HAL
open science

Apprentissage coopératif : les représentations et pratiques des enseignants de maternelle

Émilie Lottici

To cite this version:

Émilie Lottici. Apprentissage coopératif : les représentations et pratiques des enseignants de maternelle. Education. 2013. dumas-00843164

HAL Id: dumas-00843164

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00843164v1

Submitted on 10 Jul 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

IUFM Centre Val de Loire

MEMOIRE d'initiation à la recherche présenté par :

Emilie LOTTICI

soutenu le : 27 juin 2013

pour obtenir le diplôme du :
Master Métiers de l'Education, de l'Enseignement,
de la Formation et de l'Accompagnement

Discipline : sociologie

Apprentissage coopératif : les représentations et pratiques des enseignants de maternelle

Mémoire dirigé par :

Véronique FRANCIS : Maître de Conférences, IUFM Centre Val de Loire - site de Bourges

---

JURY :

Mounib MEKHILEF : Maître de conférences**,** IUFM Centre Val de Loire - site de Bourges, président du jury

Véronique FRANCIS : Maître de Conférences, IUFM Centre Val de Loire - site de Bourges

Anne DE NADAI : PIUFM en histoire, IUFM Centre Val de Loire – site de Bourges

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION 4

CADRE THÉORIQUE 5

I- LES REPRESENTATIONS SOCIALES **5**

1. Définition des représentations 5
2. Représentation et enseignement 6

II- MODELE D'APPRENTISSAGE / GROUPE D'APPRENTISSAGE **7**

1. Les modèles d'apprentissage 7
   - *a) Le modèle transmissif* 8
   - *b) Le modèle béhavioriste* 8
   - *c) Le modèle constructiviste* 10
   - *d) Le modèle socio-constructiviste* 10
2. Groupes d'apprentissage 11

III- L'APPRENTISSAGE COOPERATIF **13**

1. Définition 13
2. Les origines de l'apprentissage coopératif 14
3. Les composantes de l'apprentissage coopératif 15
4. Les différentes conceptions de l'apprentissage coopératif 18
5. La formation des enseignants à la coopération 19

IV- L'APPRENTISSAGE COOPERATIF A L'ECOLE MATERNELLE 21

1. Historique 21
2. Les dispositifs mettant en jeu la coopération 22
   - *a) L'aide naturelle ou le tutorat* 22
   - *b) Les regroupements et les ateliers* 22
3. Les représentations des enseignants de la coopération 23

METHODOLOGIE **26**

1. Problématique générale 26
2. Question de recherche 27
3. Hypothèses 27
4. Démarche 27
   - *a) Participants* 28

b) Matériel *30*

c) Procédure 33

d) Traitement des données..... 33

RESULTATS..... 35

I- LA MISE EN PLACE DU TRAVAIL DE GROUPE A L'ECOLE MATERNELLE 35

1. Le travail en petits groupes.....36
2. Les obstacles et les facilitateurs de la mise en place du travail de groupe selon les enseignants..... 37

II- LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS..... 39

1. La constitution des groupes..... 39
2. La durée de vie des groupes..... 41
3. L'objectivation 42
4. L'interdépendance positive et la responsabilisation..... 43
5. Le rôle de l'enseignant 44

III- LES AVANTAGES OU INCONVENIENTS DU TRAVAIL EN GROUPE 45

1. Pour les enseignants 45
2. Pour les élèves 47

DISCUSSION..... 49

I- SYNTHESE ET INTERPRETATION DES RESULTATS 49

1. Les avantages et inconvénients du travail de groupe 49
2. La mise en place du travail de groupe..... 52
3. La pratique déclarée des enseignants..... 53
4. Bilan..... 58

II- LES LIMITES DE LA RECHERCHE 58

III- PROLONGEMENT ENVISAGEABLE..... 59

IV- LES APPORTS PROFESSIONNELS 60

CONCLUSION 62

BIBLIOGRAPHIE..... 63

ANNEXES 66

Annexe 1: le questionnaire.....63

Annexe 2: le Codebook.....70

TABLE DES ILLUSTRATIONS 74

INTRODUCTION

Depuis 2005, avec l'apparition du socle commun des connaissances et des compétences, la transmission du savoir est devenue l'une des missions principales de l'école française. Ainsi, à l'heure où notre système éducatif est remis en question du fait des nombreux échecs scolaires, ces dernières années ont été fertiles en discussions de toutes sortes sur le thème de l'éducation. Le projet de loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a dans ce sens fait de l'école maternelle un atout dans la lutte contre la difficulté scolaire. De plus, de nombreuses méthodes dont le but étaient d'améliorer la réussite scolaire et la transmission des connaissances ont été étudiées. La coopération dans le domaine éducatif fait partie de ces méthodes.

Les pratiques coopératives visant à améliorer la transmission et l'apprentissage des savoirs sont apparues grâce à l'essor des pédagogies nouvelles au début du XXème siècle. Ces pédagogies sont adeptes des méthodes dites « actives » dont l'objectif est de se centrer sur l'activité de l'élève qui construit son savoir de façon concrète. Pour cela, elles préconisent une socio-construction du savoir où l'élève apprend au sein d'un groupe et non plus seul, par l'enrichissement des échanges et des confrontations. Les élèves doivent alors s'intégrer dans un projet collectif et travailler en équipe. C'est dans ce cadre que les bases de la coopération à l'école ont commencé à se développer dans les pédagogies.

Actuellement, la majorité des recherches sur l'apprentissage coopératif attestent de son efficacité sur les résultats scolaires des élèves. Dans les résultats, il est montré que l'enseignant joue un rôle primordial voire nécessaire dans la réussite de la coopération. On peut également souligner que ces recherches se centrent principalement sur le cycle des apprentissages fondamentaux (CP-CE1) et sur le cycle des approfondissements (CE2-CM1-CM2). Cette étude portera donc sur les représentations et les pratiques décrites par les enseignants de maternelle au sujet de la coopération. Autrement dit, comment les enseignants se représentent la coopération entre élèves et quels dispositifs adaptés aux caractéristiques des élèves de maternelle (3 à 6 ans) ils disent utiliser pour mettre en place la coopération ?

CADRE THÉORIQUE

I- LES REPRESENTATIONS SOCIALES

1. Définition des représentations

La psychologie sociale est une discipline qui offre une approche élargie des pratiques sociales et c'est de cette approche que la théorie des représentations sociales est issue. La notion de représentation a été introduite en psychologie sociale par Moscovici en 1961.

De nombreux auteurs ont ensuite étudié le phénomène de représentation sociale dans le cadre de la psychologie sociale, nous retiendrons ici celle de Jodelet et Abric.

Selon Jodelet (1991, p 36), la représentation sociale est :

> "*une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social* ".

Comme nous pouvons le constater les représentations sociales sont pensées comme étant des interprétations de la réalité dans lesquelles nous sommes sujets ou objets. Ainsi, lorsqu'une personne change de représentation sociale à l'égard d'un objet considéré, elle change la version de sa réalité pour en induire une nouvelle qui viendra remplacer l'ancienne. Par ce fait, les représentations sociales se construisent grâce à notre environnement et à nos interactions avec celui-ci. Les représentations sont donc faites d'images, de croyances, d'attitudes, de valeurs, de symboles, de réseaux de concepts élaborés au fil des interactions sociales et dans un univers culturel. Abric (2003, p 59) rejoint la définition de Jodelet en qualifiant les représentations sociales comme :

> « *un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné construits par des groupes lors d'interactions sociales portant sur un objet* ».

Les deux auteurs soulignent l'importance majeure des interactions sociales dans l'élaboration des représentations sociales.

Abric (1994) a validé expérimentalement la notion de système avancé par Moscovici en 1961. En effet, à partir d'une expérimentation il a élaboré la théorie du noyau central. Cette théorie s'articule autour d'une hypothèse « toute représentation est organisée autour du noyau central ». Ce noyau est constitué d'éléments objectivés, agencés en un schéma simplifié de l'objet. Selon Moscovici (1961), le noyau constitue une base stable autour de laquelle pourrait se construire la représentation. L'idée fondamentale de la théorie du noyau est que, dans l'ensemble des cognitions se rapportant à un objet de représentation, certains éléments jouent un rôle différent des autres. Ces éléments, appelés éléments centraux, se regroupent en une structure qu'Abric nomme « noyau central ». Il existe donc un noyau central autour duquel gravitent des éléments périphériques. Ces éléments peuvent être inexacts ou retirés alors que l'absence du noyau déstructurerait ou donnerait une signification différente à la représentation sociale.

2. Représentation et enseignement

Ces dernières années, les recherches en sciences humaines ont révélé l'importance des représentations des enseignants à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage. En effet, d'après Hutmacher (1993), les pratiques pédagogiques et les dispositifs mis en place par les enseignants sont fortement liés à leurs représentations. Les pratiques pédagogiques sont un ensemble de méthodes et de démarches, qui vont déterminer des choix de techniques, de matériels et de situations pédagogiques, par rapport à l'objet et au but de l'apprentissage.

Abric (1994) rejoint cet auteur en expliquant que les pratiques pédagogiques dépendent, mais également engendrent les représentations sociales.

De plus, Rosenthal et Jacobson (1968) ont mis en évidence l'importance des représentations des enseignants dans la réussite des élèves par le biais du phénomène appelé « effet Pygmalion ». Dans une classe donnée, les élèves dont l'enseignant attend davantage feront effectivement des progrès plus grands. Autrement dit, si enseignant se représente un élève comme étant un « mauvais » élève alors celui-ci obtiendra de moins bons résultats qu'un élève qui aura été considéré comme un « bon » élève.

On a pu constater que la représentation de l'élève par le maître privilégie davantage les aspects cognitifs de la personnalité de l'enfant et ses attitudes face au travail.

Ainsi, nous pouvons dire que les pratiques pédagogiques sont largement dépendantes des représentations qui prédominent à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement. Vouloir changer les pratiques passe donc, au préalable, par une nécessité de faire évoluer les représentations préexistantes.

II- MODELE D'APPRENTISSAGE / GROUPE D'APPRENTISSAGE

1. Les modèles d'apprentissage

Barnier (2010) nous informe sur les différentes théories de l'apprentissage qui ont émergées dans le domaine de l'éducation.

Depuis longtemps, les théories psychologiques fournissent des résultats et des concepts qui vont permettre de renouveler des méthodes d'enseignement et des pratiques d'apprentissage. Cependant, il n'y a pas de relation directe entre les théories psychologiques et les pratiques d'enseignement.

On peut considérer que apprendre consiste à acquérir, à s'approprier des connaissances, à construire de nouvelles compétences, à modifier sa façon d'agir, de penser, etc. Cela revient à partir de ce que l'élève connait pour l'amener progressivement vers ce qu'il ignore.

Ainsi, on peut considérer l'apprentissage comme une modification des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être d'un individu ; modification attribuable à l'expérience, à l'entraînement, aux exercices pratiqués par cet individu.

Les théories de l'apprentissage désignent un ensemble de lois ou de principes qui décrivent la manière dont l'apprentissage se déroule. Sur cette logique, plusieurs auteurs sont d'accord pour dire qu'il existe quatre grands modèles de l'apprentissage :

- Modèle transmissif
- Modèle béhavioriste
- Modèle constructiviste
- Modèle socio-constructiviste

Chaque modèle apporte des contributions spécifiques pour rendre compte des apprentissages et met en œuvre des méthodes d'investigations différentes.

a) Le modèle transmissif

Tout d'abord le modèle transmissif qui correspond à la conception empirique de l'enseignement est basé sur deux présupposés :
Tout d'abord, la neutralité de l'élève : avant l'enseignement, l'élève est assimilé à un vase vide qui n'a pas de conception personnelle sur le sujet. Il est donc considéré comme n'ayant aucun savoir préexistant et c'est grâce à l'intervention de l'enseignant, considéré comme le savant, que l'élève aura acquis une connaissance.
Puis, la non déformation du savoir transmis : Le rôle du professeur est ici de communiquer le savoir le plus clairement possible et il doit maîtriser complètement le contenu de ce qu'il enseigne. L'élève doit alors être attentif, écouter, imiter et reproduire pour assimiler le message tel qu'il a été transmis.
Quelques auteurs utilisent l'image de la boîte vide qu'il s'agirait de remplir, pour définir ce modèle. L'apprentissage étant considéré comme un processus qui consiste à acquérir continuellement de nouvelles connaissances, le rôle du maître est donc déterminant, car c'est lui qui, par son discours, ses exposés et ses démonstrations, transmet le savoir. L'enseignant a donc une position de monopole sur le savoir ce qui ne favorise ni le cheminement vers l'autonomie ni la capacité à s'auto-évaluer. Le mode de travail pédagogique de type transmissif s'intéresse principalement à l'enseignement et non à l'apprentissage pendant lequel l'élève est passif (Bazan, 1993). Du fait de ces aspects, le modèle transmissif est de moins en moins valorisé dans les écoles.

b) Le modèle béhavioriste

Puis, le modèle béhavioriste qui consiste à dire que l'apprentissage résulte d'une suite de conditionnements "stimulus-réponse". Ainsi, comme on ne peut pas savoir ce qui se passe dans la tête de l'élève qui est assimilée à une boîte noire, l'enseignant doit se baser sur les connaissances définies en termes de comportements observables attendus en fin d'apprentissage. Le comportement dont il est ici question n'est pas une attitude ou une manière d'être de l'élève. Il s'agit de la manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance, celle qui permettra de

s'assurer que l'objectif visé est atteint.

Ce modèle est souvent réduit au conditionnement, du fait du schéma (Stimulus → Réponse) issu des travaux de Pavlov (1927). Or, le béhaviorisme va au-delà du conditionnement simple de Pavlov en proposant une théorie complète de l'apprentissage. En effet, le béhaviorisme considère qu'apprendre c'est devenir capable de donner la réponse. L'élève passe ainsi très graduellement, sous la conduite de l'enseignant, de la connaissance initiale à la connaissance finale par paliers. Là encore, le rôle de l'enseignant est primordial puisqu'il doit mettre en place des exercices progressifs permettant de franchir les différentes étapes sans difficultés. Ainsi, le passage de la connaissance initiale à la connaissance finale s'opère grâce à la succession d'apprentissages plus simples. La théorie béhavioriste de l'apprentissage va alors proposer une méthode d'enseignement dont le but va être d'opérationnaliser des objectifs d'apprentissage, de conditionner, d'apprendre par essais-erreurs, de provoquer des renforcements positifs lorsque les élèves donnent des bonnes réponses et des renforcements négatifs lorsqu'ils donnent des mauvaises réponses. Ce modèle oblige l'enseignant à se centrer sur l'élève ainsi que sur sa tâche à réaliser, plutôt que sur l'organisation de son enseignement. Cette décentralisation va favoriser les échanges entre enseignants sur leur manière de fonctionner, c'est à dire sur leur pédagogie.

Cependant, cette théorie a quelques limites puisqu'à force de vouloir réduire les difficultés d'un apprentissage, on prend le risque de contourner et d'amener les élèves à réaliser des tâches qui ne leur permettent plus d'apprendre suffisamment. Par ailleurs, le risque est que l'élève maîtrise la succession d'apprentissage simple mais pas l'apprentissage complexe visé initialement.

Par ailleurs, Huberman (1988, p 43) considère que l'apprentissage béhavioriste entraine :

> « *une passivité de l'élève, maîtrise superficielle des apprentissages, illusion sur la progression linéaire d'une séquence d'apprentissage allant du plus simple au plus complexe.* »

c) *Le modèle constructiviste*

Quant au modèle constructiviste, ses apports viennent principalement de Piaget en réaction au béhaviorisme qui limite trop l'apprentissage à l'association stimulus-réponse. En effet, selon Piaget, acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, c'est-à-dire qu'ils soient actifs dans leurs apprentissages. Ainsi, le modèle constructiviste valorise les activités d'apprentissage, en mettant l'élève en position centrale dans les dispositifs d'enseignement. L'enfant doit alors faire preuve d'une capacité d'adaptation. Cette adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation.

On peut parler d'assimilation lorsque l'élève intègre des données provenant d'une situation « problème » en les reliant à ses connaissances déjà existantes. Ainsi, l'élève va apprendre grâce au processus d'assimilation qui lui permet d'intégrer de nouvelles connaissances à celles dont il dispose déjà. Cependant, cette assimilation va provoquer une situation de conflit cognitif chez l'élève, il est alors en déséquilibre. Ce conflit va être résolu grâce au processus d'accommodation qui consiste à une réorganisation de ce que l'on pense en prenant en compte les nouvelles connaissances intégrées grâce à l'assimilation. Ces deux processus vont permettre un nouvel équilibre entre l'individu et son environnement.

Ainsi, les connaissances se construisant sur la base des connaissances antérieures, les enseignants doivent évaluer les pré-requis dont disposent les élèves,et tenir compte de leurs conceptions. Le modèle constructiviste est très mobilisé pour aborder les situations problème.

d) *Le modèle socio-constructiviste*

Enfin, le modèle socio-constructiviste se rapproche du modèle constructiviste mais ajoute une dimension supplémentaire : les interactions sociales. L'apprentissage est vu comme l'acquisition de connaissances grâce aux échanges entre l'enseignant et les élèves ou entre élèves. Les élèves n'apprennent pas seulement grâce à la transmission de connaissances par l'enseignant mais aussi grâce aux interactions.

