyens de surévaluation dépassant 9% sont fréquemment observés dans des groupes où une partie des membres a tendance à fuir et où l'agressivité et la manipulation sont présentes chez les individus surévalués. Ces situations sont généralement associées à une majorité d'hommes dans le groupe.

14. Critères non combinatoires basés sur un delta fortement sous-évalué – Dynamo 2



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	↑T	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	% de femmes /groupe	Diversité de formation	Résultats moyens globaux	Classement
1	10,556	9,889	4,444	8,889		4%	56%	9	67%	5	14,33	6
2	11,333	9,000	7,111	10,333		3%	67%	9	56%	4	11,50	20
3	10,778	7,889	5,444	7,889		2%	56%	9	78%	6	13,17	11
7	10,556	8,111	8,889	8,556		1%	22%	9	44%	6	12,83	15
9	11,000	6,333	4,444	8,556		0%	11%	9	67%	3	12,67	16
12	10,889	7,111	6,778	7,556		2%	22%	9	78%	6	11,33	22
14	12,300	7,300	7,000	9,600		-7%	20%	10	60%	3	15,67	1
16	9,333	9,667	6,556	9,222		2%	22%	9	67%	4	14,33	7
18	9,222	10,000	6,778	8,444		0%	11%	9	67%	3	13,17	13
19	11,778	9,000	6,333	8,222		-17%	44%	9	56%	6	14,67	4
20	11,000	8,000	8,556	8,556		-4%	56%	9	78%	6	12,50	18
22	12,111	7,333	5,889	6,778		-1%	33%	9	56%	7	14,67	5

En analysant les valeurs les plus basses de sous-évaluation du groupe, on observe que les critères de fuite élevée, d'agressivité et de manipulation se démarquent, tandis que les taux

élevés d'assertivité ont disparu. Cela démontre clairement l'importance de la prédisposition à l'assertivité et à l'estime de soi dans la dynamique de groupe. Les membres avec une assertivité moyenne ont activé des comportements de fuite, d'agressivité et de manipulation dans leurs interactions, ce qui a généralement eu un impact négatif sur l'efficacité. Le groupe 14 se retrouve en sous-évaluation en raison d'un membre qui ne s'est pas autoévalué, faisant chuter la moyenne de sous-évaluation à -7%. Cependant, ce même groupe s'est légèrement surévalué grâce à deux meneuses dont le travail a permis d'atteindre la première place du classement.

15. Critères non combinatoires selon un critère de manipulation de niveau moyen à faible



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	% de femmes /grou	Diversité de formation	Résultats moyens globaux	Classement
3	10,778	7,889	5,444	7,889	2%	56%	9	78%	6	13,17	11
5	10,600	8,600	7,500	7,700	8%	40%	10	70%	3	11,50	21
8	12,444	8,222	7,000	7,889	6%	44%	9	78%	6	13,57	10
11	11,125	9,125	5,875	7,875	5%	13%	8	75%	8	13,00	14
12	10,889	7,111	6,778	7,556	2%	22%	9	78%	6	11,33	22
13	11,111	8,111	6,111	8,333	9%	22%	9	44%	4	12,50	17
17	12,250	7,000	6,375	8,375	10%	50%	8	50%	4	14,33	8
18	9,222	10,000	6,778	8,444	0%	11%	9	67%	3	13,17	13
19	11,778	9,000	6,333	8,222	-17%	44%	9	56%	6	14,67	4
22	12,111	7,333	5,889	6,778	-1%	33%	9	56%	7	14,67	5

Si le taux moyen du groupe en manipulation est faible, cela semble être lié à un pourcentage majoritaire de femmes dans le groupe, avec une légère surévaluation de leur implication. Cela contribue à profiler un groupe plus assertif et avec un léger dépassement de la moyenne en termes d'attitude de fuite. La sous-évaluation du groupe 19 apparaît atypique, mais est une conséquence du calcul de la moyenne, où deux membres du groupe n'ont pas répondu à cette question, ce qui a tiré vers le bas le chiffre, rendant celui-ci non représentatif.

16. Critères non combinatoires selon un critère de manipulation de niveau moyen à élevé



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	% de femmes /grou	Diversité de formation	Résultats moyens globaux	Classement
3	10,778	7,889	5,444	7,889	2%	56%	9	78%	6	13,17	11
5	10,600	8,600	7,500	7,700	8%	40%	10	70%	3	11,50	21
8	12,444	8,222	7,000	7,889	6%	44%	9	78%	6	13,57	10
11	11,125	9,125	5,875	7,875	5%	13%	8	75%	8	13,00	14
12	10,889	7,111	6,778	7,556	2%	22%	9	78%	6	11,33	22
13	11,111	8,111	6,111	8,333	9%	22%	9	44%	4	12,50	17
17	12,250	7,000	6,375	8,375	10%	50%	8	50%	4	14,33	8
18	9,222	10,000	6,778	8,444	0%	11%	9	67%	3	13,17	13
19	11,778	9,000	6,333	8,222	-17%	44%	9	56%	6	14,67	4
22	12,111	7,333	5,889	6,778	-1%	33%	9	56%	7	14,67	5

Un niveau élevé de manipulation entraîne les taux de surévaluation les plus élevés, ainsi que des taux d'emploi parmi les plus élevés dans les groupes, malgré une hausse tendance au taux de femmes. Ce n'est pas un critère isolé influençant l'efficacité, car il génère, lorsqu'il est considéré seul, de l'agressivité et de la fuite. Il s'agit également d'un critère combinatoire.