Le psychologue principal qui s'inscrit dans cette théorie est Vygotsky avec la zone proximale de développement. Sa théorie suggère que les enfants sont aptes à mieux apprendre les problèmes et à s'améliorer davantage autour d'un enfant plus expérimenté, d'un parent ou d'un enseignant, plutôt que d'un pair de même niveau cognitif. Cela encourage donc l'apprentissage en milieu scolaire à ce stade de la vie. La zone proximale de développement augmente nettement le potentiel d'un enfant à apprendre plus efficacement. Pour Vygotsky (Johsua & Dupin, 1993), le rôle du langage dans le développement de la connaissance est primordial puisqu'il permet les interactions sociales.

Bruner (In Barnier 1996) a également apporté sa contribution à la théorie socio-constructiviste en expliquant que le modèle transmissif place l'enseignant en situation de monopole ce qui empêche l'acquisition de l'autonomie des élèves. Pour lui, l'enseignant doit faire en sorte que la tâche soit plus agréable à réaliser avec son aide tout en évitant que l'élève devienne dépendant de lui. Il doit également mobiliser et motiver l'élève en maintenant l'intérêt de la tâche pour l'élève. C'est l'aspect socio-affectif de sa théorie. Bruner développe également un aspect cognitif dans sa théorie. Il explique que l'enseignant doit alléger la tâche de certaines de ses difficultés en la simplifiant pour qu'elle soit plus accessible à l'élève. Par ailleurs, il préconise l'aide de l'enseignant en pointant certaines caractéristiques de la tâche qui peuvent mettre l'élève sur la voie de la résolution.

Ainsi, le modèle socio-constructiviste est très proche du modèle constructiviste mais accorde une importance aux interactions sociales dans l'apprentissage, considérées comme ayant un rôle constructeur.

2. Groupes d'apprentissage

Actuellement, l'usage des pratiques de groupe constitue un recours habituel lorsqu'il s'agit d'apprentissage. Ceci est un phénomène récent développé grâce à l'essor des pédagogies nouvelles. Jusqu'à cet essor, la transmission des savoirs se faisait de manière frontale avec le modèle transmissif.

Une situation d'apprentissage en groupe est une situation dans laquelle des personnes communiquent, s'organisent et partagent en ayant recours à des formes

d'interaction susceptibles d'entraîner des mécanismes d'apprentissage. La possibilité de voir apparaître un conflit socio-cognitif entre les membres du groupe, impossible dans une situation d'apprentissage vécue individuellement, est un moteur important dans les processus de déconstruction-reconstruction des représentations. Les groupes d'apprentissage sont utilisés pour mettre en place la coopération entre élèves.

Meirieu (1996) propose, en lien avec quatre types d'opérations mentales, une classification des différentes modalités sous lesquelles le groupe peut être envisagé :

- Le groupe d'apprentissage à la pensée déductive : avec ce type de groupe les individus peuvent ajuster leur propos grâce à une auto-évaluation. Chaque membre du groupe passe tour à tour du rôle d'évalué à celui d'évaluateur.
- Le groupe d'apprentissage à la pensée inductive : Lors du travail dans ce type de groupe, chaque élève dispose d'un matériel bien distinct des autres dans le but de dégager une proposition générale, une loi. Ainsi, chaque membre du groupe doit posséder les capacités nécessaires au projet et être en possession d'une partie seulement des matériaux de travail.
- Le groupe d'apprentissage à la pensée dialectique : ce type de groupe va permettre de faire prendre conscience aux membres du groupe qu'il existe différentes idées, au sein d'un même concept et que ces idées sont liées (interdépendance). Il est alors possible de dégager un système dans lequel on retrouve toutes les idées. Afin de faire comprendre aux membres du groupe cette multiplicité d'idée les rôles sont régulièrement permutés
- Le groupe d'apprentissage à la pensée divergente : il a pour objectif de permettre au sujet de se dégager de ses habitudes mentales pour en construire de nouvelles. Ceci se fera grâce à l'apport collectif et diversifié d'éléments d'informations nécessaires au projet. Ce groupe permet de multiplier les points de vue étant donné que chacun apporte des idées nouvelles.

Mais Abrami et al (1996) expliquent que les groupes doivent être pensés en fonction du contexte d'apprentissage. Autrement dit, l'enseignant n'utilisera pas toujours la même méthode pour former les groupes. Ils distinguent alors quatre types de groupes à former en fonction des situations d'apprentissage : groupe spontané, le

groupe imposé, le groupe homogène et le groupe hétérogène.

III- L'APPRENTISSAGE COOPERATIF

1. Définition

Pour évoquer les situations d'apprentissages coopératifs, plusieurs termes qui recouvrent des modalités différentes de la coopération en fonction du statut de l'intervenant, de la tâche et de ses objectifs, sont utilisés. En effet, on parle de tutorat, de travail de groupe, d'apprentissage coopératif ou encore d'apprentissage collaboratif. Chacun de ces termes représente une dimension particulière de la coopération mais ont tous en commun le fait que la situation d'apprentissage cherche à induire des « interactions » entre les apprenants.

Johnson et Johnson (1990) qualifient l'apprentissage coopératif comme étant :

> « *un travail en petit groupe, dans un but commun, qui permet d'optimiser les apprentissages de chacun. (…) l'activité collective orientée dans une même direction, vers un objectif partagé par tous, peut profiter à chaque membre du groupe* ».

Ainsi, nous pouvons dire que l'apprentissage coopératif, est une méthode pédagogique qui favorise l'apprentissage actif des élèves regroupés en groupes hétérogènes et restreints dont leur but est d'atteindre un objectif commun.
Cet apprentissage a pour objet d'améliorer la réussite des élèves, en misant sur la qualité des relations interpersonnelles lors des activités proposées. Le travail est structuré de façon que chaque élève participe à l'accomplissement de la tâche proposée. Cette méthode favorise l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales qui ne sont pas innées. Les élèves qui ont souvent l'occasion de travailler ensemble, dans le contexte de l'apprentissage coopératif, pourront peu à peu mettre en pratique ces habiletés et, ainsi, les acquérir.

De plus, grâce à l'apprentissage coopératif, le transfert des connaissances sera facilité pour les élèves. En effet, l'apprentissage coopératif qui induit la mise en place d'interactions sociales entre les élèves, pousse les élèves à verbaliser et à reformuler leurs idées, à les confronter, à discuter et à comparer leurs façons

d'apprendre. C'est grâce à la création d'un contexte favorable à la discussion des connaissances, au sein d'un groupe de coopération, que la qualité de l'apprentissage sera améliorée et permettra le transfert des connaissances.

2. Les origines de l'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif s'inscrit principalement dans la théorie du socio-constructivisme. Cette méthode qui propose la réalisation d'un objectif commun dans un lieu d'échange et de confrontations des représentations des savoirs personnels est caractéristique de cette théorie.
Selon Baudrit (2005, p 5) l'apprentissage coopératif est :

> « *Une méthode éducative assez proche des pédagogies de groupes mais qui, d'un pays à l'autre, d'une culture à l'autre, voire d'un auteur à l'autre, peut prendre des orientations différentes ou être pensée de façon plus ou moins particulière* ».

Ainsi, il n'est pas possible de préciser l'origine de l'apprentissage coopératif.

Cependant, l'apprentissage coopératif a commencé à être utilisé dans les écoles dès le début du XXème siècle, au sein du mouvement de l'éducation nouvelle.

A cette époque ce sont surtout les apports de pédagogues tels que Decroly, Cousinet, Claparède (en Europe francophone) et Dewey (aux USA) qui participèrent à l'évolution des idées et des pratiques. Ils ont été les précurseurs de conceptions éducatives où prévalaient :

> « *La valeur positive accordée à l'enfance, le passage d'une pédagogie de l'objet à une pédagogie du sujet, une conception différente de l'apprentissage, de la discipline et du rôle du maître* » (Lehraus, 1998).

Ils contribuèrent à l'émergence de nouveaux modèles pédagogiques. Ces modèles se sont inspirés entièrement ou partiellement de courants prônant :

- Une éducation intellectuelle faisant appel à l'activité volontaire et consciente de l'élève.
- La nécessité d'une formation aux dimensions morales et sociales de la vie.

- L'intégration d'une composante coopérative dans les démarches ou les structures pédagogiques.

Leur but est l'amélioration des apprentissages et des capacités acquises par les élèves.

3. Les composantes de l'apprentissage coopératif

De nombreuses études portant sur la coopération entre élèves dans les apprentissages montrent l'intérêt de plus en plus fort pour cette méthode qui atteste d'une réelle efficacité sur les apprentissages bien que ce constat soit souvent plus nuancé. En effet, selon Baudrit (2005), l'apprentissage coopératif n'est plus efficace que le travail individuel que sous certaines conditions.

Howden a dégagé cinq composantes de l'apprentissage coopératif permettant de distinguer le regroupement fondé sur cette méthode des modèles de regroupement traditionnels. Les composantes de l'apprentissage coopératif constituent le cœur de cette méthode et établissent sa spécificité. Elles définissent le cadre d'organisation du travail et structurent le contexte et les activités d'apprentissage.

- **La formation des groupes**

La première composante est en lien avec la formation et à la consolidation des groupes. Deux cas sont alors possibles : les groupes peuvent être formés soit par les élèves eux-mêmes soit par l'enseignant, selon les objectifs de la situation d'apprentissage. Philp (1940) observait déjà que les élèves préféraient s'associer entre amis pour travailler ensemble ; ils privilégiaient les aspects relationnels aux dépens d'aspects purement scolaires. Les liens d'amitié entre les différents membres d'un groupe peuvent avoir des conséquences sur les apprentissages ou sur la réalisation des tâches. Les groupes d'amis se montrent plus enclin aux échanges, sont plus attentifs, se mobilisent plus sur la tâche. que les groupes de « non-amis » (Azmitia et Perlmutter, 1989). Newcomb et Bagwell (1995) expliquent cette supériorité grâce à quatre variables : l'engagement positif, la résolution des conflits, la centration sur la tâche et le caractère des relations.

Mais, malgré ces avantages, les groupes formés par les élèves sont souvent les plus faibles, car ces derniers choisiront leurs coéquipiers en fonction des liens d'amitié qui les unissent sans tenir compte des compétences nécessaires au bon fonctionnement du groupe. Un groupe composé d'amis empêchera les oppositions de points de vue ce qui n'est pas bénéfique pour l'apprentissage coopératif.

Ainsi, le regroupement des élèves ne doit pas se faire au hasard. C'est pourquoi, il est favorable que les enseignants choisissent la composition des groupes. Structurer des groupes représente une tâche complexe pour l'enseignant. Il doit prendre en considération différents facteurs, notamment les traits de personnalité, les niveaux d'habileté, les antécédents économiques, l'origine ethnique et le sexe. L'enseignant doit alors jouer le rôle d'un facilitateur afin d'assurer une dynamique de groupe qui soit positive. Un bon esprit d'équipe et de classe est essentiel pour que les membres des groupes se voient comme des apprenants acteurs de leur apprentissage et c'est à l'enseignant de favoriser cela.

- **Le rôle de l'enseignant**

Lors de la mise en place de l'apprentissage coopératif, l'enseignant a un rôle primordial. L'enseignant soutien la démarche des équipes. Il intervient non plus pour diffuser les connaissances mais pour enseigner les habiletés interpersonnelles et de coopération, pour aider à accomplir les tâches. Ils ne sont plus les uniques personnes à transmettre leur savoir. Tantôt personnes-ressources, observateurs, experts, les enseignants planifient et structurent leur enseignement de façon que leurs élèves puissent apprendre mutuellement tout en s'entraidant et en partageant. Il faut, pour cela, apprendre à déléguer, tout en conservant la maîtrise de la situation. Ainsi, il est responsable de la mise en place de l'activité sous tous ses aspects : préparer les élèves à cette méthode, définir les tâches, préparer des activités en fonction des types d'apprentissages visés, préparer les outils d'évaluation. Nous pouvons dire que la réussite de la coopération entre les élèves est dépendante de l'enseignant et de ses pratiques lors de situations d'apprentissage coopératif.

- **<u>Un regroupement hétérogène</u>**

La troisième composante de l'apprentissage coopératif est le regroupement hétérogène. Les équipes sont structurées de façon à respecter une certaine hétérogénéité. Il est important de regrouper ensemble des filles et des garçons ne niveaux scolaires différents et, éventuellement, d'origine culturelles distinctes (Baudrit, 2005), ceci dans le but de favoriser les interactions et de dynamiser les échanges. En effet, ces niveaux différents vont permettre à chacun d'apporter son propre point de vue dans le groupe.

De plus, il ne faut pas négliger les personnalités fortes (leader) et faibles de la classe, en structurant les équipes d'apprentissage. Il est important toutefois que les élèves de compétences similaires aient l'occasion de travailler ensemble à d'autres moments. C'est cet équilibre qui permet à tous les étudiants de réussir (Howden, 1996).

- **<u>Interdépendance et responsabilisation</u>**

La quatrième composante est l'interdépendance et la responsabilisation. Baudrit (2005) qualifie l'interdépendance comme étant « la nécessité d'établir des rapports de réciprocité, de composer avec les autres et de se coordonner mutuellement ».

Abrami et al. (1996), convergent avec Baudrit en expliquant que l'une des principales raisons du succès de l'apprentissage coopératif provient de la volonté et du besoin d'entraide mutuelle entre pairs, dans l'optique de la réussite collective et des apprentissages individuels. Cette forme d'interaction entre les élèves, qui fait que le succès de l'un contribue à celui de l'autre et réciproquement, et qui pousse à la responsabilisation de chacun à l'égard du groupe (Slavin, 1983), est appelée « interdépendance positive ». Elle se distingue de « l'interdépendance négative » laquelle engage les élèves à travailler les uns contre les autres ou de « l'indépendance » qui caractérise des situations d'apprentissage au cours desquelles les élèves travaillent individuellement sans qu'il y ait coopération ou compétition.

- **<u>Les habiletés cognitives / l'objectivation</u>**

D'autres composantes font partie de l'apprentissage coopératif mais sont considérées comme secondaires : les habiletés cognitives et l'objectivation.
En effet, enseigner aux élèves les habiletés de coopération qui vont les aider à améliorer leurs relations interpersonnelles et à acquérir des valeurs constitue un élément important pour la qualité des interactions et même pour la réussite scolaire des élèves.

Selon Howden (1996) les habiletés de coopération sont de trois types :

- Celles qui sont liées à la gestion du travail en équipe (par exemple, « Se déplacer sans bruit »)
- Celles qui sont rattachées à la qualité des apprentissages (par exemple, « Pratiquer l'écoute active »)
- Celles qui concernent les relations interpersonnelles et sociales (par exemple, « Exprimer son désaccord avec respect »).

Ainsi, les élèves développent au travers d'activités spécifiques des habiletés coopératives indispensables à un fonctionnement de groupe efficace.

L'objectivation permet de faire un retour sur les apprentissages et aussi sur la démarche. Elle est une étape essentielle, car elle permet de boucler la boucle et de faciliter l'assimilation ainsi que le transfert des connaissances et des habiletés.
Ce retour a pour objet de susciter la réflexion individuelle de même que la réflexion et l'échange en équipe.

4. <u>Les différentes conceptions de l'apprentissage coopératif</u>

Quand on parle d'apprentissage coopératif deux principales conceptions sont actuellement présentent dans les recherches :

- Une conception américaine
- Une conception européenne

Voyons tout d'abord la conception américaine qui parle d’apprentissage coopératif. Elle est apparue au sein du mouvement de l'éducation nouvelle grâce à J. Dewey qui a mis en place, dans son école expérimentale de l’université de Chicago/USA, des activités de groupe.

En parallèle, il y a l'existence d'une conception européenne qui parle davantage de groupe d'apprentissage que d'apprentissage coopératif. Cette conception est élaborée à partir de O. Decroly, C. Freinet et R. Cousinet. Ils mettent en place des pratiques d'enseignement et d'apprentissage collectives dans le but d'améliorer les interactions entre élèves mais également les apprentissages.

Les deux conceptions convergent pour dire que l'apprentissage coopératif est supérieur au travail individuel lorsqu'il est question d'acquisition scolaire, d'apprentissage à l'école, mais que cela dépend du degré d'interdépendance présent dans le groupe ainsi que du niveau d'hétérogénéité.

Malgré leur entente sur ce point, les deux conceptions ont un point de vue qui diverge sur la notion de compétition. En effet, aux États-Unis la compétition inter groupale est très prisée car la coopération compétitive présenterait une certaine supériorité par rapport à la coopération simple. Cette dimension n'existe pas en Europe car considérée comme un facteur qui détériore les effets d'un apprentissage coopératif sur les résultats scolaires. Cette différence s'explique par des approches culturelles sensiblement différentes. Selon Slavin (1983), la compétition est mise en œuvre grâce à un système de récompense. Les groupes sont récompensés à hauteur des progrès réalisés, en termes d'apprentissage scolaire, par chacun de leurs membres. Ainsi, selon le score obtenu, le groupe sera soit valorisé, soit dévalorisé. Le fait d'utiliser un système de récompense sur la base des progrès entraîne immanquablement une situation de compétition.

De plus, les européens s'intéressent davantage au processus, au raisonnement et à la pensée (les élèves confrontent leurs idées, réfléchissent à plusieurs et font preuve d'esprit critique), alors qu'aux États-Unis priment la réalisation de la tâche, le produit final (les élèves co-construisent et la recherche de l'efficacité prime).

5. La formation des enseignants à la coopération

De manière générale, la formation des enseignants peut prendre cinq grandes orientations (Robitaille, 2007 in Baudrit) :

- L'apport théorique : les enseignants sont amenés à découvrir la théorie sur un

sujet donné à travers des situations problèmes.

- La démonstration d'habiletés : les enseignants observent un enseignant expérimenté mettre en pratique les habiletés visées.
- La mise en pratique : les enseignants en formation mettent en pratique eux-mêmes les habiletés abordées.
- La rétroaction : elle consiste à donner des informations en retour sur les activités effectuées par les personnes en formations.
- La discussion en petits groupes : les enseignants en formation vérifient leur compréhension en partageant leurs doutes, leurs insatisfactions ou leurs découvertes.

Les deux premières orientations sont relativement éloignées des préoccupations des enseignants car trop centrées sur la théorie et pas assez sur la pratique. En effet, elles ne permettent pas de savoir ce qu'il peut arriver dans une classe et de quelle manière résoudre les problèmes. Tandis que les autres orientations se centrent plus sur la formation en prise directe avec le terrain professionnel.

Il est d'ailleurs plus favorable que les enseignants utilisent un mode de concertation lors de leur formation, qui correspond à ce qu'ils tentent de mettre en œuvre avec leurs élèves. C'est dans cet esprit que l'apprentissage coopératif est choisi comme mode de formation pour les enseignants et formule pédagogique pour les élèves. Autrement dit, ce qui est proposé aux élèves est également une méthode de travail pour les enseignants.

Ainsi, pour former les enseignants à l'utilisation de l'apprentissage coopératif dans leur classe il est préférable d'utiliser ce même dispositif lors de leur formation. Mais cette idée a quelques limites. En effet, adultes et élèves semblent avoir des façons bien à eux d'interagir ou de coopérer. Nous pouvons alors nous demander s'il s'agit vraiment du même apprentissage coopératif (Baudrit, 2007).

IV- L'APPRENTISSAGE COOPERATIF A L'ECOLE MATERNELLE

1. Historique

L'école maternelle se développe au début du XIXe siècle avec la révolution industrielle. Elle a été créée dans l'objectif de répondre à une nécessité sociale. En effet, elle offre un lieu de protection aux enfants des ouvrières, afin de les soustraire aux dangers de la rue. La maternelle est d'abord nommée « salle d'asile » ou « salle d'hospitalité ». Ces salles d'asiles ont été créées dans le but de former les élèves aux futures tâches industrielles ainsi qu'à les moraliser. Il faudra attendre la Troisième République pour voir apparaître officiellement le nom d'« école maternelle » sous l'impulsion de Pauline Kergomard (première inspectrice de l'éducation nationale). Les écoles maternelles deviennent alors des lieux d'instruction et d'éducation dans lesquelles l'activité occupe une place importante.

Les interactions sociales n'ont pas été présentes dans les textes officiels dès la création des écoles maternelle. En 2005, Christine Berzin étudie l'évolution de la place des interactions sociales au sein des instructions officielles. C'est ainsi qu'elle montre que les interactions sociales sont entrées officiellement à l'école maternelle en 1977. A cette période, les interactions se font principalement entre l'élève et son environnement en lien avec le modèle piagétien. En 1986, la question des relations à autrui est abordée dans les instructions dans le cadre de la socialisation qui est l'un des objectifs principaux de l'école maternelle. Puis, dans les instructions de 1995, les interactions sociales sont considérées comme étant un vecteur important d'apprentissage. Autrement dit, les relations entre élèves favorisent les apprentissages. Au vue de l'efficacité des apprentissages en situation d'interaction, les programmes de 2002 ont valorisé la mise en place de la coopération et du tutorat à l'école maternelle.

Dans les derniers programmes de 2008, la place de la coopération est tout autant importante et intégrée dans le domaine du « devenir élève ». Selon ces programmes, la capacité de coopération doit être atteinte par les élèves à la fin de l'école maternelle.

2. Les dispositifs mettant en jeu la coopération

a) L'aide naturelle ou le tutorat

Jagueneau-Gaignard (2003) s'est penché sur la question de la coopération à l'école maternelle. A la suite d'observations faites sur des élèves âgés de trois et quatre ans, elle a pu mettre en évidence le phénomène d'aide naturelle, également appelé tutorat, au cours de plusieurs types d'activités : jeux de construction, de séquence de langage, de jeux mathématiques ou de tâches de type puzzle. Lorsqu'un élève est amené à apporter son aide à un de ses pairs, il va adopter un comportement en réaction à une situation non prévue. Malgré son caractère impromptu, l'aide est volontaire et consiste à soutenir un camarade en essayant de lui faciliter la tâche ou en le conseillant sur la manière dont il faut procéder pour réaliser la tâche. Mais, lors de cette aide, l'auteur a remarqué que tous les élèves qui aident ne procèdent pas de la même manière. En effet, certains élèves vont se substituer à leur camarade qui doit être aidé pour faire le travail à sa place. Il n'y a alors plus de coopération entre les deux élèves dans la mesure où le tutoré est passif et celui qui aide exécute l'activité. A l'inverse, certains élèves les accompagnent dans leur raisonnement de manière verbale ou non. Pour cela, il procède de manière progressive puisqu'au début le tuteur prend une place importante dans la réalisation de la tâche pour s'effacer au fur et à mesure de l'avancée des apprentissages.

Ainsi, l'auteur a pu montrer que des élèves sont capables d'aider certains de leurs pairs sans s'être vu attribuer une tâche ou un rôle spécifique. Avec ces observations, on peut se poser la question d'un égocentrisme (notion piagétienne) exacerbé ou non, chez les enfants de trois et quatre ans. La coopération est alors envisageable chez l'enfant dont l'âge est considéré comme non propice à la mise en place de la coopération.

b) Les regroupements et les ateliers

Dans les écoles maternelles, nous pouvons observer deux types de dispositifs pédagogiques mis en place par les enseignants qui mettent en jeu le travail de groupe : les regroupements et les ateliers. Ces dispositifs ont été observés et expliqués par Christophe Joigneaux (2009, p 4). Ainsi, selon cet auteur, les

regroupements désignent :

> *« les moments durant lesquels les élèves sont regroupés dans un espace réduit de la classe, souvent qualifié pour cette raison de coin regroupement, situé autour de l'enseignant et le plus souvent à proximité d'un grand tableau ».*

C'est un moment où l'enseignant questionne et met en place un dialogue, où chacun est sollicité pour s'exprimer autour d'une « situation problème », d'un événement partagé. Le regroupement est alors un moment privilégié de communication pour l'enseignant ainsi que pour les élèves. Il facilite la compréhension de l'appartenance au groupe-classe, les relations et le dialogue entre les enfants. Ces moments viennent préparer et évaluer ce qui a été fait pendant les ateliers.

En effet, les élèves vont réfléchir collectivement grâce à des échanges entre eux et avec l'enseignant sur les différentes procédures qu'il faut utiliser pour réaliser les exercices lors des ateliers. C'est pour cette raison que les regroupements et les ateliers doivent être des moments de moins en moins cloisonnés.

Les ateliers, dont l'organisation est différente du moment de regroupement, sont donc souvent réalisés à la suite. Ils désignent selon Joigneaux (2009, p 4) :

> « *les moments durant lesquels les élèves sont dispersés par groupe au sein de plusieurs espaces de la classe, matérialisés par des ensembles de tables placées en vis-a-vis, et font des exercices qui diffèrent selon les ateliers*. »

Les ateliers sont issus de la pédagogie coopérative : une pédagogie active centrée sur l'enfant ; ils permettent les progrès individuels de celui-ci à travers les échanges et la communication. Les élèves sont donc en situation de groupe pendant lesquels ils peuvent échanger entre eux mais dont l'exercice doit être fait de manière individuelle. Le fonctionnement en ateliers exige que les élèves aient développé une certaine autonomie. Cela ne signifie pas pour autant qu'ils sont laissés à eux-mêmes car le maître prend une place essentielle dans la mise en œuvre de véritables apprentissages.

3. <u>Les représentations des enseignants de la coopération</u>

Comme on a pu le voir précédemment, la coopération entre élèves est vivement recommandée au sein des textes institutionnels. Les enseignants sont alors

encouragés à favoriser la coopération dans le travail de groupe. Ils sont ainsi amenés à gérer des situations d'apprentissage interactives offrant des occasions significatives d'échanger et de confronter leurs opinions, facteurs essentiels d'un enrichissement mutuel nécessaire à l'élaboration des connaissances.

Cependant, malgré les recommandations, certains enseignants ont un avis partagé quand il s'agit d'utiliser l'apprentissage coopératif dans leur classe.
En effet, Dagau & Dubois (1999) ont fait une recherche pour recueillir les attitudes et les avis des enseignants de primaire (maternelle et élémentaire) concernant la pratique de la coopération, selon trois modalités : la gestion de la classe, le rôle de l'enseignant et l'efficacité de l'apprentissage coopérative.
Cette recherche a montré que les enseignants ont une attitude favorable concernant l'efficacité de l'apprentissage coopératif du fait de sa valeur didactique. Ils reconnaissent que le travail de groupe permet aux élèves d'accéder aux apprentissages mathématiques visés (discipline utilisée dans le cadre de la recherche de P.C, Dagau & L.Dubois) par des échanges permettant la confrontation de points de vue et une plus grande implication dans la tâche. Ceci permet aux enseignants de reconnaître la réelle valeur ajoutée de l'apprentissage coopératif.

Toutefois, cette reconnaissance ne les empêche pas d'émettre quelques réserves au sujet de cette méthode. Ils s'entendent pour souligner que cette approche, pas toujours compatible avec le respect des rythmes d'apprentissage de chacun, prend parfois trop de temps et ne convient pas à tous les élèves.

De plus, cette même recherche montre que les enseignants ont une attitude significativement négative vis à vis de la gestion de classe lors de la pratique de la coopération. Leur discours démontre que l'introduction d'activités de groupes, en dépit de ses avantages, ne se fait pas sans engendrer des complications lors de leur enseignement. S'ils pensent que la répartition des élèves en groupes d'apprentissage a le mérite de favoriser le repérage et le suivi des élèves les moins avancés, cette approche rend néanmoins difficile leur tâche en matière de supervision de l'activité de l'ensemble des élèves. Ils expliquent également que cette méthode complexifie l'évaluation des acquisitions de chacun étant donné que c'est un travail de groupe. Il est plus difficile de se rendre compte des apports de chaque élève.

Par ailleurs, la mise en pratique du travail de groupe semble d’autant plus difficile que bon nombre d’enseignants indiquent un mauvais fonctionnement des groupes et regrettent le manque d'autonomie des élèves.

Ainsi, si les enseignants admettent le rôle bénéfique de la coopération entre les élèves sur les apprentissages, ils avouent que les modalités de mise en place de celle-ci rend difficile la mise en place d'un tel dispositif.

M.F. Peyrat-Malaterre (2011) explique qu'il est important pour les enseignants de considérer les avantages et les inconvénients que revêtent les situations d'apprentissage mettant en jeu le travail de groupe. C'est ainsi qu'elle a pu montrer que les avantages étaient moindre comparés aux inconvénients. En effet, grâce à une étude auprès d'enseignants elle a relevé les avantages suivants :

- Une supervision, faite par les élèves, de la compréhension de la tâche et des consignes
- Une délégation aux élèves de l'autorité et d'une partie du savoir.

Ce dernier point est considéré par les enseignants comme étant également un inconvénient. Inconvénient qui est accompagné par d'autres :

- Le besoin de temps pour la mise en place
- Le besoin de méthodes pour évaluer le travail et l'apprentissage de chacun
- Du bruit dans la classe
- Un problème dans la gestion du temps

METHODOLOGIE

1. Problématique générale

L'efficacité de la coopération sur les résultats scolaires est actuellement au centre des recherches, montrant son effet bénéfique sur les apprentissages des élèves. Les récentes études au sujet de l'apprentissage coopératif attestent d'une réelle efficacité de ce type d'apprentissage dans le domaine scolaire. En effet, il a été observé qu'une même tâche est mieux réussie lorsqu'elle se fait en groupe que lorsqu'elle se réalise de manière individuelle. Ceci a été mis en évidence par le C.R.E.S.A.S (Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire) en 1987 dans un ouvrage collectif intitulé « On n'apprend pas tout seul – Interactions sociales et construction des savoirs ». Selon le C.R.E.S.A.S, une situation de coopération qui renforce l'opposition de points de vue (conflit socio-cognitif) entre les élèves et donne à chacun d'eux une part de responsabilité dans la résolution de la tâche, produit des résultats significativement meilleurs. Ces observations ont été faites dans une classe de maternelle avec des élèves de 5-6 ans lors d'un exercice de résolution de problème de produit de deux ensembles. L'importance que donnent les chercheurs du C.R.E.S.A.S aux interactions sociales fait contrepoids à la centration trop fréquente sur les facteurs individuels de la réussite scolaire. Ainsi, l'utilisation par les enseignants de dispositifs favorisant l'apprentissage coopératif présente un atout majeur dans l'apprentissage des élèves. Mais une telle efficacité de l'apprentissage coopératif ne peut se réaliser qu'avec une implication certaine de la part des enseignants pour mettre en place les dispositifs mettant en jeu la coopération entre les élèves ainsi qu'un minimum d'approbation concernant cette méthode pédagogique. En effet, comme a pu le démontrer la littérature, le rôle de l'enseignant est une condition primordiale dans la réussite du dispositif de l'apprentissage coopératif.

Dans ces circonstances recueillir leurs représentations ainsi que leurs pratiques concernant la coopération entre élèves semblent un enjeu important. On peut alors être amené à s'interroger sur les pratiques des enseignants à l'égard de dispositifs lors d'un apprentissage coopératif.

2. Question de recherche

Notre problématique nous a amené à se poser la question suivante : de quelles manières les enseignants de l'école maternelle mettent en place des pratiques coopératives, adaptées aux caractéristiques d'enfants de 4 à 6 ans ?
Question à laquelle nous allons tenter de répondre en abordant la représentation des enseignants de l'apprentissage coopératif, soit :

- La présentation et la compréhension des manières de faire et des démarches mises en place par les enseignants du préscolaire par rapport à l'apprentissage coopératif.
- La mise en évidence du rôle des enseignants, les adaptations et les techniques utilisées pour la promotion de l'apprentissage coopératif.
- Les particularités de mise en place du travail en petits groupes dans les classes de maternelle par rapport à l'âge des élèves.

3. Hypothèses

Notre recherche portera sur les hypothèses suivantes :

- Les enseignants voient, dans l'utilisation de l'apprentissage coopératif, une source d'inconvénients pour eux mais d'apports bénéfiques pour les élèves.
- Les enseignants utilisent des dispositifs mettant en jeu le travail de groupe.
- Les dispositifs mis en place par les enseignants ne développent pas spécialement les dimensions qui selon Howden (1996) entrent en jeu dans la coopération à savoir une objectivation, une constitution des groupes réfléchie, une interdépendance permettant une entraide et un échange entre les élèves du groupe.

4. Démarche

Afin de répondre à nos hypothèses de la manière la plus fiable et la plus précise possible, il nous a fallu élaborer une démarche nous permettant d'assurer un bon déroulement à notre recherche. La partie qui va suivre va donc renseigner sur les différentes démarches et étapes qui ont permis de réaliser le travail de recherche, à savoir une présentation des participants, la description des outils de recherche et le traitement des données.

a) Participants

Concernant les participants, nous avons décidé d'axer notre recherche sur les enseignants d'école maternelle.
En effet, puisque la plupart des recherches sur l'apprentissage coopératif se centrent principalement sur l'école élémentaire et plus précisément sur la tranche d'âge d'enfants de plus de 7-8 ans (car on considère qu'en maternelle les enfants sont égocentriques donc non enclin au travail de groupe), il nous a semblé intéressant de se pencher sur les enseignants exerçant à l'école maternelle. Ainsi, en axant la recherche sur les enseignants de maternelle, il est possible de mettre en avant de quelles manières ils mettent en place des pratiques coopératives, adaptées aux caractéristiques d'enfants de 4 à 6 ans.

Afin que cette recherche puisse tendre vers des conclusions généralisables à l'ensemble des enseignants de maternelle, nous avons mis en place une procédure garantissant la représentativité de l'échantillon. Pour cela, le nombre de participants que nous souhaitions avoir était d'une cinquantaine. Cependant, à cause des contraintes de temps nous avons pu récolter seulement 41 questionnaires remplis.

On peut penser que ces 41 personnes constituent un échantillon représentatif de la population des enseignants et a été élaboré selon un échantillonnage sur place. En effet, les participants ont été interrogés dans les écoles maternelle du Cher.

Ces personnes ont des caractéristiques différentes répertoriées en six catégories :

- ***Le nombre d'années de carrière professionnelle***

Dans cette étude la majorité des enseignants interrogés ont plus de 20 ans de carrière professionnelle avec un pourcentage de 41,5%. Ensuite 34,1% des enseignants ont entre 11 et 20 de carrière contre 19,5% qui ont entre 6 et 10 ans de carrière. Enfin, seulement 4,9% des enseignants interrogés ont moins de 5 années de carrière.