17. Critères non combinatoires selon un critère d'agressivité de niveau moyen à faible



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	% de femmes /grou	Diversité de formation	Résultats moyens globaux	Classement
1	10,556	8,889	4,444	8,889	4%	56%	9	67%	5	14,33	6
2	10,778	7,889	5,444	7,889	2%	56%	9	78%	6	13,17	11
3	10,444	8,333	5,778	9,000	19%	56%	9	44%	4	13,17	12
4	11,000	7,500	5,750	8,625	7%	25%	8	75%	6	15,50	2
6	11,000	6,333	4,444	8,556	0%	11%	9	67%	3	12,67	16
9	11,125	9,125	5,875	7,875	5%	13%	8	75%	8	13,00	14
11	11,111	8,111	6,111	8,333	9%	22%	9	44%	4	12,50	17
13	11,111	8,111	6,111	8,333	9%	22%	9	44%	4	12,50	17
17	12,250	7,000	6,375	8,375	10%	50%	8	50%	4	14,33	8
19	11,778	9,000	6,333	8,222	-17%	44%	9	56%	6	14,67	4
21	11,700	9,300	5,700	9,100	13%	20%	10	80%	5	14,00	9
22	12,111	7,333	5,889	6,778	-1%	33%	9	56%	7	14,67	5

Un faible niveau d'agressivité conduit automatiquement à plus d'assertivité et favorise la performance. L'absence d'agressivité crée une dynamique forte, notamment en combinaison à une grande diversité au sein des groupes, bien que cela induise un taux de fuite légèrement supérieur à la moyenne. Les groupes présentent une majorité élevée de femmes. Si j'exclus les groupes 13 et 4, qui représentent 44% du total où les femmes ne sont pas majoritaires, toute cette sélection atteint une efficacité élevée dans le classement.

18. Critères non combinatoires selon un critère d'agressivité de niveau moyen à élevé



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	% de femmes /grou	Diversité de formation	Résultats moyens globaux	Classement
2	11,333	9,000	7,111	10,889	3%	67%	9	56%	4	11,50	20
5	10,600	8,600	7,500	7,700	8%	40%	10	70%	3	11,50	21
7	10,556	8,111	8,333	8,556	1%	22%	9	44%	6	12,83	15
8	12,444	8,222	7,000	7,889	6%	44%	9	78%	6	13,57	10
10	11,125	9,125	8,125	9,375	16%	44%	9	44%	6	11,83	19
12	10,889	7,111	6,778	7,556	2%	22%	9	78%	6	11,33	22
14	12,300	7,300	7,000	9,600	-7%	20%	10	60%	3	15,67	1
15	11,000	8,778	7,556	8,889	17%	22%	9	67%	5	14,83	3
16	9,333	9,667	6,556	9,222	2%	22%	9	67%	4	14,33	7
18	9,222	10,000	6,778	8,444	0%	11%	9	67%	3	13,17	13
20	11,000	8,000	8,556	8,556	-4%	56%	9	78%	6	12,50	18

Les groupes ayant une prédisposition à l'agressivité se distinguent par des comportements de manipulation et de faibles taux d'assertivité. Ils sont également caractérisés par des taux moyens faibles d'emploi et une diversité de formations. En conséquence, ces groupes se situent généralement dans la seconde moitié du classement.

19. Critères non combinatoires selon un critère de fuite de niveau moyen à élevé



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	% de femmes /grou	Diversité de formation	Résultats moyens globaux	Classement
1	10,556	9,889	4,444	8,889	4%	56%	9	67%	5	14,33	6
2	11,333	9,000	7,111	10,889	3%	67%	9	56%	4	11,50	20
5	10,600	8,600	7,500	7,700	8%	40%	10	70%	3	11,50	21
10	11,125	9,125	8,125	9,375	16%	44%	9	44%	6	11,83	19
11	11,125	9,125	5,875	7,875	5%	13%	8	75%	8	13,00	14
15	11,000	8,778	7,556	8,889	17%	22%	9	67%	5	14,83	3
16	9,333	9,667	6,556	9,222	2%	22%	9	67%	4	14,33	7
18	9,222	10,000	6,778	8,444	0%	11%	9	67%	3	13,17	13
19	11,778	9,000	6,333	8,222	-17%	44%	9	56%	6	14,67	4
21	11,700	9,300	5,700	9,100	13%	20%	10	80%	5	14,00	9

Les taux de fuite les plus élevés se retrouvent dans des groupes où les femmes représentent plus de 67% des membres. On observe également un faible taux d'emploi et d'assertivité, tandis que l'efficacité est moyenne.

20. Critères non combinatoires selon un critère de fuite de niveau moye à faible



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	% de femmes /groupe	Diversité de formation	Résultats moyens globaux	Classement
3	10,778	7,889	5,444	7,889	21%	56%	9	78%	6	13,17	11
4	10,444	8,333	5,778	9,000	19%	56%	9	44%	4	13,17	12
6	11,000	7,500	5,750	8,625	7%	25%	8	75%	6	15,50	2
7	10,556	8,111	8,333	8,556	1%	22%	9	44%	6	12,83	15
8	12,444	8,222	7,000	7,889	6%	44%	9	78%	6	13,57	10
9	11,000	6,333	4,444	8,556	0%	11%	9	67%	3	12,67	16
12	10,889	7,111	6,778	7,556	2%	22%	9	78%	6	11,33	22
13	11,111	8,111	6,111	8,333	9%	22%	9	44%	4	12,50	17
14	12,300	7,300	7,000	9,600	-7%	20%	10	60%	3	15,67	1
17	12,250	7,000	6,375	8,375	10%	50%	8	50%	4	14,33	8
20	11,000	8,000	8,556	8,556	-4%	56%	9	78%	6	12,50	18
22	12,111	7,333	5,889	6,778	-1%	33%	9	56%	7	14,67	5

Avec de faibles taux de fuite, on observe une plus grande mixité hommes-femmes, ce qui conduit à des groupes plus équilibrés en termes de parité. Moins il y a de fuite, plus l'assertivité est renforcée, favorisant une bonne cohésion dans des groupes où la diversité est moyenne à faible. Ce faible taux de fuite induit une assertivité qui découle naturellement d'une faible diversité de formations. Autrement dit, des paires ou des triplets d'étudiants issus de la même formation se regroupent, ne s'évitent pas, et deviennent assertifs entre eux, souvent au détriment du reste du groupe.