Tableau 1 : Nombre d'années de carrière professionnelle			
Moins de 5 ans	**De 6 à 10 ans**	**De 11 à 20 ans**	**Plus de 20 ans**
4,9%	19,5%	34,1%	41,5%

- ***La formation et le niveau d'étude***

Concernant la formation et le niveau d'étude des enseignants interrogés plusieurs catégories ont surgit avec 51,2% des enseignants qui ont été à l'IUFM contre 15% qui ont été à l'Ecole Normale.

Les autres catégories sont en minorité avec seulement 2,4% qui ont le baccalauréat, pourcentage identique pour les enseignants ayant une licence. Enfin 7,3% des enseignants interrogés confie n'avoir aucun des niveaux proposés par le questionnaire.

Tableau 2 : Formation et niveau d'étude						
Ecole normale	**IUFM**	**Baccalauréat**	**Licence**	**Master**	**Doctorat**	**Autre**
33,6%	51,2%	2,4%	2,4%	3,1%	0%	7,3%

- ***La participation ou non à des stages autres que la formation continue obligatoire (animations pédagogiques)***

65,9% des enseignants interrogés disent avoir participés à des stages autres que des animations pédagogiques. Parmi ces enseignants 26,6% confient avoir participé à un stage évoquant le travail de groupe des élèves contre 73,3% qui n'y ont pas participé.

34,1% des enseignants interrogés ont seulement eu des stages appartenant à la formation continue obligatoire.

Tableau 3 : Participation à des stages autres que la formation continue	
Oui	**Non**
65,9%	34,1%

- ***Le nombre de classes dans l'école***

Pour la majorité des enseignants interrogés (90,2%), l'école dans laquelle ils enseignent compte entre trois et cinq classes alors que les autres enseignants interrogés (9,8%) ont entre cinq et huit classes dans leur école.

Tableau 4 : Nombre de classes dans l'école			
Une ou deux	**De trois à cinq**	**De cinq à huit**	**Plus de huit**
0%	90,2%	9,8%	0%

- ***Le nombre d'élèves inscrits dans la classe***

75,6% des enseignants interrogés ont une classe comprenant entre 15 et 25 élèves et 24,4% ont plus de 25 élèves dans leur classe.

Tableau 5 : Nombre d'élèves inscrits dans la classe		
Mons de 15	**De 15 à 25**	**Plus de 25**
0%	75,6%	24,4%

- ***la tranche d'âge des élèves de la classe***

Parmi les enseignants interrogés, 12,1% disent avoir des élèves âgés de 2-3 ans, 22% disent avoir des élèves de 3-4 ans, 36,6% confient avoir des élèves de 4-5 ans et enfin 29,3% ont des élèves âgés de 5-6 ans.

Tableau 6 : Tranche d'âge des élèves			
2-3 ans	**3-4 ans**	**4-5 ans**	**5-6 ans**
12,1%	22%	36,6%	29,3%

b) Matériel

Afin de procéder au recueil des représentations ainsi qu'aux pratiques des enseignants de maternelle concernant l'apprentissage coopératif, nous nous sommes orientés dans l'utilisation d'un questionnaire. Malgré le biais de passation des questionnaires entre les différents participants, l'utilisation d'un questionnaire est avantageuse dans le sens où il permet de recueillir un nombre important de données. Ceci permet de généraliser les résultats obtenus à la population concernée (les enseignants de maternelle). C'est donc dans cette optique que le choix du questionnaire s'est imposé.

Pour cela nous avons utilisé le questionnaire individuel élaboré et utilisé par trois équipes algériennes, grecques et portugaises, en vue d'une recherche comparée dont le but est de mettre en évidence les conceptions des enseignants du préscolaire dans la circonscription éducative de Evros en Grèce[1] (Cf. annexe 1 p 66).

1 Moumoulidou M. (2010). Le travail en petits groupes à l'école maternelle. Premières empreintes de sa mise en œuvre dans les écoles maternelles de Evros, in M. Moumoulidou, G. Rekalidou (Eds.), *Petits groupes en éducation. Approches pédagogiques, d'apprentissage, d'animation* (pp. 147-165). Athènes : Typothito-G. Dardanos.

Ce questionnaire va permettre d'avoir une approche quantitative des résultats.

Ce questionnaire compte quarante et une questions divisées en deux parties :

- Une première partie dont le but est de récolter les caractéristiques personnelles et institutionnelles des enseignants de la population tout en gardant le respect de l'anonymat, ainsi que des informations générales. Ces données sont : les années de carrière professionnelle, les études de base, la participation à la formation continue, le nombre de classes dans l'établissement, le nombre d'enfants fréquentant la classe, le niveau d'âge de la classe, la pratique du travail en petits groupes ou non.

  Ces données sont habituellement placées en fin de questionnaire mais afin de rester conforme à la recherche effectuée en Grèce ainsi que pour faciliter une approche comparative des résultats, nous avons fait le choix de les laisser au début de questionnaire.

- Une autre partie permet de récolter les informations concernant l'organisation et le fonctionnement utilisé par les enseignants lors du travail en petits groupes. Plus précisément, elle comporte 26 questions correspondant à différents domaines de la coopération entre élèves : les modalités de constitution des groupes, l'interdépendance entre les membres du groupe (entraide et échange entre les élèves), l'objectivation (retour sur les apprentissages), le rôle de l'enseignant, la répartition des tâches entre les membres. Puis, trois questions dans l'objectif de recueillir les représentations de la coopération soit comme étant un avantage pour les apprentissages soit comme étant un inconvénient. Enfin, trois dernières questions qui permettent de relever les réflexions des enseignants concernant leur pratique après avoir rempli le questionnaire.

Les enseignants n'utilisant pas le travail en petits groupes lors de leur enseignement ne sont pas concernés par la deuxième partie du questionnaire.

Parmi les quarante et une questions une minorité (quatre) sont des questions ouvertes dans l'objectif d'avoir des données plus précises de manière à pouvoir interpréter les réponses aux questions fermées.

Pré test

Afin de vérifier le bon fonctionnement du questionnaire, nous avons réalisé un pré-test auprès de 5 personnes. De ce pré-test, plusieurs résultats sont apparus.

Tout d'abord certaines questions se sont avérées être mal formulée. Cette mauvaise formulation s'explique par le fait que le questionnaire utilisé dans cette étude est une traduction d'un questionnaire grec, il y avait donc des erreurs de traduction. Afin de remédier à ce problème nous avons procédé à l'adaptation du questionnaire en français en modifiant la tournure de plusieurs questions.

Tableau 7 : La modification des questions

questions	Questions initiales	Modifications effectuées
15	Les groupes qui se forment dans votre classe pendant l'année ils sont :	Sur une année scolaire les groupes sont-ils :
20	Si vous avez répondu à la question 19 avec la réponse 2 ou 3, chaque groupe s'informe-t-il sur ce que font les autres groupes ? Si oui, qui donne l'information ?	Formulation d'une question en 2 afin de ne pas entraîner de confusion chez les participants : - Si vous avez répondu à la question précédente par la réponse 2 ou 3, chaque groupe informe-t-il sur son activité ? - Si oui, cet échange est
23	Qui décide-t-il du sujet du travail des enfants en petits groupes ?	Qui décide du sujet de travail des enfants en petits groupes ?
24	Si vous décidez vous même, quels sont vos critères ?	Formulation dans l'objectif de préciser le thème de la question : Si vous décidez vous même du sujet de travail, quels sont vos critères ?
29	Comment constatez-vous que les enfants ont travaillé en groupe ?	Vous considérez que les enfants ont travaillé en groupe si :

Puis, un dysfonctionnement dans le questionnaire est apparu concernant les modalités pour répondre aux questions. En effet, les participants devaient, pour certaines questions, attribuer aux trois propositions qu'ils avaient retenues une note allant de un à trois du moins important au plus important. La consigne était alors la suivante : « Placez s'il vous plaît devant chaque item retenu une note de 1 à 3 : peu important **1** ; important **2** ; très important **3.** » Cette consigne a entraîné des difficultés pour les participants puisque parmi les 5 personnes qui ont participé au pré-test, deux ont attribué une note à chaque proposition au lieu des trois qu'ils avaient retenues.

Afin de remédier à cette difficulté nous avons fait le choix de changer cette consigne par la suivante : « cochez la ou les propositions que vous souhaitez retenir s'il vous plaît ». Cette modification entraîne un traitement des données différent puisque les participants ne sont plus contraints à ne sélectionner que trois propositions mais le nombre qu'ils souhaitent.

c) Procédure

La passation du questionnaire s'est effectuée de manière auto-administrée afin de pouvoir toucher un maximum de participants. Autrement dit, le questionnaire leur a été donné et ils ont disposé d'un certain délai pour y répondre. Cependant, la distribution s'est effectuée de deux manières différentes :

- Pour la majorité des participants, nous nous sommes rendus directement dans les écoles afin d'impliquer plus personnellement les enseignants et ainsi avoir plus de questionnaires remplis. Une fois le délai écoulé, nous sommes retournée dans les écoles afin de récupérer les questionnaires remplis.
- Une diffusion des questionnaires par le biais d'internet en annonçant également une date limite de renvoie des questionnaires remplis.

d) Traitement des données

Dans l'objectif de faciliter le dépouillement, les questionnaires ont été numérotés de 1 à 41, ce qui permettra également de préserver l'anonymat des participants. Nous avons ensuite procédé à une analyse de ces questionnaires grâce à l'utilisation d'un système de codage. En effet, à chaque proposition a été attribuée

une valeur numérique de manière à être traité par un logiciel de traitement statistique. Cette valeur correspond au numéro de la proposition dans le questionnaire. Afin d'éviter toute difficulté, un codebook (Cf. annexe 2 p 73) a été réalisé répertoriant les différents codages.

RESULTATS

Afin d'observer les pratiques ainsi que les conceptions des enseignants de maternelle concernant le travail de groupe, nous avons procédé à une analyse avec le logiciel de statistique SPSS. Pour cela nous avons effectué des statistiques descriptives en utilisant un test non paramétrique, le test du Khi-deux. Ce test permet d'affirmer de manière sure lorsqu'une modalité est majoritairement choisie par tous les participants de manière significative ou non. Ainsi, quand il y a moins de 5% ($p<.05$) de risque d'erreurs on dit que les résultats sont significatifs et quand il y a plus de 5% ($p>.05$) d'erreurs ont dit que les résultats sont non significatifs. Ce dernier constat indique que les résultats ne nous permettent pas de déduire les pratiques des enseignants.

Les résultats feront l'objet d'une présentation en trois parties :

Tout d'abord nous commencerons par mettre en évidence l'utilisation du travail en groupe par les enseignants de maternelle. Cette partie s'intéressera plus particulièrement aux modalités de mise en place de ce travail.

Pour la seconde partie, il s'agira de montrer les conceptions des pratiques des enseignants concernant certains domaines de l'apprentissage coopératif. Nous nous intéresserons successivement à la manière de constituer les groupes de travail, à l'interdépendance et à la responsabilisation entre les membres des groupes, au retour effectué sur les activités mises en place lors du travail ainsi qu'au rôle de l'enseignant lors de la mise en place d'un tel dispositif.

Pour terminer, la dernière partie présentera les avantages ainsi que les inconvénients que les enseignants considèrent être présents, pour eux-mêmes et pour les élèves, lors de l'utilisation du travail de groupe.

I- LA MISE EN PLACE DU TRAVAIL DE GROUPE A L'ECOLE MATERNELLE

Afin d'étudier les pratiques des enseignants concernant l'apprentissage coopératif nous avons tout d'abord cherché à connaître les procédés de mise place du travail de groupe en classe. Les questions 11, 12, 13, 14, 15,16, 17 portaient sur ce point.

5. Le travail en petits groupes

Pour commencer, les enseignants disent mettre en place le travail en petits groupes dans leur enseignement en fonction des activités (khi-deux = 18,927, ddl = 2, p =.000). Pour illustrer ce résultat, nous pouvons revenir sur les réponses du participant 15 qui explique que selon les activités il est difficile pour les élèves de travailler en groupe étant donné qu'ils sont très individuels et n'arrivent pas à gérer la répartition des tâches. En revanche, ils sont partagés concernant les modalités de mise en place puisqu'ils sont autant à déclarer utiliser le travail de groupe avec un collègue et ne pas l'utiliser avec un collègue (khi-deux = 2,951, ddl = 1, p =.086).

De plus, lorsque les enseignants mettent en place le travail de groupe, ils l'utilisent plus de cinq heures par semaine (Khi-deux = 25,700, ddl = 5, p = .000).

Tableau 8 : temps dévolu au travail de groupe par semaine

Propositions	n	Khi-deux	Valeur de p
Moins de deux heures	7	25,700	.000
Environ deux heures	2		
Environ trois heures	4		
Environ quatre heures	6		
Environ cinq heures	3		
Plus de cinq heures	18		

Lors de la mise en place de situations mettant en jeu le travail de groupe les enseignants disent utiliser les genres d'activités suivantes (pour chaque genre, un exemple d'activité relaté par les enseignants sera donné) :

- Langue/langage (Khi-deux = 28,900, ddl = 1, p =.000) comme par exemple un travail avec des petits parleurs autour d'un album.
- Les notions de mathématiques (Khi-deux =19,600, ddl = 1, p =.000) comme par exemple une recherche en mathématique sur les notions +, - et autant que.
- Les notions relatives aux sciences (Khi-deux =14,400, ddl = 1, p =.000) comme par exemple lors d'expériences sur l'eau avec un rapporteur pour expliquer le résultat de leurs tests « coule ou flotte dans l'eau » et écrire une

trace collective.

- Les jeux de construction (Khi-deux =12,100, ddl = 1, p =.001) comme par exemple une construction en Duplo en respectant un modèle.
- Les arts visuels et plastiques (Khi-deux =19,600, ddl = 1, p =.000) comme par exemple la réalisation d'une multitude d'araignées effectuée à partir d'un dessin réalisé par un élève.

Ainsi, au vu de ces premières données nous pouvons dire que les enseignants utilisent de manière régulière le travail de groupe et ceci dans différents domaines d'activités appartenant au programme de l'éducation nationale. En utilisant le travail de groupe les enseignants admettent que cette méthode peut être bénéfique pour les élèves.

6. Les obstacles et les facilitateurs de la mise en place du travail de groupe selon les enseignants

Si les enseignants disent utiliser le travail de groupe ils admettent que certains facteurs peuvent représenter des obstacles à sa mise en place. En effet, selon eux, le manque d'espace dans la classe est un obstacle significatif empêchant la mise en œuvre d'un travail de groupe (Khi-deux =15,244, ddl =1, p =.000).

De même, ils considèrent significativement le grand nombre d'élèves dans la classe (Khi-deux = 12,902, ddl = 1, p =.000) comme étant un frein pour la mise en place d'un dispositif mettant en jeu le travail de groupe.

Cependant, le manque de formation (Khi-deux = 23,439, ddl = 1, p =.000) ainsi que le manque de collaboration avec les collègues (Khi-deux = 20,512, ddl = 1, p =.000) et le manque de suivi d'un conseiller pédagogique ne représentent pas pour les enseignants des obstacles.

Concernant la mauvaise et insuffisante structure matérielle, l'avis des enseignants est partagé car ils sont autant à penser qu'il s'agit ou non d'un obstacle (19 versus 22 sur 41 participants) pour la mise en place du travail de groupe (Khi-deux = 0,220, ddl = 1, p =.639).

A l'inverse, ils considèrent que certains facteurs facilitent la mise en place du

travail de groupe. En effet, la majorité des enseignants pensent qu'un travail de groupe sera d'autant plus facile à utiliser avec des élèves s'ils ne sont pas nombreux (Khi-deux = 17,780, ddl = 1, p =.000). Pour illustrer ces résultats, nous pouvons revenir sur les réponses du participant 6 qui explique que s'il est difficile de mettre en place un travail de groupe dans une classe avec de nombreux élèves, c'est à cause du manque d'adultes encadrants.

Ce facteur n'est pas selon eux, le seul ayant une visée facilitante pour l'utilisation du travail de groupe puisqu'ils considèrent également qu'avoir un espace suffisant dans la classe (Khi-deux =8,805, ddl = 1, p =.003) et un équipement pédagogique suffisant de la classe (Khi-deux = 4,122, ddl = 1, p = .042) va contribuer à la mise en œuvre du travail de groupe.

En revanche, pour les facteurs suivants, les enseignants sont d'accord pour dire que ce ne sont pas des facteurs facilitants et comme on le constate les réponses sont significatives puisque le seuil de significativité n'est pas atteint :

- le fait que les élèves aient le même âge (Khi-deux = 29,878, ddl = 1, p =.000),
- la collaboration avec un collègue (Khi-deux = 5,488, ddl = 1, p =.019),
- les animations en formation (Khi-deux = 33,390, ddl = 1, p =.000),
- les stages de formation continue (Khi-deux = 26,561, ddl = 1, p =.000)
- les instructions officielles : le test du khi-deux n'a pas pu être effectué car cette proposition représente une variable constante. Tous les participants considèrent en effet qu'il ne s'agit pas d'un facteur facilitant.

Enfin, concernant les différences entre les élèves, les opinions des enseignants sont davantage partagées dans le fait de les considérer comme un facteur facilitant. Ils sont en effet 24 à considérer qu'il s'agit d'un facteur qui facilitent contre 17 à considérer qu'il ne facilite pas la mise en place du travail en petits groupes.

Ainsi, à partir de ces constatations, il semble évident que les enseignants considèrent que si les conditions environnementales ne sont pas suffisantes, elles seront considérées comme des obstacles à la mise en place du travail de groupe. Les enseignants ont donc tendance à privilégier la prise en considération de ces conditions plutôt que les caractères interindividuels des élèves qui sont pourtant indispensables lors d'un travail de groupe puisque ce sont eux qui vont permettre le

développement des interactions (Howden & Rouiller, 2010).

II- LES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS

Au cours de notre recherche, nous avons cherché à savoir quelles étaient les pratiques des enseignants concernant le travail de groupe. Notre hypothèse était la suivante : les dispositifs mis en place par les enseignants ne développent pas spécialement les dimensions qui selon J. Howden (1996) entrent en jeu dans la coopération, à savoir une objectivation, une constitution des groupes réfléchie, une interdépendance permettant une entraide et un échange entre les élèves du groupe.

Ainsi, nous avons abordé les pratiques des enseignants lors de la mise en place du travail de groupe à partir de leurs réponses aux questionnaires.

1. La constitution des groupes

La constitution des groupes est une dimension de l'apprentissage coopératif qui selon la littérature (Azmitia et Perlmutter, 1989 ; Howden, 1996 & Baudrit, 2005) est primordiale pour la mise en place du travail de groupe. C'est pour cette raison qu'elle doit être envisagée lors d'un tel dispositif et qu'il est souhaitable de recueillir l'opinion des enseignants concernant cette dimension.

Plus particulièrement se pose la question du nombre d'élèves dans chaque groupe. L'opinion des enseignants concernant cette dimension est partagé (Khi-deux = 6,231, ddl = 3, p = .101). En effet, ils sont autant à considérer que le nombre idéal d'élèves est trois, quatre et cinq. D'autres enseignants sont d'accord pour dire que le nombre est autre que ces propositions. Selon les commentaires faits sur le questionnaire, cinq d'entre eux considèrent qu'il faut six élèves par groupe et six autres expliquent que le nombre dépend de la tâche demandée et de son objectif. Le participant 10 considèrent lui que le travail de groupe peut s’effectuer avec des groupes allant jusqu’à huit membres.

Tableau 9 : nombre d'élèves dans les groupes

Modalité	n	Khi-deux	Valeur de p
Trois enfants	6	6,231	.101
Quatre enfants	12		
Cinq enfants	6		
Autre	15		

Nous avons ensuite cherché à savoir quelles étaient les pratiques des enseignants concernant la manière de composer les groupes. Il s'avère qu'elles sont très claires. En effet, ils disent significativement décider eux-mêmes de la composition des groupes (Khi-deux = 12,902, ddl = 1, p =.000). En contradiction avec ce résultat, le participant 28 explique que la composition des groupes est décidée par l'ATSEM. On comprend alors que l'implication des élèves dans les interactions grâce à une composition de groupe réfléchie est négligée en faveur de l'organisation.

Tableau 10 : Les acteurs de la composition des groupes

Modalité	n	Khi-deux	Valeur de p
Moi même	32	12,902	.000
Parfois les enfants, parfois moi même	9		

Les enseignants disent de manière significative utiliser comme critère l'évitement des conflits entre les élèves lors de la composition des groupes (Khi-deux = 5,488, ddl = 1, p =.019).

A l'inverse ils disent ne pas utiliser les critères suivants : l'amitié (Khi-deux = 26,561, ddl = 1, p =.000), la même langue parlé (Khi-deux = 29,878, ddl = 1, p =.000), le même sexe des élèves (Khi-deux = 37,098, ddl = 1, p =.000), les intérêts des élèves (Khi-deux = 37,098, ddl = 1, p =.000), le même niveau intellectuel des élèves (Khi-deux = 5,488, ddl = 1, p =.019).

En revanche, les enseignants ont un avis partagé quand il s'agit de prendre en compte le besoin des élèves lors de la composition des groupes (Khi-deux = 1,195, ddl = 1, p =.274). Ils sont en effet légèrement plus à utiliser versus à ne pas utiliser ce critère (24 versus 17 sur 41 participants).

Ainsi, comme nous pouvons le constater, les enseignants disent utiliser de manière générale des procédés de constitution des groupes qui favorise l'apprentissage coopératif. En effet, leur pratique est en adéquation avec les apports théoriques de Howden & Rouiller (2010) qui affirment l'importance pour l'enseignant d'élaborer lui-même les groupes. Cependant, le nombre d'élèves constituant les groupes qui sont majoritairement pairs ne permet pas de favoriser les interactions entre les élèves (Howden & Rouiller, 2010).

2. La durée de vie des groupes

Les enseignants confient que les groupes formés ne restent pas les mêmes pendant toute l'année scolaire (khi-deux = 13,220, ddl = 2, p =.001). En effet, ils disent effectuer des changements.

Tableau 11 : la durée des groupes sur l'année scolaire

Modalité	n	Khi-deux	Valeur de p
Stables	4	13,220	.001
Changeants	23		
Parfois stables, parfois changeants	14		

Les enseignants disent ne conserver les groupes formés ni sur une période déterminée (moins d'un trimestre), ni pendant un trimestre, ni pendant l'année scolaire entière. Ils procèdent d'une autre manière en préférant travailler avec des groupes non fixes qui peuvent changer chaque jour voire même à chaque séance (khi-deux = 16,600, ddl = 3, p =.001, comme on peut le voir les résultats sont significatifs).

Les raisons de ces changements sont partagées entre les enseignants. Ils sont autant à penser que la durée des groupes dépend ou non du sujet traité (khi-deux = 0,900, ddl = 1, p =.343), et des compétences des enfants (khi-deux = 0,900, ddl = 1, p =.343). Pour illustrer ces résultats, on peut prendre en considération les réponses des participants 10, 14 et 36 qui expliquent qu'il est nécessaire de changer régulièrement la composition des groupes car leur niveau évolue et il faut s'adapter à cela. Au contraire, le participant 25 dit changer la composition des groupes en fonction des élèves présents. Ici, on peut noter une prise en compte uniquement de

facteurs organisationnels.

Ainsi, en changeant régulièrement les groupes, les enseignants permettent aux élèves de bénéficier des compétences provenant d'autres élèves. Ils vont ainsi pouvoir faire évoluer leur pensée à partir d'un nouveau modèle de fonctionnement groupal. Contrairement à ce que l'on pensait, les enseignants tentent de proposer des conditions permettant l'apprentissage coopératif.

7. L'objectivation

L'objectivation, autrement dit un retour réflexif sur les apprentissages, est une des composantes de l'apprentissage coopératif qu'il est nécessaire d'étudier.

De manière générale, les enseignants disent que lors du travail en groupe, les élèves font parfois la même tâche et parfois une tâche différente (khi-deux = 35,317, ddl = 2, p =.000) qui aboutit parfois et n'aboutit pas parfois à un produit ou action finale (khi-deux = 6,400, ddl = 1, p =.011).
Ainsi, lorsque les élèves n'effectuent pas la même tâche, les enseignants déclarent qu'ils n'informent pas toujours les autres élèves de leur activité (khi-deux = 10,158, ddl = 2, p =.006).

Tableau 12 : le retour réflexif sur l'activité

Modalité	n	Khi-deux	Valeur de p
Informe sur leur activité	12	10,158	.006
N'informe pas sur leur activité	5		
Parfois informe, parfois n'informe pas	21		

Cependant, selon les enseignants, lorsque les groupes informent les autres élèves de leur activité les échanges sont organisés par l'enseignant lui-même (khi-deux = 44,182, ddl = 2, p =.000).

Tableau 13 : l'organisation du retour réflexif de l'activité

Modalité	n	Khi-deux	Valeur de p
Organisé par l'enseignant	29	44,182	.000
Organisé par le responsable du groupe	2		
Échange non organisé, il est informel	2		

Concernant l'objectivation, notre échantillon semble ne pas utiliser des pratiques qui favorisent l'apprentissage coopératif. En effet, malgré les apports indéniables de la mise en place d'un retour sur les apprentissages montrés par Peyrat-Malaterre (2010), les enseignants négligent ce moment. Or, c'est l'occasion pour les élèves de parler de leur pratique dans l'activité et par conséquent, de favoriser la prise de parole. Le langage oral étant considéré par l'éducation nationale (2008) comme étant « le pivot des apprentissages de l'école maternelle ».

8. L'interdépendance positive et la responsabilisation

L'interdépendance positive signifie que les tâches, les objectifs, le matériel et les interventions amènent les élèves à percevoir qu'ils sont dépendants les uns des autres en ce qui concerne le travail à accomplir (Howden & Rouiller, 2010). Ainsi, le rôle de chacun au sein du groupe est important d'où la nécessité de recueillir les pratiques des enseignants concernant ce domaine.

Lorsque l'on interroge les enseignants sur la façon dont s'effectue le partage des tâches dans le groupe ils disent significativement que celui-ci se fait par eux-mêmes ou en commun avec les élèves (khi-deux = 27,976, ddl = 3, p =.000).

Tableau 14 : l'organisation du partage des tâches dans le groupe

Propositions	n	Khi-deux	Valeur de p
Par l'enfant responsable du groupe	1	27,976	.000
Selon les initiatives de chaque enfant	3		
Par l'enseignant	21		
En commun avec l'enseignant et les enfants	16		

Cependant, malgré l'importance de l'interdépendance et de la responsabilisation, on constate que les réponses des enseignants sont significatives quand il s'agit de dire quelles attitudes ne correspondent pas à un travail de groupe. Ils ne considèrent pas que les élèves aient travaillé en groupe s'ils mettent en œuvre les attitudes de ce domaine. En effet, si les élèves disent qu'ils appartiennent au petit groupe (khi-deux =16,900, ddl = 1, p =.000), ou qu'ils assument leur rôle dans le groupe (khi-deux = 4,900, ddl = 1, p =.027), les enseignants ne considèrent pas cela

comme étant des signes que les élèves ont travaillé en groupe.

De plus, ils ne considèrent pas systématiquement que les élèves aient travaillé en groupe si les élèves ont :

- défini des objectifs communs (khi-deux =1,600, ddl = 1, p =.206),
- respecté les règles (khi-deux = 0,100, ddl = 1, p =.752),
- discuté entre eux avant de prendre des décisions (khi-deux = 0,100, ddl = 1, p =.752)
- se sont entraidés (khi-deux = 2,500, ddl =1, p =.114).

En effet, parmi les 41 participants à cette étude, ils sont la moitié à penser ces compétences comme étant les signes de la mise en place du travail de groupe entre les élèves et l'autre moitié considèrent qu'ils ne permettent pas d'affirmer que les élèves ont travaillé en groupe.

Ainsi, concernant l'interdépendance permettant une entraide et un échange entre les élèves du groupe, les pratiques des enseignants semblent favoriser l'apprentissage coopératif. Cependant, leurs conceptions vont à l'encontre de cette pratique car ils ne considèrent pas que les élèves aient travaillé en groupe s'ils mettent en place un réel échange entre eux. On peut alors tendre vers une vision du travail de groupe comme étant le même qu'un atelier semi dirigé.

9. Le rôle de l'enseignant

Lors de la mise en place de la coopération entre élèves, le rôle de l'enseignant est important. C'est pourquoi recueillir leurs pratiques semblait indispensable.
Les enseignants déclarent aider (khi-deux = 10,00, ddl = 1, p =.002), donner des indications sur le travail (khi-deux = 6,400, ddl = 1, p =.011), prévenir ou réguler les conflits (khi-deux = 6,400, ddl = 1, p =.011) et répondre aux questions que les élèves posent (khi-deux = 6,400, ddl = 1, p =.011) lors de l'utilisation du travail de groupe.

En revanche, leur avis est plus partagé concernant les rôles suivants :

- suivre les progrès des élèves (khi-deux =0,400, ddl = 1, p =.527),
- collaborer avec les groupes (khi-deux = 3,600, ddl =1, p =.058),
- surveiller (khi-deux = 3,600, ddl = 1, p =.058),

- décider de la suite ou de l'arrêt du travail (khi-deux =1,600, ddl = 1, p =.206), coordonner (khi-deux = 0,100, ddl = 1, p =.752),
- évaluer le travail des élèves (khi-deux = 0,400, ddl = 1, p =.527). En effet, ils sont de manière générale autant à penser que ces rôles doivent être faits versus ne pas être faits lors d'un travail de groupe.

Enfin, les enseignants sont significativement d'accord pour dire que les rôles suivants ne sont pas des rôles à tenir lors de la mise en place d'un travail de groupe : se trouver dans un autre espace (khi-deux = 25,600, ddl = 1, p =.000), donner le matériel aux groupes (khi-deux = 10,000, ddl = 1, p =.002), s'occuper de la préparation de l'activité suivante dans le même espace (khi-deux = 36,100, ddl = 1, p =.000), intervenir le moins possible (khi-deux = 12,100,ddl = 1, p =.001).

III- LES AVANTAGES OU INCONVENIENTS DU TRAVAIL EN GROUPE

Pour terminer, nous avons cherché à étudier la représentation générale que se font les enseignants de maternelle sur le travail en petits groupes. Notre hypothèse est la suivante : les enseignants voient dans l'utilisation de l'apprentissage coopératif une source de difficultés pour eux mais d'apports bénéfiques pour les élèves.

1. Pour les enseignants

Le test khi-deux conduit sur les représentations des enseignants révèle que celle-ci est nuancée, Khi-carré = 29,450, ddl = 2, p = .000. En effet, une majorité des enseignants voit l'utilisation du travail de groupe comme étant à la fois une source d'avantages et une source d'inconvénients pour l'enseignant.

Tableau 15 : les conceptions des enseignants

Modalité	n	Khi-deux	Valeur de p
Avantage	9	29,450	.000
Inconvénient	2		
Les deux	29		

Les enseignants considèrent (khi-deux = 5,769, ddl = 1, p = .016) que l'utilisation du

travail de groupe permet pour eux d'avoir plus de temps pour s'occuper de certains élèves en particulier. En effet, le participant 17 explique que l'organisation étant plus pratique, il est plus facile pour l'enseignant de s'occuper d'un groupe ou même d'un élève en particulier. Cependant, selon eux, cette modalité de travail ne permet pas significativement de mieux contrôler leur comportement (khi-deux = 7,410, ddl = 1, p = .006).

Tableau 16 : Les avantages pour l'enseignant

Propositions	n	Khi-deux	Valeur de p
Je connais mieux les enfants	16	1,256	.262
Je contrôle mieux leur comportement	11	7,410	.006
J'ai plus de temps pour m'occuper de certains enfants en particulier	27	5,769	.016

Les réponses des enseignants ne nous permettent pas de dire quels sont ces inconvénients. Cependant, on constate que la charge de travail hors du temps scolaire (khi-deux = 0,714, ddl = 1, p = .398) ainsi que les efforts à fournir pendant le temps scolaire (khi-deux = 0,029, ddl = 1, p = .866) représentent, pour la moitié de notre échantillon, un inconvénient, alors que pour l'autre moitié, ils ne représentent pas un inconvénient. Tandis que les enseignants ne considèrent pas que le travail de groupe présente le risque de changer de statut et perdre le respect des élèves (khi-deux = 31,114, ddl = 1, p = .000).

Cependant, pour certains participants, il est évident que le travail de groupe induit des difficultés de gestion de classe à cause du bruit qu'il entraine ainsi que des difficultés dans l'évaluation des acquis des élèves.

Tableau 17 : Les inconvénients pour l'enseignant

Propositions	n	Khi-deux	Valeur de p
Cela entraîne beaucoup de travail hors du temps scolaire	15	0,714	.398
J'ai l'impression que l'enseignant change de statut et peut perdre le respect des élèves	1	31,114	.000
Cela me demande beaucoup d'efforts pendant le temps scolaire	18	0,029	.866

2. *Pour les élèves*

Les enseignants ont de manière générale une représentation de la coopération entre élèves comme présentant à la fois des avantages et des inconvénients pour l'enseignant mais, qu'en est-il pour les élèves ?
Lorsqu'on les interroge sur les apports de cette méthode pour les élèves, ils déclarent que le travail de groupe permet aux élèves

- d'acquérir de manière significative la collaboration (khi-deux = 20,512, ddl = 1, p =.000),
- de développer l'autonomie (khi-deux = 20,512, ddl = 1, p =.000),
- de respecter l'autre (khi-deux = 15,244, ddl = 1, p =.000),
- De respecter des règles (khi-deux = 8,805, ddl = 1, p =.003).

Leur opinion est tout aussi nette concernant les éléments que le travail de groupe ne permet pas de faire acquérir aux élèves. Ils pensent significativement que la pensée logique (khi-deux = 17,780, ddl = 1, p =.000) ainsi que la prise de décision (khi-deux = 5,488, ddl = 1, p =.019) ne sont pas des éléments que les élèves vont acquérir grâce à la mise en place du travail de groupe.