21. Critères non combinatoires selon un critère d'assertivité de niveau moyen à élevé



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	Taux d'emploi/ groupe	Total membre du groupe	% de femmes /groupe	Diversité de formation	Résultats moyens globaux	Classement
2	11,333	9,000	7,111	10,333	3%	67%	9	56%	4	11,50	20
8	12,444	8,222	7,000	7,889	6%	44%	9	78%	6	13,57	10
10	11,125	9,125	8,125	9,375	16%	44%	9	44%	6	11,83	19
11	11,125	9,125	5,875	7,875	5%	13%	8	75%	8	13,00	14
13	11,111	8,111	6,111	8,333	9%	22%	9	44%	4	12,50	17
14	12,300	7,300	7,000	9,600	-7%	20%	10	60%	3	15,67	1
17	12,250	7,000	6,375	8,375	10%	50%	8	50%	4	14,33	8
19	11,778	9,000	6,333	8,222	-17%	44%	9	56%	6	14,67	4
21	11,700	9,300	5,700	9,100	13%	20%	10	80%	5	14,00	9
22	12,111	7,333	5,889	6,778	-1%	33%	9	56%	7	14,67	5

L'assertivité réduit à nouveau l'agressivité. Les groupes les plus assertifs, situés en bas du tableau, sont également les moins agressifs par effet induit, se retrouvant ainsi en 9^e position dans le tableau des notes. En revanche, l'agressivité, la manipulation, la fuite et dans une certaine mesure, un faible taux de femmes dans le groupe influencent l'efficacité malgré un certain niveau d'assertivité.

22. Critères non combinatoires selon un critère d'assertivité de niveau moyen à faible

Les faibles taux d'assertivité semblent être liés à un taux d'emploi plus bas, ce qui pourrait s'expliquer par un manque de maturité généralement acquis lorsque la majorité du groupe a été exposée aux règles de socialisation en entreprise.



Groupes	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	Taux d'emploi groupe	Total membre du groupe	% de femmes /groupe	Diversité de formation	Résultats moyens globaux	Classement
1	10,556	9,889	4,444	8,889		4%	56%	9	67%	5	14,33
3	10,778	7,889	5,444	7,889		2%	56%	9	78%	6	13,17
4	10,644	8,333	5,778	9,000		19%	56%	9	44%	4	13,17
5	10,600	8,600	7,500	7,700		8%	40%	10	70%	3	11,50
6	11,000	7,500	5,750	8,625		7%	25%	8	75%	6	15,50
7	10,556	8,111	8,333	8,556		1%	22%	9	44%	6	12,83
9	11,000	6,333	4,444	8,556		0%	11%	9	67%	3	12,67
12	10,889	7,111	6,778	7,556		2%	22%	9	78%	6	11,33
15	11,000	8,778	7,556	8,889		17%	22%	9	67%	5	14,83
16	9,333	9,667	6,556	9,222		2%	22%	9	67%	4	14,33
18	9,222	10,000	6,778	8,444		0%	11%	9	67%	3	13,17
20	11,000	8,000	8,556	8,556		-4%	56%	9	78%	6	12,50

23. Critères combinatoires : Groupe avec la diversité de formations moyenne + Taux d'emploi supérieur à la moyenne + Delta de sur/sous-évaluation compris entre -7% et 8%



Groupe	Résultats Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA Sur/sous-évaluation	Taux d'emploi groupe	Total membre du groupe	% fem/gr	Diversité de formation	Résultat Moyen	Classement
3	10,778	7,889	5,444	7,889		2%	56%	9	78%	6	13,17
8	12,444	8,222	7,000	7,889		6%	44%	9	78%	6	13,57
20	11,000	8,000	8,556	8,556		-4%	56%	9	78%	6	12,50

Cette sélection nous apporte une efficacité moyenne (classée 11^e et 10^e), tandis que le groupe 20, avec des critères similaires, se classe 18^e, principalement en raison du critère agressif plus présent en moyenne dans ce groupe. **L'agressivité n'est pas une méthode efficace pour gérer les conflits au sein des groupes, car elle nuit à la performance.**

24. Critères combinatoires : TOP 10 d'efficacité + Niveau bas en diversité de formations + Taux d'emploi supérieur à 33% + Taux de fuite inférieure à la moyenne



Groupe	Résultats Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA Sur/sous-évaluation	Taux d'emploi groupe	Total membre du groupe	% fem/gr	Diversité de formation	Résultat Moyen	Classement
8	12,444	8,222	7,000	7,889		6%	44%	9	78%	6	13,57
19	11,778	9,000	6,333	8,222		-17%	44%	9	56%	6	14,67
22	12,111	7,333	5,889	6,778		-1%	33%	9	56%	7	14,67

Dans cet exemple, j'ai sélectionné cet échantillon pour le résultat en assertivité. Cela m'a permis d'obtenir un top 3 en assertivité, se classant dans le top 10 où tout s'est bien déroulé : efficacité, absence de manipulation, bien que ces groupes n'aient pas obtenu les meilleures notes. Cependant, ils ont mieux vécu l'exercice, comme le montrent les commentaires. Il est

également à noter que ces groupes étaient composés de 9 personnes avec une majorité de femmes.

25. Critères combinatoires : Fixation des taux autour de la moyenne : du delta sur/sous-évaluation, du taux emploi et de la diversité de formations

Groupes	↳T	Résultats d'Assertivité /15	Résultats de Fuite /15	Résultats d'Agressivité /15	Résultats de Manipulation /15	DELTA sur/sous-évaluation Dynamo 2	↳T	Taux d'emploi/ groupe	↳T	Total membre du groupe	↳	% de femmes /groupe	Diversité de formation	↳T	Résultats moyens globaux	↳	Classement	↳
1		10,556	9,889	4,444	8,889			4%		56%		9	67%	3	14,33		6	
3		10,778	7,889	5,444	7,889			2%		56%		9	78%	6	13,17		11	
8		12,444	8,222	7,000	7,889			6%		44%		9	78%	6	13,57		10	
20		11,000	8,000	8,111	8,556			-4%		56%		9	78%	6	12,50		18	

Paramètres figés pour les sept variables et analyse des quatre critères entraînant des classements divergents. L'objectif est d'obtenir des valeurs similaires pour les critères collectés.

En tentant de fixer l'ensemble des critères à l'exception des quatre attitudes prédéfinies, on observe une grande diversité des résultats. Cela permet de conclure que ces quatre critères d'attitude influencent fortement l'efficacité globale du groupe, selon qu'ils soient principalement assertifs, manipulateurs, fuyants ou agressifs.