En revanche, leur opinion est plus partagée concernant les points suivants :

- l'apport de connaissances (khi-deux =15,244, ddl = 1, p =.160),
- l'intérêt pour celles-ci (khi-deux = 0,610, ddl = 1, p =.435),
- la prise d'initiatives (khi-deux = 2,951, ddl = 1, p =.086).

En effet, ils sont autant à penser que ces trois points sont ou non des compétences que le travail de groupe permet de faire acquérir aux élèves. Ils sont 25 contre 16 participants sur 41 pour l'apport de connaissances, 18 contre 23 participants pour l'intérêt pour la connaissance et 26 contre 15 participants pour la prise d'initiatives.

Ainsi, comme on peut le constater, l'hypothèse « les enseignants voient dans l'utilisation de l'apprentissage coopératif une source d'inconvénients pour eux mais d'apports bénéfiques pour les élèves » semble partiellement confirmée. En effet, pour les enseignants, l'utilisation du travail de groupe en classe est à la fois une source d'avantages et une source d'inconvénients. Les avantages résident dans le fait qu'ils ont plus de temps pour s'occuper de certains élèves. Mais l'enseignant ne doit pas

occuper une place trop importante au risque d’empêcher les échanges entre les élèves qui s'en remettraient à l'autorité que représente l'enseignant.

L'absence de réponses significatives concernant les inconvénients que représentent la mise en place du travail de groupe nous montrent que les enseignants ont une mauvaise représentation de l'apprentissage coopératif mais sans pouvoir l'expliquer. On peut supposer que cela vient d’un manque de connaissance de cette méthode, ce qui entraîne les enseignants à rester sur leurs positions.

Pour les élèves, les enseignants disent voir dans l'utilisation du travail de groupe, l'occasion de travailler les habiletés coopératives et sociales. Ces habiletés font partie intégrante des programmes de l'école maternelle et représentent même un des objectifs principaux. Dans ce sens, l’apprentissage coopératif représente un atout pour les élèves mais les enseignants considèrent qu’il est plus difficile à utiliser que d’autres méthodes pédagogiques comme le travail individuel.

DISCUSSION

Cette recherche visait à rendre compte de la pratique des enseignants de l'école maternelle concernant l'apprentissage coopératif. La pédagogie coopérative est conçue comme une approche pédagogique poursuivant la double visée d'apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre. Pour cela, cette pédagogie privilégie les interactions entre les élèves avec la mise en place du travail de groupe pendant lequel certains principes sont à respecter : un groupement hétérogène et restreint, une interdépendance positive entre les élèves, la responsabilisation et l'objectivation.

Au vu de la littérature, nous avons voulu montrer que malgré les bénéfices de l'apprentissage coopératif pour les élèves, les enseignants considèrent qu'il est source de difficultés pour eux. Ainsi, ils utiliseraient le travail de groupe mais sans mettre en place des dispositifs mettant en jeu l'apprentissage coopératif.

Afin de tester ces hypothèses, nous avons relevé les pratiques des enseignants à l'aide du questionnaire décrit précédemment (Cf. Annexe 1 p 66).

I- SYNTHESE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

1. Les avantages et inconvénients du travail de groupe

Les résultats recueillis à l'aide d'une analyse avec le test du khi-deux montrent que les enseignants ont une représentation nuancée de l'apprentissage coopératif. En effet, ils pensent significativement que l'utilisation du travail de groupe entraîne à la fois des avantages et des inconvénients pour l'enseignant.

Pour eux, cette pédagogie permet d'avoir plus de temps pour s'occuper de certains élèves en particulier. Cette opinion de la part des enseignants vient du fait qu'ils ont le temps d'observer les comportements des élèves de manière plus précise et prêter plus d'attention à ceux qui ont plus de difficultés ou ceux qui ont plus de facilité étant donné que ce sont les élèves qui construisent leur apprentissage et non l'enseignant. Cette observation permettra à l'enseignant de répondre aux besoins particuliers de certains élèves. Cependant, selon Howden (1996), cette aide ne doit

pas avoir pour objet la diffusion des connaissances mais l'enseignement des habiletés interpersonnelles et de coopération, pour aider à accomplir les tâches. Dans les moments de travail de groupe, ils ne sont plus les uniques personnes à transmettre leur savoir. Dans ce sens, Gilles Brougère (2002) montre qu'en situation de petits groupes, les enseignants ont un rôle de personne ressource plutôt que d'interventionniste. Cette pédagogie est en lien avec les pédagogies alternatives à l'école maternelle dans lesquelles on peut citer Maria Montessori. Montessori montre l'importance pour l'élève d'être actif dans ses apprentissages et c'est ce que permet de faire le travail de groupe en utilisant l'apprentissage coopératif. De plus, elle favorise la manipulation qui est également présente lors de travaux de groupes. On peut donc voir que de grands pédagogues tel que Maria Montessori ont représenté un apport considérable pour la mise en place du travail de l'apprentissage coopératif à l'école maternelle.

Cette aide particulière ne permet pourtant pas, selon les enseignants, de mieux contrôler le comportement des élèves. C'est une situation pendant laquelle les élèves sont amenés à échanger et communiquer entre eux, ce qui est logiquement source de bruit. Ceci peut être vu par les enseignants comme une source d'effervescence considérée difficilement gérable.

Quant aux inconvénients, les résultats ne nous permettent pas de dire de quelle nature ils sont pour les enseignants. Cependant, les recherches antérieures ont montré qu'ils étaient de l'ordre de la gestion de la classe. M.F. Peyrat-Malaterre (2011) a montré que pour les enseignants, le travail de groupe entraîne un temps excessif pour sa mise en place, des bruits trop importants dans la classe, une gestion du temps difficile, un manque de dispositif pour l'évaluation des élèves ainsi qu'une délégation de l'autorité et d'une partie du savoir. Ces inconvénients rejoignent ceux trouvés par Métayer et Boulais (1997).

Au regard de ce constat, la question suivante peut surgir : pourquoi mettre en place un système qui en apparence a plus d'inconvénients que d'avantages ? Il ne faut pas oublier, en effet, que les avantages sont principalement du côté des élèves. En effet, les enseignants sont d'accord pour dire que la pédagogie coopérative permet aux élèves de gagner en autonomie, de savoir collaborer avec les membres de son groupe, d'apprendre à respecter l'autre ainsi que les règles. Ses apports sont

des éléments apparaissant dans les programmes de l'école maternelle comme étant des compétences à acquérir à la fin de l'école maternelle. Les enseignants voient donc en la mise en place du travail de groupe un moyen de répondre aux exigences des programmes tout en les laissant acteurs de leur propre apprentissage. Ce sont ces apports indéniables qui poussent les enseignants à utiliser l'apprentissage coopératif avec leurs élèves malgré le fait qu'ils le considèrent peu avantageux pour eux.

Si les enseignants voient pour eux peu d'avantages dans l'utilisation du travail de groupe, c'est que les bénéfices pour les enseignants ne sont pas immédiats et ne se verront qu'au fur et à mesure de la mise en place des travaux de groupe : plus de facilité, moins de bruits, plus d'échanges, des séances préparées de façon plus appropriées aux élèves, etc. On peut alors penser que les enseignants ne laissent pas le temps aux élèves de développer les habiletés coopératives qui vont leur permettre de devenir efficace lors de la mise en place de situation de travail de groupe. On peut également présumer que les enseignants ne mettent pas en place avec leurs élèves les habiletés coopératives nécessaires pour que le travail de groupe devienne plus facile pour l'enseignant. Or, Il faut laisser le temps aux élèves d'apprendre à coopérer pour ensuite coopérer de manière efficace pour apprendre. Selon M.F. Peyrat-Malaterre (2011), l'avantage pour l'enseignant de mettre en place de telles situations est de pouvoir prendre le temps pour observer les élèves fonctionner autrement puisqu'ils vont pouvoir prêter attention à leur façon de s'exprimer dans un contexte très différent, même s'il reste scolaire. Il est toujours utile et intéressant de voir comment les élèves apprennent, comment ils échangent entre eux, comment ils parlent de l'exercice proposé, et de se rendre compte de la façon dont ils l'ont compris. Cela permet une préparation au plus juste, au plus près des élèves, de leurs besoins, de leurs capacités et de leurs aptitudes.

Ainsi, notre hypothèse qui consiste à dire que les enseignants voient dans l'utilisation de l'apprentissage coopératif une source d'inconvénients pour eux mais d'apports bénéfiques pour les élèves est partiellement confirmée puisqu'ils déclarent que cette méthode apporte également des avantages pour eux.

2. La mise en place du travail de groupe

Au vu des résultats précédents concernant la représentation des enseignants sur le travail de groupe, nous avons cherché à savoir si les enseignants utilisaient le travail de groupe dans leurs pratiques.

Le discours de notre échantillon indique que l'apprentissage coopératif bénéficie d'une légitimité et d'une crédibilité didactique évidente. Ce constat pourrait donc laisser penser qu'un recours plus fréquent à cette pratique dans l'enseignement, ne devrait pas rencontrer une vive opposition quant à son utilisation, de la part du corps enseignant.

L'analyse des résultats montre significativement que les enseignants utilisent le travail de groupe au sein de leur enseignement. Ceci peut paraître paradoxal en considérant le fait que les enseignants le voient comme une source d'inconvénients pour eux. Mais, comme nous avons pu le dire précédemment, si les enseignants décident de mettre en place le travail de groupe, c'est principalement parce qu'ils considèrent qu'il est bénéfique pour les apprentissages des élèves. En effet, ils déclarent de manière significative l'utiliser en classe dans de nombreux domaines et ceci plus de cinq heures par semaine.

Ainsi, notre hypothèse qui affirme que les enseignants utilisent le travail de groupe dans leur enseignement est confirmée.
Les enseignants expliquent alors que certains facteurs vont venir faciliter sa mise en place, comme le nombre d'élèves qui ne doit pas être trop élevé ou encore l'espace ainsi que l'équipement pédagogique qui doit être suffisant.

On peut observer qu'encore une fois, ce sont les conditions matérielles qui poussent les enseignants à utiliser le travail de groupes. Ils privilégient la présence de conditions externes à l'élève, les considérant comme nécessaires, mais ne prennent pas en compte les conditions internes aux élèves. Autrement dit, ils ne prennent pas en compte les facteurs propres aux élèves qui sont déterminants pour la réussite de l'apprentissage coopératif. En effet, leur avis est partagé pour considérer les différences entre les élèves comme étant un facteur facilitateur qui les pousserait à mettre en place le travail de groupe.

Leur avis concernant les facteurs qui empêcheraient la mise en place du travail de groupe va dans le même sens que les résultats précédents, étant donné qu'ils considèrent les conditions externes à l'élève comme étant des obstacles ; il s'agit du manque d'espace dans la classe, et du nombre d'élèves trop élevé.

Comme on peut le constater, le nombre d'élèves dans la classe est un enjeu primordial pour les enseignants étant donné qu'il revient comme étant un obstacle s'il est trop élevé et comme étant facilitant s'il est peu élevé. Ceci peut s'expliquer par le fait que le travail de groupe engendre un certain niveau de bruit dû aux interactions, qui est d'autant plus important lorsque le nombre d'élèves est élevé et dont l'enseignant doit être capable d'accepter. Les enseignants, considérant le bruit et l'agitation comme étant un réel inconvénient pour les apprentissages, préfèrent sans doute envisager ce facteur comme étant un obstacle et renoncer à la mise en place du travail de groupe plutôt que d'être confronté à une situation qu'il pourrait être amener à ne plus maîtriser.

Ces facteurs, qu'ils soient des obstacles ou au contraire facilitants, sont des éléments à prendre en compte lorsque l'on parle du travail de groupe car c'est à partir d'eux que les enseignants vont décider de mettre en place le travail de groupe. Les enseignants doivent s'adapter aux conditions, ce qui peut empêcher la mise en place de dispositifs mettant en jeu l'apprentissage coopératif et ses différentes dimensions.

3. La pratique déclarée des enseignants

Après avoir vu que les enseignants mettent en place des dispositifs mettant en jeu le travail de groupe, nous allons observer quelles pratiques ils disent utiliser. Nous avons supposé que les dispositifs mis en place par les enseignants ne développent pas spécialement les dimensions qui selon Howden (1996) entrent en jeu dans la coopération à savoir une objectivation, une constitution des groupes réfléchie, une interdépendance permettant une entraide et un échange entre les élèves du groupe.

Comme nous avons vu dans la partie théorique, le travail de groupe n'est pas une simple modalité de travail permettant d'organiser la classe mais est une véritable méthode d’apprentissage. A ce titre, il apparaît que le recours à cette démarche

réclame une certaine connaissance des différentes dimensions de l'apprentissage coopératif ayant une influence sur le fonctionnement des groupes : la composition des groupes, l'interdépendance, la responsabilisation des élèves, la répartition des rôles.

- **La composition des groupes**

L'analyse statistique des résultats ne nous permet pas de dire que les enseignants procèdent à une mauvaise composition des groupes. Le fait que les enseignants soient partagés concernant le nombre d'élèves que doit composer un groupe montrent qu'ils n'ont pas de stratégie particulière mais qu'ils font en fonction de leur condition de classe. Cependant, il apparaît clairement que les enseignants optent plus pour des groupements composés de quatre ou six élèves. Or, Peyrat-Malaterre (2011) pense qu'il est préférable de procéder à des groupements impairs. En effet, elle montre qu'avec un nombre pair, il est plus difficile de trancher et de prendre une décision s'il y a discussion et opposition deux à deux. Tandis qu'avec un nombre impair de trois ou cinq maximum, il est plus simple de parvenir à une solution commune. La pratique des enseignants ne favorise donc pas l'apprentissage coopératif entre les élèves, ce qui va dans le sens de notre hypothèse

Cependant, lorsque l'on observe la manière dont se fait cette composition, on remarque qu'elle est profitable à l'apprentissage coopératif. En effet, le fait que les enseignants décident eux même de former les groupes va permettre aux élèves de profiter pleinement des effets bénéfiques du travail de groupe. Ils vont pouvoir orienter leur choix dans le but de favoriser une dynamique de groupe positive. Ainsi, les enseignants ne vont pas procéder de manière aléatoire mais vont utiliser des critères pour assurer leur objectif de séance. Avant toute chose, on peut dire que les enseignants utilisent le groupement hétérogène, dimension indispensable de l'apprentissage coopératif selon Howden et Rouiller (2010), étant donné qu'ils disent ne pas former les groupes en fonction du même niveau intellectuel des élèves ou du même sexe ou encore de la même langue parlée par les élèves. Utiliser un groupement hétérogène va permettre aux élèves d'entrer dans l'interaction en permettant une opposition des points de vue.

En disant se baser sur l'évitement des conflits pour composer leurs groupes,

les enseignants montrent un attrait pour développer les échanges entre les élèves puisqu'en cas de conflit, les échanges seront négatifs pour le fonctionnement du groupe. En revanche, ils disent ne pas aller jusqu'à prendre en compte l'amitié entre les élèves. Cette modalité est souvent choisie lorsque ce sont les élèves qui choisissent eux-mêmes les membres de leur groupe. Si les pratiques des enseignants avaient montré un groupement effectué par les élèves, l'enseignant aurait pris le risque de voir des groupes d'amitié se former qui, certes peuvent être un avantage au début du fait de la facilitation des échanges, mais se serait montré par la suite être un réel inconvénient. Ainsi, concernant ce point, les enseignants vont dans le sens de l'apprentissage coopératif, ce qui va à l'encontre de notre hypothèse.

- **La durée de vie des groupes**

Les groupements effectués par les enseignants ne sont pas toujours les mêmes puisqu'ils déclarent les changer régulièrement. Les résultats obtenus au questionnaire ne nous permettent pas de connaître les raisons de ces changements réguliers. Cependant, nous pouvons penser qu'il a pour objectif d'éviter ce qu'appellent Blanchet et Trognon (2008), la pensée « groupale » qui pourrait aboutir à une pensée sclérosée. En effet, des élèves qui côtoieraient toujours les mêmes élèves lors de travaux de groupe ne leur permettraient pas de bénéficier d'apports extérieurs, et donc nouveaux, pour faire évoluer leur pensée.

- **L'interdépendance et la responsabilisation**

Par la suite, nous avons pu relever que les enseignants procèdent de manière générale eux-mêmes à la répartition des rôles dans le groupe, même si elle peut se faire quelque fois en commun avec les élèves. Quoi qu'il en soit, l'enseignant tient toujours un rôle primordial dans la répartition. Ce rôle qui est attribué à l'élève a pour objectif de lui permettre de contribuer personnellement au travail d'équipe et donc de favoriser l'interdépendance. C'est pour cette raison que si l'enseignant souhaite favoriser l'interdépendance, il est préférable que la répartition des rôles se fasse par lui-même. En procédant de cette manière, l'enseignant met un accent particulier sur les rôles à tenir par rapport à l'habileté coopérative visée et favorise ainsi l'apprentissage coopératif, ce qui va à l'encontre de notre hypothèse. En faisant

intervenir de temps en temps les élèves dans la répartition des rôles, les enseignants vont permettre aux élèves d'être acteurs et donc d'avoir une meilleure implication dans la tâche.

Cependant, malgré une volonté de la part des enseignants de mettre en place une situation d'interdépendance en répartissant eux même les rôles, le domaine de l'interdépendance n'est pas pour eux la preuve d'un réel travail de groupe. Or, Howden et Rouiller (2010) ont montré que l'interdépendance accompagné de la responsabilisation des élèves sont des dimensions du travail de groupe qui prouvent la mise en place d'un apprentissage coopératif. Par conséquent, si les enseignants ne considèrent pas ces éléments comme étant des signes d'un travail de groupe, alors les habiletés coopératives ne seront pas mises en jeu et le travail de groupe sera difficile. On a ainsi tendance à plus observer la pratique d'ateliers plutôt qu'un travail de groupe. Les élèves sont placés en forme de groupe mais effectuent leur travail individuellement. Il n'y a pas de coopération entre les élèves en vue d'atteindre un objectif commun.

Ceci peut s'expliquer par le fait que malgré leur volonté de bien faire, les enseignants ont une méconnaissance des paramètres de l'apprentissage coopératif qui entraîne une mauvaise évaluation des compétences à travailler en groupe. Dans ce cas, les données vont dans le sens de notre hypothèse.

- **L'objectivation**

Concernant le retour réflexif sur les apprentissages, les pratiques des enseignants ne montrent pas une propension à l'utilisation de la coopération. En effet, lorsque les groupes ne font pas le même travail, ils n'informent pas toujours les autres élèves de leur activité. Or Howden et Rouiller (2010) ont montré que ce retour sur les actions de chacun fait partie intégrante de l'activité, c'est pourquoi il est essentiel de conserver le temps nécessaire à cette étape. Offrir cet espace de parole en « groupe classe » sera l'occasion pour les élèves de s'exprimer sur leur vécu du travail en coopération. Ils apprennent par exemple à éviter de se fâcher en raison d'un dysfonctionnement dont ils pourront reparler ensemble ou à mémoriser un fait intéressant, une réussite. L'objectif de ce retour est à la fois la mise en œuvre de l'habileté coopérative et le travail en coopération ainsi que les apprentissages

disciplinaires réalisés à travers la tâche proposée. Les élèves participent aussi bien sur un plan que sur l'autre.

Le recours non systématique d'une réflexion à la fin de l'activité peut être la conséquence d'une mauvaise gestion du temps qui implique un manque de temps à la fin de l'activité. Il peut s'agir également tout simplement d'une méconnaissance des apports considérables de cette réflexion, ce qui entraîne les enseignants à le négliger.

- **Le rôle de l'enseignant**

A l'école maternelle, l'enseignant joue un rôle essentiel dans les apprentissages des élèves en les aidant à produire un langage adapté aux situations et à devenir autonomes (M.E.N - B.O hors-série N°3 du 19 juin 2008). L'apprentissage coopératif permet de développer ces deux notions essentielles de la maternelle mais, les enseignants ne doivent pas procéder de la même manière qu'en temps normal.

Les résultats de notre recherche montrent que les enseignants ont bien conscience que leur rôle diffère lorsque les élèves sont en situation de travail de groupe. Ce rôle ne consiste plus à transmettre directement le savoir mais à les aider en gérant l'organisation du groupe et les conditions matérielles afin de favoriser au mieux l'apprentissage coopératif. Ils adoptent alors plus une position d'observateur des apprenants pendant leur processus d'apprentissage plutôt qu'une position d'enseignant comme intervenant sur le contenu des apprentissages.

Ces résultats vont en opposition avec notre hypothèse mais Howden et Rouiller (2010) ont montré que malgré une pratique qui favorise l'apprentissage coopératif, les enseignants déclarent éprouver des difficultés à savoir quoi et comment observer. L'observation se présente pour eux comme un exercice qui les rend « inactifs » et « inutiles » ce qui peut les pousser à intervenir en devenant plus directif avec les élèves.

Le constat effectué sur les différentes dimensions de l'apprentissage coopératif nous permet d'affirmer que notre hypothèse est partiellement validée.

4. Bilan

les différents constats élaborés à partir de nos résultats montrent une certaine ambivalence des attitudes des enseignants qui révèlent une volonté de mettre en place des situations favorisant l'apprentissage coopératif, trouvant cette méthode pédagogique bénéfique pour les élèves. Cependant, leurs pratiques sont freinées par des conditions environnementales qui les poussent à ne pas respecter au mieux toutes les dimensions de l'apprentissage coopératif. Ils privilégient la prise en compte de ces conditions plutôt que la prise en compte des caractéristiques des élèves.
Ainsi, les représentations que se font les enseignants de l'apprentissage coopératif doivent encore évoluer afin que cette approche soit reconnue par l'ensemble des enseignants et qu'elle puisse être utilisée sans crainte dans une pédagogie favorisant les progrès des élèves grâce à l'utilisation de l'apprentissage coopératif. Au vue des constatations que l'on a pu faire, on remarque l'importance de considérer une pédagogie spécifique pour l'école maternelle.

II- LES LIMITES DE LA RECHERCHE

Notre recherche dépend de multiples éléments qui peuvent avoir des influences sur les résultats, éléments que nous allons exposer ici en tant que limite de la recherche.

Tout d'abord, la première limite de notre étude concerne la méthodologie que l'on a choisie : l'utilisation d'un questionnaire. En effet, avec ce choix, nous avons pris le risque d'avoir des réponses biaisés car nous ne pouvons pas déterminer si les réponses choisies par les enseignants correspondent bien à leurs représentations ainsi qu'à leur pratique qu'ils effectuent réellement en classe. Ceci est en lien avec la notion de « désirabilité sociale » qui consiste pour un participant à vouloir se présenter sous un jour favorable au dépend de ses pratiques réelles. Ainsi, il aurait peut-être été plus judicieux de procéder en parallèle à des entretiens avec les enseignants afin de recueillir leur pratique de manière plus spontanée. Ces entretiens auraient pu être accompagnés d'observations des pratiques des enseignants.

L'utilisation d'un questionnaire conduit également à des biais de passation

puisque tous les participants ne remplissent pas les questionnaires dans les mêmes conditions.

Par ailleurs, nous nous sommes intéressés exclusivement aux enseignants exerçant dans le Cher, ce qui ne nous permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble de la population enseignante française. En effet, les situations des enseignants dans les différentes régions peuvent diverger notamment au niveau des différentes formations continues proposées aux enseignants ou encore des différents contextes scolaires. Ces facteurs sont susceptibles d'avoir une influence sur les pratiques des enseignants concernant l'apprentissage coopératif. Ainsi, les résultats doivent être étudiés avec prudence.

III- PROLONGEMENT ENVISAGEABLE

Au vu des résultats de notre recherche et de ses limites, nous pouvons proposer d'autres axes de recherches permettant ainsi d'approfondir la notion d'apprentissage coopératif à l'école maternelle. En effet, notre recherche a consisté à relever les pratiques des enseignants mais sans prendre en considération les caractéristiques de ceux-ci comme variable indépendante. Or, ces caractéristiques peuvent avoir une influence sur les pratiques des enseignants. Il pourrait alors être intéressant de faire cette étude en comparant les résultats d'enseignants ayant des caractéristiques différentes. Ces caractéristiques peuvent être les suivantes : le nombre d'années de carrière, la sensibilisation au travail de groupe lors de formations continues, le nombre d'élève dans la classe etc.

De plus, comme nous avons pu le constater, les représentations des enseignants n'étant pas catégoriques concernant ses avantages et ses inconvénients, ils l'utilisent dans leurs pratiques de classes. Ainsi, il nous semble tout à fait pertinent d'élaborer des observations au sein de classes de maternelle ayant recours au travail de groupe afin de comparer ces observations avec nos résultats. Ceci peut se faire plus particulièrement sur un domaine choisi en prenant par exemple la lecture ou encore la découverte du monde.

Par ailleurs, nous pourrions envisager de relever les résultats des élèves à la fin d'un travail de groupe afin d'observer les effets bénéfiques des actions et des

pratiques des enseignants. Les résultats pourraient alors être comparés aux résultats d'élèves ayant effectué le même travail mais sans avoir utilisé le travail de groupe et donc la coopération.

Enfin, nous nous sommes intéressés exclusivement aux enseignants français. Or les pratiques peuvent s'avérer différentes selon les contextes culturels comme a pu le présenter Gilles Brougère (2002) qui explique que les choix des enseignants en matière de dispositifs en école maternelle dépend du contexte culturel. Il a montré grâce aux travaux de Takahashi (1993) et Kato (200) qu'au Japon les enseignants utilisent le jeu pour valoriser la sociabilité des élèves et ceci, sans aucune intervention de l'enseignant, même en situation de conflit entre eux. Tandis qu'aux Etats-Unis les dispositifs sont différents, privilégiant les valeurs individuelles des élèves grâce aux interactions entre les enseignants et l'élève.

Comme on peut le constater, les dispositifs d'apprentissage divergent entre les différents contextes culturels. On pourrait alors être amené à faire une comparaison entre les différentes pratiques décrites par les enseignants et leurs effets sur les apprentissages des élèves.

IV- LES APPORTS PROFESSIONNELS

En tant que future enseignante je serai amenée à aider les élèves dans l'acquisition de connaissances. Mon objectif sera alors de les faire progresser selon une méthode dans laquelle je me sentirai suffisamment à l'aise et qui leur soit adaptée. C'est dans ce sens que cette recherche, aura été bénéfique pour ma pratique professionnelle. En effet, en élaborant cette recherche j'ai eu l'occasion d'approfondir mes connaissances sur le travail de groupe permettant ainsi d'en observer les bénéfices et de le pratiquer moi-même lors de mes stages en école élémentaire. Je me suis alors rendu compte que pratiquer le travail de groupe en respectant les différentes dimensions de l'apprentissage coopératif n'était pas simple, mais mes connaissances m'ont permis d'avoir un regard critique sur ma pratique et d'en relever les dysfonctionnements ou à l'inverse ce qui a fonctionné.

Ainsi, grâce à cette recherche, j'ai pris conscience que le travail de groupe est une méthode pédagogique qui est un réel atout pour les élèves ainsi que pour

l’enseignant malgré ce qu’ils peuvent penser. Cette donc une méthode que je souhaite particulièrement utiliser lorsque je serai enseignante.

CONCLUSION

L'objectif de cette étude était d'étudier les représentations ainsi que les pratiques des enseignants de maternelle au sujet de l'apprentissage coopératif. Nous supposions que malgré les bénéfices de l'apprentissage coopératif pour les élèves, les enseignants considèrent qu'il est source de difficultés pour eux. Ainsi, ils utiliseraient le travail de groupe mais sans mettre en place des dispositifs mettant en jeu l'apprentissage coopératif. L'utilisation d'un questionnaire auprès d'enseignants de maternelle nous a permis de mettre en évidence la pratique régulière du travail de groupe par les enseignants trouvant cette méthode pédagogique comme étant un réel atout pour les élèves. Mais cette pratique n'est pas toujours en adéquation avec les principes de l'apprentissage coopératif. Ces grands principes sont difficiles à mettre en œuvre par les enseignants à cause de deux points principaux.

Tout d'abord, les conditions de classe qui peuvent être le nombre d'élèves, l'espace disponible dans la classe, le matériel dont dispose l'enseignant, etc. Les enseignants doivent en effet savoir prendre en compte ces éléments pour s'adapter à eux de manière à utiliser la coopération entre élèves.

Puis, l'autre facteur d'une mauvaise utilisation du travail de groupe est la méconnaissance du fonctionnement de l'apprentissage coopératif. En effet, les enseignants ont d'une manière générale très peu de formation concernant l'apprentissage coopératif et n'ont donc pas toutes les connaissances sur ce domaine. La formation continue, le travail en équipe pédagogique peuvent être envisagés pour améliorer les représentations des enseignants.
Ces deux points peuvent conduire les enseignants à progressivement se diriger vers une attitude plus directive entraînant alors la mise en place d'ateliers dirigés plutôt qu'une coopération entre élèves.

Les représentations des enseignants sur l'apprentissage coopératif doivent encore évoluer ; évolution qui permettra de changer leurs pratiques afin que les enseignants favorisent les interactions entre les élèves grâce à l'apprentissage coopératif.

BIBLIOGRAPHIE

ABRAMI, P, CHAMBERS, B, POULSEN, C, DE SIMONE,C, D'APOLLONIA, S, & HOWDEN, J. (1996). *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Montréal, Chenelière.

ABRIC, J.C. (2003). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.

AZMITIA M. & PERLMUTTER M. (1989). *Social influences on children's cognition : State of the art and future directions. Advances in Child Development and Behavior*, vol. 22, p. 89-143. in Baudrit , A.(2005). *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique.* Bruxelles, De Boeck.

BARNIER, G. (2010). *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement*. IUFM d'Aix-Marseille.

BAUDRIT, A. (2005) *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique.* Bruxelles, De Boeck.

BAZAN, M. (1993). *Modèles pédagogiques et recherche en didactique*. ASTER, (16).

BLANCHET, A & TROGNON, A. (2008). *La psychologie des groupes*. Armand Colin.

BROUGERE, G. (2002). *L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires*. Les dossiers des sciences de l'éducation n°7. Université Paris 13.

BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle,* Paris, ed. Retz. In Barnier, Gérard. *Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement.*

DAGAU, P.C & DUBOIS, L. (1999). *Le travail de groupe dans les nouveaux moyens de math 1P : Attitudes d'enseignants*. Mémoire en science de l'éducation. Genève.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. (2008). B.O hors-série N°3 du

19 juin.

HOWDEN, J. (1996). Pratico-Pratique! Coopérer pour apprendre, apprendre à coopérer. Mosaïque: consultants en éducation, Montréal.

HOWDEN, J & ROUILLER, Y. (2010). *La pédagogie coopérative, reflets de pratiques et approfondissement*. Montréal, Chenelière éducation.

HUBERMAN, M. (1988). *La pédagogie de maîtrise : idées-force, analyses, bilans*. In L. Allal, B. Bloom, J. Cardinet, A. Grisay, M. Huberman, P. Perrenoud, L. Rieben. *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*. Paris: Delachaux et Niestlé.

HUTMACHER, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Cahier n° 36. Genève : Service de la Recherche Sociologique.

JAGUENEAU-GAIGNARD M. (2003). Relations d'aide naturelle à l'école maternelle : portée et limites. Mémoire de DEA : Sciences de l'éducation, Université Victor Segalen- Bordeaux 2.

JODELET, D. (1991). *Les représentations sociales : un domaine en expansion* Paris : PUF.

JOIGNEAUX, C. (2009). *La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle*. Revue française de pédagogie. INRP.

JOHSUA, S. & DUPIN, J.J. (1993). *Introduction à la didactique des sciences et des mathématiques*. Paris: PUF.

JOHNSON D. W. & JOHNSON R. T. (1990). *Cooperative learning and achievment*. In Baudrit, A. (2005). *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique.* Bruxelles, De Boeck.

KATO, Y. (2000). L'éducation préscolaire des enfants de trois à six ans au Japon. *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire – Perspectives internationales*. Paris, INRP

LEHRAUS, K. (1998). *Travailler en équipe dans la classe*. In Educateur, n°10/98, p8-10.

MEIRIEU, P. (1996). *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en*

groupe. Lyon, Chronique sociale.

METAYER, O. & BOULAIS, P. (1997). *Travail en groupe, mode d'emploi*. In Cahiers Pédagogiques n° 356, Paris, Septembre.

MOSCOVICI, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse.* Paris : Presses Universitaires de France.

PEYRAT-MALATERRE, M.F. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe? Tutorat et apprentissage coopératif*. Bruxelles, De Boeck.

PHILP, A. J. (1940). *Strangers and friends as competitors and cooperators*. Journal of Genetic Psychology, vol. 57, p. 249-258. In Baudrit, A. (2005) *L'apprentissage coopératif. Origines et évolutions d'une méthode pédagogique.* Bruxelles, De Boeck.

ROBITAILLE, M. (2007). *Quand un développement professionnel sur l'apprentissage coopératif devient un lieu de régulation entre pairs*. In Baudrit, A. L*a formation des enseignants aux méthodes d'apprentissage coopératif : persepectives internationales*. Savoirs, 2007/2 n°14, p. 73-92. DOI : 10.3917/savo.014.0073.

ROSENTHAL R., JACOBSON L. (1968). – Pygmalion in the classroom : Teacher expectation and student intellectual development. New York : Holt, Rinehart et Winston.

SLAVIN R.E. (1983). « When does cooperative learning increase student achievement. Psychological Bulletin, vol. 94, p. 429-445.

TAKAHASHI, H. (1993). *L'éducation des jeunes enfants au Japon*. Aspect de la psychologie et de l'éducation de l'enfant au Japon, Paris : PUF

ANNEXES

Annexe 1 : Le questionnaire

Chers professeurs et professeures des écoles,

Dans le cadre du master « métier de l'Enseignement, de l'Éducation, de la Formation et de l'Accompagnement », je réalise un mémoire sur le travail en groupe. Vos réponses seront anonymées et les résultats ne seront utilisés que dans le cadre de cette recherche.

Votre participation est très importante pour le succès de cette recherche comparative (qui se déroule aussi en Algérie, en Grèce et au Portugal) et je vous en remercie d'avance. Les questions sont courtes, n'hésitez pas à répondre le plus spontanément possible.