RÉFÉRENCES

- Alberti, R., & Emmons, M. (2001). *Your perfect right : Assertiveness and equality in your life and relationships*, 8th ed (p. vii, 244). Impact Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/2001-06825-000>
- Angel, P., Amar, P., Gava, M.-J., & Vaudolon, B. (2010). Chapitre 1. Accroître le bien-être des salariés : Un bénéfice pour tous. In *Mieux vivre en entreprise: Vol. 2e éd.* (p. 23-47). Dunod. <https://www.cairn.info/mieux-vivre-en-entreprise--9782100520473-p-23.htm>
- Apfelbaum, E. (2017). *Le problème des équipes homogènes*. MIT Sloan Management Review. <https://sloanreview.mit.edu/article/the-trouble-with-homogeneous-teams/>
- Artiel, I. (2007). L'assertivité est elle une compétence favorisant le leadership ? <http://ei.lereservoir.eu/EI%20CADRES/ISABELLE%20ARTIEL.pdf>
- Backert, M. (s. d.). *Test d'assertivité de Gordon—Mathis Backert*. Mathis Backert Portfolio. <https://mathis-backert.com/page/gordon/>
- Barry, A. S. (2021). *La liberté universitaire à l'épreuve de la diversité*. Policy Options. <https://policyoptions.irpp.org/magazines/march-2021/la-liberte-universitaire-a-lepreuve-de-la-diversite/>
- Benhenda, A., & Dufour, C. (2015). Massification de l'enseignement supérieur et évolutions de la carte universitaire en Ile-de-France. *Regards croisés sur l'économie*, 16(1), Article 1. <https://doi.org/10.3917/rce.016.0093>
- Bercovitch, J., & Jackson, R. (2007). Negotiation or Mediation?: An Exploration of Factors Affecting the Choice of Conflict Management in International Conflict. *Negotiation Journal*, 17(1), Article 1. <https://doi.org/10.1111/j.1571-9979.2001.tb00227.x>
- Bernard, N. (2023). Bien-être au travail et performance de l'entreprise : Une analyse par les paradoxes: Nathalie Bernard. *Action publique*, N° 17(2), Article 2. <https://doi.org/10.3917/aprp.017.0050>

- Berthaud, J. (2017). L'intégration sociale étudiante : Un processus au cœur des parcours universitaires ? *Agora débats/jeunesses*, N° 81(1), 7-26. <https://journals.openedition.org/rfp/7077>
- Butori, R., & Parguel, B. (2012). *Les biais de réponse—Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur*. <https://shs.hal.science/halshs-00636228/document>
- Caputo, A., Kargina, M., & Pellegrini, M. M. (2022). Conflict in virtual teams : A bibliometric analysis, systematic review, and research agenda. *International Journal of Conflict Management*, 34(1), Article 1. <https://doi.org/10.1108/IJCMA-07-2021-0117>
- Conte-Marty, N. (1993). Enjeux communicationnels en groupe d'apprenants hétérogènes. In J.-M. O. Delefosse (Éd.), *Par l'écriture* (p. 39-50). Presses Sorbonne Nouvelle. <https://doi.org/10.4000/books.psn.846>
- Cosnefroy, L., & Lefeuve, S. (2018). Du travail de groupe à l'apprentissage collaboratif. Analyse de l'expérience d'étudiants en école de management. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 202, Article 202. <https://doi.org/10.4000/rfp.7514>
- Dehon, C., & Dujardin, C. (2021). Introduction : L'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles à l'heure de l'évaluation. *Dynamiques régionales*, 11(2), Article 2. <https://www.cairn.info/revue-dynamiques-regionales-2021-2-page-5.htm>
- Dethier, R.-M. (2018). Gestion(s) de conflit(s). *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Numéro 119-120(3-4), Article 3-4. <https://doi.org/10.3917/cips.119.0269>
- Dupriez, V., & Draelants, H. (2004). *Classes homogènes versus classes hétérogènes : Les apports de la recherche à l'analyse de la problématique*. <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3258>
- Dynamo—MoodleDocs*. (s. d.), à l'adresse <https://docs.moodle.org/3x/fr/Dynamo>
- Equipe, contact et accès*. (s. d.). UCLouvain, à l'adresse <https://uclouvain.be/fr/etudier/lll/contact-et-acces.html>

- Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication. (s. d.). UCLouvain.
<https://uclouvain.be/fr/facultes/espo>
- Fanget, F. (2010). *Affirmez-vous !: Pour mieux vivre avec les autres*. Odile Jacob.
<https://books.google.be/books?id=y764t4wNbYQC>
- Fave-Bonnet, M.-F. (2002). Conflits de missions et conflits de valeurs : La profession universitaire sous tension. *Connexions*, 78(2), Article 2. <https://doi.org/10.3917/cnx.078.0031>
- Fernandes, C. R., & Polzer, J. T. (2015). Diversity in Groups. https://www.hbs.edu/ris/Publication%20Files/Diversity_in_Groups_EmergingTrends_57796940-b049-43dc-b58b-832eccbcaa80.pdf
- Filipeanu, D., & CANANĂU, M. (2015). *ASSERTIVE COMMUNICATION AND EFFICIENT MANAGEMENT IN THE OFFICE* (3). 5(3), Article 3.
https://www.ijcr.eu/articole/265_11%20FILIPEANU.pdf
- Fisher, R., Ury, W. L., & Patton, B. (1991). *Getting to Yes : Negotiating Agreement Without Giving In*. Penguin. <https://books.google.be/books?id=W89fHCJZrcwC>
- French, Dr. J. B., & Bachour, Dr. R. (2021). Prise de décision en résolution de problèmes ; résolution des conflits par le dialogue. <https://transforminghigher.education/wp-content/uploads/2020/12/5-Prise-de-decision-en-resolution-de-problemes.pdf>
- Gambrill, E. D., & Richey, C. A. (1975). An assertion inventory for use in assessment and research. *Behavior Therapy*, 6(4), Article 4. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(75\)80013-X](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(75)80013-X)
- Garner, E. (2012). *Assertiveness*. Bookboon. <https://books.google.be/books?id=ByQOuBu0dIAC>
- Giret, J.-F., Belghith, F., & Tenret, É. (2022). Introduction : La transition lycée-enseignement supérieur à l'aune de Parcoursup. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 51/1, Article 51/1. <https://doi.org/10.4000/osp.15439>

- Goudemez, M. (2012). *Impact du travail de groupe sur le sentiment d'efficacité personnelle*. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00739856/document>
- Goutines, C. (2016). Atelier assertivité : « Ni hérisson, ni paillason ». *Claire Goutines*. <https://www.goutines-redaction.com/atelier-assertivite-herisson-paillason/>
- Granger, R. (2023). *Communication interpersonnelle—Améliorez vos talents de communicant*. <https://www.manager-go.com/efficacite-professionnelle/communication-interpersonnelle.htm>
- Grosaru, L. (2021). 7 mythes sur l'affirmation de soi | Comment être plus assertif—PSYCHOLOGY CORNER. <https://psychologycorner.com/7-myths-about-assertiveness-how-to-be-more-assertive/>
- Grosaru, L. (2023). *Qu'est-ce que l'affirmation de soi ? | Les bases de l'affirmation de soi - PSYCHOLOGY CORNER*. <https://psychologycorner.com/assertive-communication-resources/what-is-assertiveness-page/>
- Gultekin, A., Ozdemir, A. A., & Budak, F. (2018). *The Effect of Assertiveness Education on Communication Skills Given to Nursing Students*. https://internationaljournalofcaringsciences.org/docs/45_ozdemir_original_11_1.pdf
- Gurin, P., Dey, E., Hurtado, S., & Gurin, G. (2002). Diversity and Higher Education : Theory and Impact on Educational Outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), Article 3. <https://doi.org/10.17763/haer.72.3.01151786u134n051>
- Guzmán, S. G. (2018). Monte Carlo evaluations of methods of grade distribution in group projects : Simpler is better. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602938.2017.1416457>
- Hajro, A., Gibson, C. B., & Pudenko, M. (2015). Knowledge Exchange Processes in Multicultural Teams : Linking Organizational Diversity Climates to Teams' Effectiveness. *Academy of Management Journal*, 60(1), Article 1. <https://doi.org/10.5465/amj.2014.0442>

- Hofstede, G. (2001). *Culture's Consequences : Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. SAGE Publications. <https://books.google.be/books?id=9HE-DQAAQBAJ>
- INAMI. (2021). *Incapacité de travail de longue durée : Combien de burnouts et de dépressions de longue durée ? Quel coût pour l'assurance indemnités ?* INAMI. <https://www.inami.fgov.be/fr/statistiques/statistiques-indemnites/incapacite-de-travail-de-longue-duree-combien-de-burnouts-et-de-depressions-de-longue-duree-quel-cout-pour-l-assurance-indemnites->
- Inventario de asertividad Gambrill y Richey*. (s. d.). <https://psiquiatria.com/psiquiatria-general/inventario-de-asertividad-gambrill-y-richey/>
- Jauniaux, N. (s. d.). *L'enseignement supérieur en faits et chiffres*. ARES. <https://www.ares-ac.be/fr/statistiques>
- Jehn, K. A., & Greer, L. L. (2013). La diversité comme désaccord : Le rôle des conflits de groupe. In Q. M. Roberson (Éd.), *The Oxford Handbook of Diversity and Work*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199736355.013.0010>
- Jehn, K. A., & Mannix, E. A. (2001). The Dynamic Nature of Conflict : A Longitudinal Study of Intragroup Conflict and Group Performance. *The Academy of Management Journal*, 44(2), Article 2. <https://doi.org/10.2307/3069453>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1978). Cooperative, competitive, and individualistic learning. *Journal of Research & Development in Education*, 12(1), Article 1. <https://psycnet.apa.org/record/1980-26458-001>
- Kasteleyn, L. (2023). *Échelle de Likert : Définition et modèle d'utilisation - Guest Suite*. <https://www.guest-suite.com/blog/echelle-likert-questionnaire-satisfaction>
- Kozlowski, S. W. J., & Ilgen, D. R. (2006). *Améliorer l'efficacité des groupes et des équipes de travail—Steve WJ Kozlowski, Daniel R. Ilgen, 2006*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1529-1006.2006.00030.x>

- Leibovitz, A. (2020). Outil 20. L'assertivité. In *La boîte à outils pour prendre la parole en public* (p. 78-81). Dunod. <https://www.cairn.info/la-boite-a-outils-pour-prendre-la-parole-en-public--9782100801619-p-78.htm>
- Lencioni, P. M. (2002). *The Five Dysfunctions of a Team : À Leadership Fable, 20th Anniversary Edition*. John Wiley & Sons. <https://books.google.be/books?id=iC-NUBtuGeQC>
- LeRobert. (s. d.). *extra-muros*—Définitions, synonymes, prononciation, exemples | Dico en ligne Le Robert. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/extra-muros>
- LeRobert. (s. d.-b). *sit-in*—Définitions, synonymes, prononciation, exemples | Dico en ligne Le Robert. <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/sit-in>
- Lewis, B. (2019). *What Happens When Schools Mix Low-, Average- and High-Level Students?* ThoughtCo. <https://www.thoughtco.com/heterogeneous-groups-in-educational-settings-2081645>
- Llego, M. A. (2022). *Student Learning Groups : Homogeneous or Heterogeneous*. TeacherPH. <https://www.teacherph.com/student-learning-groups-homogeneous-heterogeneous/>
- Lynch, M. (2022). Homogeneous Grouping : What You Need to Know. *The Advocate*. <https://www.theedadvocate.org/homogeneous-grouping-what-you-need-to-know/>
- Meynie, P. (s. d.). *Gestion des Conflits et Communication Non Violente*. Appuy Compétences. <https://www.appuy-competences.fr/formation/gestion-des-conflits-et-communication-non-violente/>
- Mimeault, V., & Sylvain, C. (s. d.). *Prévenir et gérer les conflits dans les travaux en équipe*. Centre d'aide aux étudiants. <https://www.aide.ulaval.ca/apprentissage-et-reussite/textes-et-outils/difficultes-frequentes-en-cours-d-apprentissage/prevenir-et-gerer-les-conflits-dans-les-travaux-en-equipe/>

- Motte, I., Bocquier, P., & Lecoq, J. (2023). *Réguler la dynamique de groupes avec le plugin Moodle UCLouvain "Dynamo": Bilan de plusieurs années de pratique*. Colloque AUPTIC Education. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:286964>
- Mutabazi, E. (2024). *Penser les pratiques inclusives, dans et hors les murs, de l'école à l'université : Enjeux sociaux, politiques et éducatifs*—Sciencesconf.org. <https://diploma.sciencesconf.org/>
- Nicourd, S. (2011). Les processus de socialisation des étudiants de la démocratisation universitaire. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/ras.728>
- OCDE. (2024). *Des politiques meilleures pour une vie meilleure*. OCDE. <https://www.oecd.org/fr.html>
- Omura, M., Maguire, J., Levett-Jones, T., & Stone, T. E. (2017). The effectiveness of assertiveness communication training programs for healthcare professionals and students: A systematic review. *International Journal of Nursing Studies*, 76, 120-128. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2017.09.001>
- Pipaș, M. D., & Jaradat, M. (2010). Assertive Communication Skills. *Annales Universitatis Apulensis Series Oeconomica*, 2(12), Article 12. <https://doi.org/10.29302/oeconomica.2010.12.2.17>
- Potin, Y. (2008). *LA GESTION DES CONFLITS*. https://creg.ac-versailles.fr/IMG/pdf/la_gestion_des_conflits_dans_les_organisations.pdf
- Prud'Homme, L., Ramel, S., & Vienneau, R. (2011). *Valorisation de la diversité en éducation : Défis contemporains et pistes d'action*. https://www.laressource.ca/images/ressources/valorisation_de_la_diversite_en_education-defis_contemporains_et_pistes_daction.pdf
- Putri, S. D., Marjohan, M., Firman, F., & Sukma, D. (2023). Improving Interpersonal Communication Skills through Group Guidance with Assertive Training Techniques. *Journal*

of Innovation in Educational and Cultural Research, 4(4), Article 4. <https://doi.org/10.46843/jiecr.v4i4.989>

Rathus, S. A. (1973). Rathus – Evaluation de l’affirmation de soi. <https://www.ifemdr.fr/wp-content/uploads/2011/10/ECHELLE-Rathus-Evaluation-de-laffirmation-de-soi.pdf>

Ratson, M. (2023). *L’impact de l’affirmation de soi* | Psychology Today. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/the-wisdom-of-anger/202308/the-impact-of-assertiveness>

Ruder Schoof, S., & Mereu, F. G. (2018). *Ni paillason, ni hérisson : Je m’affirme* (Illustrated édition). Editions Jouvence. <https://www.amazon.com.be/paillason-h%C3%A9risson-St%C3%A9phanie-Ruder-Schoof/dp/2889530345>

Sabater, V. (2022). *The Rathus Assertiveness Schedule*. Exploring your mind. <https://exploringyourmind.com/the-rathus-assertiveness-schedule/>

Schuler, E. (1992). *Comment s’affirmer : L’assertivité au quotidien, ni hérisson, ni paillason*. Editions d’Organisation. <https://www.amazon.fr/Comment-saffirmer-lassertivit%C3%A9-quotidien-paillason/dp/2708114441#customerReviews>

Seltzer, L. F. (2020). *Trois situations où il n’est pas judicieux de s’affirmer* | Psychology Today. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/evolution-the-self/202010/three-times-when-it-doesn-t-make-sense-be-assertive>

Shafiq, S., Naz, R. A., & Yousaf, B. (2015). *Gender Differences between Assertiveness and Psychological Well Being among University Students*. 4.

Sibertin-Blanc, G. (2010). Crise et luttes étudiantes : Dialectique de politisation et questions de méthode. *Actuel Marx*, 47(1), Article 1. <https://doi.org/10.3917/amx.047.0063>

Tasca, G. A. (2020). Réseau PsycNet de l’APA. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2020-13188-001.html>

TeamUp—MoodleDocs. (2022). <https://docs.moodle.org/4x/fr/TeamUp>

Thiriet, J.-F. (2018). *Ni hérisson, ni paillason : Même pas peur des conflits ! - Broché—Jean-François Thiriet, Livre tous les livres à la Fnac.* <https://www.fr.fnac.be/a11768547/Jean-Francois-Thiriet-Ni-herisson-ni-paillason-meme-pas-peur-des-conflits>

Tinto, V. (1994). *Leaving College : Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition.* University of Chicago Press. <https://books.google.be/books?id=TIVhEAAAQBAJ>

Top Hat. (s. d.). *Heterogeneous Grouping Definition and Meaning.* Top Hat. <https://tophat.com/glossary/h/heterogeneous-grouping/>

Lafinancepourtous (s. d.). *Passager clandestin.* La finance pour tous. <https://www.lafinancepourtous.com/outils/dictionnaire/passager-clandestin/>

Tuckman, B. W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63(6), Article 6. <https://doi.org/10.1037/h0022100>

UNSW. (2019). *Gérer les problèmes liés au travail en groupe | UNSW Teaching Staff Gateway.* <https://www.teaching.unsw.edu.au/dealing-with-group-work-issues>

Je me suis, également, inspiré des sources suivantes :

Group Work Challenges and their Solutions | Amber. (2024). <https://amberstudent.com/blog/post/group-work-challenges-and-their-solutions>

Albouy, V., & Tavan, C. (2007). *Massification et démocratisation de l'enseignement supérieur en France—Documents de travail—G2007/06 | Insee.* <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1380788>

Annoot, E., & Étienne, R. (2021). Éditorial : Égalité des chances... ou des réussites et des places dans l'enseignement supérieur ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 58, Article 58. <https://doi.org/10.4000/edso.13498>

Articles, Last releases, & PUMA, P. A. (s. d.). *Article : « Ce que masquent les 'nouveaux publics étudiants' : les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français » Mathieu Rossignol-Brunet et al. | Centre d'Etude et Recherche Travail Organisation Pouvoir.* <https://certop.cnrs.fr/article-ce-que-masquent-les-nouveaux-publics-etudiants-les-enjeux-de-la-troisieme-massification-de-lenseignement-superieur-francais-mathieu-rossignol-brunet-et-al/>

Assertiveness Training : A Forgotten Evidence-Based Treatment—Speed—2018—Clinical Psychology : Science and Practice—Wiley Online Library. (2017). https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/cpsp.12216?casa_token=ya5bgnkfD18AAAAA%3Ax8bZ8capFxTbfconMDTciawbw076eomXeip4_DXJs31aDV8pN9oCN78yXVJbHMhZT8V5aMVcF0ZoFA

Beaumont, C., Lavoie, J., Couture, C. (2010). Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation. https://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2018/11/guide_pratiques_collaboratives.pdf

Bedoin, D., Lemoine, M., & Zoïa, G. (2022). Comprendre les parcours inclusifs et les dynamiques inclusives : Observations, analyses et perspectives. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 65, Article 65. <https://doi.org/10.4000/edso.20244>

Besson, D., & Valitova, A. (2021). Relations interpersonnelles versus facteurs culturels. Cadre théorique et comparaison de l'impact des valeurs culturelles dans trois cas de conflits en France, Canada et Russie. *Management international / International Management / Gestão Internacional*, 25(5), 18-36. <https://doi.org/10.7202/1085036ar>

Bouchard, M. S.-C., & Saint-Charles, J. (2018). La communication et le succès des équipes interdisciplinaires. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, 23, Article 23. <https://doi.org/10.4000/communiquer.2917>

Brame, C. J., & Biel, R. (2015). *Group work : Using cooperative learning groups effectively.* Vanderbilt University. <https://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/setting-up-and-facilitating-group-work-using-cooperative-learning-groups-effectively/>

Brunel, O., & Grima, F. (2010). Faire face au conflit travail/école : Analyse des stratégies d'ajustement. *M@n@gement*, 13(3), 172-204. <https://doi.org/10.3917/mana.133.0172>

Canter, L. (2010). *Assertive Discipline : Positive Behavior Management for Today's Classroom*. Solution Tree Press. <https://books.google.be/books?id=L3gXBwAAQBAJ>

Coulon, A., Paivandi, S. (2008). Etat des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur. https://www.ovenational.education.fr/wp-content/uploads/2019/01/Rapport_OVE_-_Coulon-Paivandi.pdf

Dameron, S. (2002). La dynamique relationnelle au sein d'équipes de conception. *Le travail humain*, 65(4), 339-361. <https://doi.org/10.3917/th.654.0339>

Daoudi, J. (2010). *Dynamique de collaboration au sein des équipes dispersées : Le cas des projets d'ingénierie*. https://publications.polymtl.ca/342/1/2010_JaouadDaoudi.pdf

Daverne-Bailly, C., & Bobineau, C. (2020). Orienter et s'orienter vers l'enseignement supérieur dans un contexte de changement des politiques éducatives : Incertitudes, choix, inégalités. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 58, Article 58. <https://doi.org/10.4000/edso.13048>

Définition de assertivité—*Lesdefinitions.fr*. (2011). Les Définitions. <https://lesdefinitions.fr/assertivite>

Dianoux, C., & Siadou-Martin, B. (2020). Éclairages sur la communication des entreprises lors de la crise de la COVID-19 : Que dire et comment le dire ? *Projectics / Proyética / Projectique*, 27(3), 9-20. <https://doi.org/10.3917/proj.027.0009>

Digest, E. (1999). Enacting Diverse Learning Environments : Improving the Climat for Racial/Ethnic. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430513.pdf>

Forsyth, D. R., & Diederich, L. T. (2014). Group dynamics and development. In *Handbook of group counseling and psychotherapy*, 2nd ed (p. 34-45). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781544308555.n3>

Goel, A., Padickaparambil, S., Sreelakshmi, E. S., & Pothiyil, D. I. (2024). Understanding facilitators for assertiveness among college students in India – a qualitative study. *Current Psychology*, 43(21), 19423-19432. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05763-6>

groupartnair. (s. d.). *La communication assertive*. Groupe Partenaire - Spécialiste du recrutement. <https://www.groupe-partenaire.com/fr/la-communication-assertive/>

Gurin, P., Nagda, B., & Lopez, G. E. (2004). *Les avantages de la diversité dans l'éducation à la citoyenneté démocratique—Gurin—2004—Journal of Social Issues—Wiley Online Library*. <https://spssi.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.0022-4537.2004.00097.x>

Haladin, N. B., Ibrahim, N. A., & Rajab, A. (2013). Assertiveness Among Undergraduates in a Malaysian Public University: Implications Towards Improved Employability. *Sains Humanika*, 65(2), Article 2. <https://doi.org/10.11113/sh.v65n2.95>

Nancy-Metz. Le travail en groupes- de la diversification des pratiques a la différenciation du travail. https://sites.ac-nancy-metz.fr/svt/general/pedagogie/docs/heterogeneite/travail_en_groupes_diversification_et_differenciation.pdf

Heterogeneous Grouping. https://www.amle.org/wp-content/uploads/2021/01/Heterogeneous_Grouping.pdf

Jeong-Hee, P. (2002). *Les relations entre l'indicateur de type Myers-Briggs et la formation à l'affirmation de soi, d'une part, et le comportement d'affirmation de soi et le mode de gestion des conflits, d'autre part—Recherche en soins infirmiers communautaires et de santé publique | Korea Science*. <https://koreascience.kr/article/JAKO200222219486819.page>

Joly, B. (2009). Chapitre 2. La communication interpersonnelle. In *La communication* (p. 11-68). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/la-communication--9782804159740-p-11.htm>

Kozkowski, D., Lecloux, S. (2019). Travail de groupe en enseignement supérieur. <https://ilearn.epf.fr/wp-content/uploads/2019/05/Travail-de-groupe.pdf>

La Massification Dans L'enseignement Supérieur : Contours, Enjeux et Solutions Possibles. (s. d.). [Text]. https://socialscienceresearch.org/index.php/GJHSS/article/download/101725/1-La-Massification-Dans_html?inline=1

Le, C., Davidson Pisacreta, E., Dean Ward, J., Margolis, J., & Booth, H. (2020). Policies to Ensure Equitable Access to Well-Resourced Colleges and Universities. *Ithaka S+R*. <https://sr.ithaka.org/publications/access-to-well-resourced-colleges-and-universities/>

Lenepveu, D., & Sue, I. (2021). Fiche 5. Gestion de conflits dans les groupes. In *DEAES 60 Fiches de révisions: Vol. 3e éd* (p. 20-21). Vuibert. <https://www.cairn.info/deaes-60-fiches-de-revisions--9782311210095-p-20.htm>

Les différents types de conflits. (s. d.). Studyrama Pro. <https://www.studyrama.com/pro/efficacite-professionnelle/efficacites-professionnelles/gerer-un-conflit-harcelement-moral/les-differents-types-de-conflits-15151.html>

Lorr, M., & More, W. W. (1980). Four Dimensions Of Assertiveness. *Multivariate Behavioral Research*, 15(2), 127-138. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr1502_1

Martins, J. (2024). *Understand Your Team's Communication and Unlock Their Potential [2024]*. Asana. <https://asana.com/fr/resources/communication-styles>

Meyre, J.-M. (2019). *Impact de la personnalité de l'enseignant sur le ressenti des élèves : L'assertivité socio-conative comme déterminant de la relation éducative.* https://theses.hal.science/tel-02134573/file/2018_MEYRE_arch.pdf

Monsalve, D. E. R., & Bermeo, M. C. P. (2020). *SOYONS ASSERTIVES : LA RÉUSSITE DE LA COMMUNICATION ASSERTIVE DANS LA SALLE DE CLASSE.* <http://upnblib.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/12116/SOYONS%20ASSERTIVES%20%20LA%20R%C3%89USSITE%20DE%20LA%20COMMUNICATION%20ASSERTIVE%20-%20Trabajo%20de%20grado.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Muteba, C. (2016). *Memoire Online—Causes des conflits interpersonnelles chez les étudiants internés sur les cités universitaires.* - Celestin MUTEBA. <https://www.memoireonline.com/10/17/10095/Causes-des-conflits-interpersonnelles-chez-les-etudiants-internes-sur-les-cites-universitaires.html>

Paré, Y. (1984). *En relations interpersonnelles des étudiants en techniques informatiques.*
Peneva, I., & Mavrodiev, S. (2013). A Historical Approach to Assertiveness. *Psychological Thought*, 6(1). <https://www.psycharchives.org/en/item/fd31e71b-4a87-4d86-a852-db366216e0d6>

Phoeun, J., & Trabelsi, M. (2017). Chapitre 4. Développer son assertivité. In *Dynamisez votre posture commerciale* (p. 89-115). Dunod. <https://www.cairn.info/dynamisez-votre-posture-commerciale--9782100752348-p-89.htm>

Piquemal, N., & Labrèche, Y. (2018). Transculturalité et enjeux éthiques liés à la diversité culturelle en contexte canadien. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 30(1), 169-191. <https://doi.org/10.7202/1045599ar>

Postic, M. (2001). Chapitre II. Le fonctionnement de la relation. In *La relation éducative: Vol. 9e éd.* (p. 137-185). Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/la-relation-educative--9782130523352-p-137.htm>

Psychologue.net. (2020). *L'assertivité : Une affirmation de soi authentique* - Psychologue.net. <https://www.psychologue.net/articles/lassertivite-une-affirmation-de-soi-authentique>

Qu'est ce que l'assertivité ? Comment la développer ? (s. d.). <https://www.rhperformances.fr/conseil-rh/management/qu-est-ce-que-l-assertivite/>

Resolving group work issues—My.UQ - University of Queensland. (s. d.). <https://my.uq.edu.au/information-and-services/student-support/study-skills/group-work/resolving-group-work-issues>

Roux, J.-P. (s. d.). *Le travail en groupe à l'école*. <https://www.cahiers-pedagogiques.com/IMG/pdf/Roux-3.pdf>

Samfira, E. M. (2020). ASSERTIVE COMMUNICATION SKILLS IN UNIVERSITIES. *Educația Plus*, XXVI(1), 361-373. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=853178>

Scènergie. (s. d.). *La communication assertive / Gestion des conflits*. Scènergie. <https://www.scenergie.fr/blog/communication-assertive>

Speed, B. C., Goldstein, B. L., & Goldfried, M. R. (2017). Assertiveness Training : A Forgotten Evidence-Based Treatment. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 25(1), e12216. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12216>

Taylor, B., Holroyd, B., Edwards, P., Unwin, A., & Rowley, J. (2005). Assertiveness in nursing practice : An action research and reflection project. *Contemporary Nurse*, 20(2), 234-247. <https://doi.org/10.5172/conu.20.2.234>

Thibodeau, C. (s. d.). *S'outiller pour mieux s'affirmer*. Centre d'aide aux étudiants. <https://www.aide.ulaval.ca/psychologie/textes-et-outils/developpement-personnel/soutiller-pour-mieux-saffirmer/>

Thouroude, L. Emergence et gestion des conflits en milieux scolaires difficiles. https://aref2007.u-strasbg.fr/actes_pdf/AREF2007_Laurence_THOUROUDE_334.pdf

Tjosvold, D. (2008). The conflict-positive organization : It depends upon us. *Journal of Organizational Behavior*, 29(1), 19-28. <https://doi.org/10.1002/job.473>

University, C. M. (s. d.). *What are the challenges of group work and how can I address them?* - Eberly Center - Carnegie Mellon University. <https://www.cmu.edu/teaching/designteach/design/instructionalstrategies/groupprojects/challenges.html>

Van Dijk, A. (2019). *Substrats cognitifs et comportementaux de l'assertivité et de ses troubles* [These de doctorat, Paris 8]. <https://theses.fr/2019PA080055>

Wang, L., & Calvano, L. (2022). Class size, student behaviors and educational outcomes. *Organization Management Journal*, 19(4), 126-142. <https://doi.org/10.1108/OMJ-01-2021-1139>

Wheelan, S. A. (2005). *The Handbook of Group Research and Practice*. SAGE. <https://books.google.be/books?id=rWM5DQAAQBAJ>

Ce mémoire analyse l'impact de la communication assertive sur la dynamique et l'efficacité des groupes d'étudiants hétérogènes dans l'enseignement supérieur. En s'appuyant sur des outils tels que Team-Up et Dynamo, l'étude explore comment ces technologies peuvent faciliter la constitution de cohortes diversifiées tout en améliorant leur collaboration. La communication assertive est identifiée comme un levier clé pour améliorer les synergies et la coopération au sein de ces équipes. Grâce à une approche méthodologique rigoureuse incluant le test de Gordon, cette recherche vise à déterminer les combinaisons optimales de critères pour former des groupes performants, à la fois dans un contexte académique et professionnel.

Mots-clés :

Communication assertive, Test de l'échelle de Gordon, Travaux de groupe, Dynamique collective, Étudiants hétérogènes, Efficacité des groupes.