Veuillez me renvoyer le questionnaire à l'adresse suivante : emilie.lottici@gmail.com

1ère partie
Informations diverses

1. Nombre d'années de carrière professionnelle

1. Moins de 5 ❐ 2. De 6 à 10 ❐ 3. De 11à 20 ❐ 4. Plus de 20 ❐

2. Formation et niveau d'étude

1. École Normale ❐ 2. IUFM ❐ 3. Baccalauréat ❐ 4. Licence❐
5. Master ❐ 6. Doctorat ❐ 7. Autre ❐

3. Participation à des stages autres que la formation continue obligatoire (animations pédagogiques)

1. Oui ❐ 2. Non ❐

4. Si oui, avez-vous déjà participé à un stage évoquant le travail en groupes des élèves ?

1. Oui ❐ 2. Non ❐

5. Nombre de classes dans votre établissement :

1. Une ou deux ❐ 2. De trois à cinq ❐ 3. De cinq à huit ❐ 4. Plus de huit ❐

6. Nombre d'enfants inscrits dans votre classe :

1. Moins de 15 ❐ 2. De 15 à 25 ❐ 3. Plus de 25 ❐

7. Tranche(s) d'âge des élèves de votre classe :

1. 2-3ans ❐ 2. 3-4ans ❐ 3. 4-5ans ❐ 4. 5-6 ans ❐

8. Mettez-vous en place le travail en petits groupes ?

1. Oui ❐ 2. Non ❐ 3. Parfois ❐ 4. En fonction des activités ❐

9. Si vous ne pratiquez pas le travail de groupe, pouvez-vous indiquer les principales raisons ?

(A numéroter en priorité de 1 à 2).

1……
……..
2……
…….

2ème partie
Organisation et fonctionnement du travail en petits groupes

Vous n'êtes concerné-e par cette partie que si vous mettez en place dans votre classe du travail en petits groupes.

10. Mettez-vous en place ce travail de groupes avec un ou des collègue(s) ?
1. Oui ❒ 2. Non ❒

11. Pour faire un travail de groupe, quel est à votre avis le meilleur nombre d'enfants du point de vue pédagogique ?
1. Trois enfants ❒
2. Quatre enfants ❒
3. Cinq enfants ❒
4. Autre (précisez s'il vous plaît) ❒ ……

12. Dans votre classe, qui décide de la composition des groupes ?
1. Moi-même ❒
2. Les enfants ❒
3. En commun ❒
4. Un enfant particulier ❒
5. Parfois les enfants, parfois moi-même ❒
6. Autre (précisez s'il vous plaît)……..

13. Lorsque vous décidez vous-même de la composition des groupes, quels critères utilisez-vous, par rapport aux enfants ? *Cochez la ou les propositions que vous souhaitez retenir s'il vous plaît.*
1. L'amitié ❒
2. La même langue parlée ❒
3. La différence des compétences ❒
4. Le même sexe ❒
5. Leurs intérêts ❒
6. Le même niveau de développement intellectuel ❒
7. Leurs besoins ❒
8. L'évitement des conflits entre enfants ❒
9. Autre (précisez s'il vous plaît)…….……

14. Sur une année scolaire les groupes sont-ils :
1. Stables ❒
2. Changeants ❒
3. Parfois stables, parfois changeants ❒
expliquez pourquoi s'il vous plaît……

15. De quoi dépend la « durée de vie » des groupes ? *Cochez la ou les propositions que vous souhaitez retenir s'il vous plaît.*
1. Du sujet traité ❒
2. Des conditions et de l'équipement de l'espace ❒
3. De l'âge des enfants ❒
4. De la présence du responsable du groupe ❒
5. Des compétences des enfants ❒
6. De l'existence des règles ❒
7. De la composition du groupe ❒
8. De l'existence de buts communs entre enfants ❒
9. Autre (précisez s'il vous plaît)……

16. La durée moyenne du groupe dans votre classe est :

1. Sur une période déterminée (mais moins qu'un trimestre) ❒
2. Un trimestre ❒
3. L'année scolaire entière ❒
3. Autre (précisez s'il vous plaît) ……

17. Combien d'heures par semaine, consacrez-vous en moyenne au travail en petits groupes ?

1. Moins de deux heures ❒
2. Environ deux heures ❒
3. Environ trois heures ❒
4. Environ quatre heures ❒
5. Environ cinq heures ❒
6. Plus de 5 heures ❒

18. Comment se fait le plus souvent le partage des tâches dans le groupe ?

1. Par l'enfant responsable du groupe ❒
2. Selon les initiatives de chaque enfant ❒
3. Après une discussion entre les membres du groupe ❒
4. Par l'enseignant-e ❒
5. En commun avec l'enseignant et les enfants ❒
6. D'une autre manière (précisez s'il vous plaît)……

19. Tous les groupes, font-ils la même tâche en même temps?

1. Toujours la même tâche ❒
2. Jamais la même tâche ❒
3. Parfois oui, parfois non ❒

20. Si vous avez répondu à la question précédente par la réponse 2 ou 3, chaque groupe informe-t-il sur son activité ?

1. Oui ❒
2. Non ❒
3. Parfois oui, parfois non ❒

21. Si oui, cet échange

1. est organisé par moi-même, enseignante-e ❒
2. est organisé par le responsable du groupe ❒
3. L'échange n'est pas organisé, il est informel ❒
4. Autre (précisez s'il vous plaît)……

22. Le travail en petits groupes aboutit-il à un produit final ou une action finale ?

1. Toujours ❒
2. Jamais ❒
3. Parfois oui, parfois non ❒

23. Qui décide du sujet de travail des enfants en petits groupes?

1. Moi l'enseignante-e ❒
2. Les enfants ❒
3. Parfois les enfants, parfois moi ❒
4. Le responsable du petit groupe ❒
5. Autre (précisez s'il vous plaît)……

24. Si vous décidez vous même du sujet de travail, quels sont vos critères? *Cochez la ou les propositions que vous souhaitez retenir s'il vous plaît.*

1. Le thème traité ❒
2. L'intérêt des enfants ❒
3. La facilité de réalisation par rapport au matériel et aux conditions de l'espace ❒
4. Les propositions trouvées dans des revues et des livres ❒
5. Le thème traité avec vos collègues ❒
6. La proposition du conseiller pédagogique ❒

Autre (s'il vous plaît précisez) …… ❒

25. Si les enfants décident, sont-ils libres de décider n'importe quel sujet ?

1. Oui ❒
2. Non ❒
3. Oui sous conditions ❒

26. Présenter deux exemples de travail réalisé récemment en petits groupes dans votre classe à partir de votre proposition.

1……
……..
2……
……...

27. Présenter deux exemples de travail réalisé récemment en petits groupes dans votre classe à partir de la proposition d'un ou plusieurs enfants.

1……
…….
2……
…….

28. Quel genre d'activités utilisez-vous pendant le travail en groupe? *Cochez la ou les propositions que vous souhaitez retenir s'il vous plaît.*

1. langue-langage ❒
2. notions mathématiques ❒
3. notions relatives aux sciences ❒
4. initiation à l'informatique ❒
5. activités corporelles, physiques et sportives ❒
6. activités musicales ❒
7. jeux de construction ❒
8. expression dramatique ❒
9. arts visuels et plastiques ❒
10. Autre (à préciser)…….

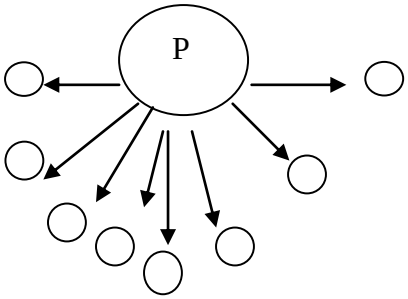
29. Vous considérez que les enfants ont travaillé en groupe si *Cochez la ou les propositions que vous souhaitez retenir s'il vous plaît.*

1. Ils définissent des objectifs communs ❒
2. Ils disent qu'ils appartiennent au petit groupe ❒
3. Ils respectent les règles ❒
4. Ils assument leur(s) rôle(s) dans leur groupe ❒
5. Ils finissent la tâche qu'ils ont à faire en tant que groupe ❒
6. Ils discutent avant de décider ❒
7. Ils ont de meilleurs rapports entre eux ❒
8. Ils s'entraident ❒
9. Ils se placent autour de la table et ils travaillent ❒
10. Autre (à préciser)……

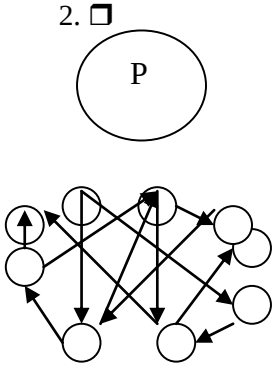
30. Quelle forme, parmi les suivantes, est-elle la plus courante dans votre classe ? *Cochez la ou les propositions que vous souhaitez retenir s'il vous plaît.*

P : professeur – O : Elève

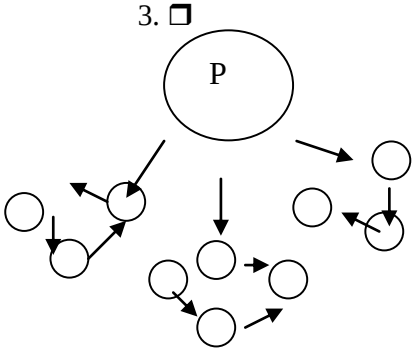
1. ❒



2. ❒



3. ❒



4. Aucune ❒
5. Autre (A précisez)…….....

31. Vous êtes au milieu de l'année scolaire et les enfants travaillent en petits groupes, que faites-vous? *Cochez la ou les propositions que vous souhaitez retenir s'il vous plaît.*

1. J'aide ❒
2. Je me trouve dans un autre espace ❒
3. Je donne des indications sur le travail ❒
4. Je réponds aux questions qu'ils me posent ❒
5. Je suis leur progrès ❒
6. Je collabore avec les groupes ❒
7. Je surveille ❒
8. Je décide de la suite ou l'arrêt du travail ❒
9. Je donne le matériel aux groupes ❒
10. Je coordonne ❒
11. Je m'occupe de la préparation de l'activité suivante dans le même espace ❒
12. Je préviens ou je régule les conflits ❒
13. J'interviens le moins possible ❒
14. J'évalue leur travail ❒
15. Autre (précisez)…….

32. Vous avez adopté le travail en petits groupes grâce : *Cochez la ou les propositions que vous souhaitez retenir s'il vous plaît.*

1. Aux formations que vous avez eues pendant vos études ❒
2. Aux observations personnelles que vous avez faites dans la classe ❒
3. Aux activités de formation continue ❒
4. Aux échanges d'expériences avec vos collègues ❒
5. A vos lectures (revues professionnelles, web, etc.) ❒
6. A l'étude des Instructions Officielles ❒
7. Aux propositions d'un-e conseiller-e pédagogique ❒
8. A votre intérêt pour des pédagogies alternatives intégrant le travail en groupe ❒

- Autre (précisez)……

33. Selon vous quels facteurs facilitent la mise en place du travail en petits groupes ? *Cochez la ou les propositions que vous souhaitez retenir s'il vous plaît.*

1. Le petit nombre d'enfants ❒
2. Les différences (de niveau, d'autonomie, de culture, etc) des enfants ❒
3. Le même âge des enfants ❒
4. L'espace suffisant de la classe ❒
5. L'équipement pédagogique suffisant de la classe ❒
6. La collaboration avec un-e collègue de la classe voisine ❒
7. Les animations en formation de la circonscription ❒
8. Les stages de formation continue ❒
9. Les Instructions Officielles ❒
10. Autre facteur (à préciser)……

34. Quels facteurs sont des obstacles lors de la mise en place du travail en petits groupes ? *Cochez la ou les propositions que vous souhaitez retenir s'il vous plaît.*

1. Le manque d'espace dans la classe ❒
2. Le manque de formation ❒
3. Le manque de suivi d'un-e conseiller-e pédagogique ❒
4. Le grand nombre d'enfants ❒
5. Le manque de collaboration avec les collègues ❒
6. La mauvaise et insuffisante structure matérielle ❒
4. Autre facteur (à préciser)……

35. Selon vous qu'est-ce que les enfants acquièrent lorsqu'ils travaillent en petits groupes ? *Cochez la ou les propositions que vous souhaitez retenir s'il vous plaît.*

1. L'esprit d'expérimentation ❒
2. La collaboration ❒
3. La pensée logique ❒
4. L'autonomie ❒
5. Le respect de l'autre ❒
6. Des connaissances ❒
7. La prise de décisions ❒
8. Le respect des règles ❒
9. L'intérêt pour la connaissance ❒
10. La prise d'initiatives ❒
11. Autre (à préciser)……..

36. Le travail en petits groupes a-t-il des avantages ou des inconvénients pour l'enseignant ?

1. Avantages ❒
2. Inconvénients ❒
3. Les deux ❒

37. S'il y a des avantages pour vous, quels sont-ils ? *Cochez la ou les propositions que vous souhaitez retenir s'il vous plaît.*

1. Je connais mieux les enfants ❒
2. Je contrôle mieux leur comportement ❒
3. J'ai plus de temps pour m'occuper de certains enfants en particulier ❒
4. Autre (à préciser)……..

38. S'il y a des inconvénients pour vous, quels sont-ils ? *Cochez la ou les propositions que vous souhaitez retenir s'il vous plaît.*

1. Cela entraîne beaucoup de travail hors du temps scolaire ❒
2. J'ai l'impression que l'enseignant change de statut et peut perdre le respect des élèves ❒
3. Cela me demande beaucoup d'efforts pendant le temps scolaire ❒

4. Autre (à préciser)……

39. Pensez-vous continuer à mettre en place le travail en petits groupes ?

1. Oui ❒
2. Non ❒
3. Je ne sais pas ❒

40. Si oui :

1. En envisageant des changements ❒
2. Sans changement ❒

41. Si vous envisagez des changements, de quel genre et pourquoi?

.....
.....
.....
.....
.....

Merci infiniment pour votre aide !

Veuillez me renvoyer le questionnaire à l'adresse suivante : emilie.lottici@gmail.com

Signalez-moi si vous souhaitez recevoir un compte rendu de cette étude.

Annexe 2 : le codebook

Le codebook suivant contient tous les codages qui seront utilisés lors du traitement par le logiciel statistique.

Plusieurs types de codages seront utilisés :

- **Questions avec une seule proposition à choisir**

Lorsque les enseignants doivent choisir une proposition parmi plusieurs, celle choisie par l'enseignant se verra attribuer le numéro qui lui était associé dans le questionnaire.

Exemple - Question 11 : Pour faire un travail de groupe, quel est à votre avis le meilleur nombre d'enfants du point de vue pédagogique ?

Question 11 : Q11

1. Trois enfants : 1
2. Quatre enfants : 2
3. Cinq enfants : 3
4. Autre : 4

- **Questions avec plusieurs propositions à choisir**

Dans les questions où les enseignants peuvent choisir plusieurs propositions, chaque proposition sera traitée individuellement par le logiciel statistique. Lorsqu'une proposition a été choisie par l'enseignant elle se verra attribuer le numéro 1 et le numéro 0 si elle n'a pas été choisie par l'enseignant.

Exemple - Question 13 proposition 1 : Q13p1

Proposition choisie : 1

Proposition non choisie : 0

- **Questions non répondues**

Lorsque les enseignants ne répondent pas à une question on lui attribue le symbole suivant : ,

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Tableau 1. Nombre d’années de carrière professionnelle…….....28

Tableau 2. Formation et niveau d’étude……..28

Tableau 3. Participation à des stages autres que la formation continue obligatoire…….....28

Tableau 4. Nombre de classes dans l’école……...29

Tableau 5. Nombre d’élèves inscrits dans la classe…….....29

Tableau 6. Tranche d’âge des élèves……..29

Tableau 7. La modification des questions…….....31

Tableau 8. Temps dévolu au travail de groupe par semaine.....35

Tableau 9. Nombre d'élèves dans les groupes.....38

Tableau 10. Les acteurs de la composition des groupes.....38

Tableau 11. La durée des groupes sur l'année scolaire.....39

Tableau 12. Le retour réflexif sur l'activité.....40

Tableau 13. L'organisation du retour réflexif de l'activité.....41

Tableau 14. L'organisation du partage des tâches dans le groupe.....41

Tableau 15. Les conceptions des enseignants.....44

Tableau 16. Les avantages pour l'enseignant.....44

Tableau 17. Les inconvénients pour l'enseignant.....44

Emilie LOTTICI

Apprentissage coopératif : les représentations et pratiques des enseignants de maternelle

Résumé :

L'apprentissage coopératif est une méthode pédagogique favorisant l'apprentissage actif des élèves en utilisant le travail de groupe. Les situations d'apprentissage en groupes hétérogènes et restreints cherchent en effet, à induire des interactions entre les apprenants dont le but est d'atteindre un objectif commun (Howden & Rouiller, 2010). Les travaux récents (C.R.E.S.A.S, 1987 & Baudrit, 2005) attestent de son efficacité sur les résultats scolaires des élèves. D'où l'importance de s'intéresser aux pratiques des enseignants. Ainsi, le but de notre expérience était d'étudier les représentations ainsi que les pratiques décrites par enseignants de maternelle comme étant utilisées en classe. Nous supposons que malgré les bénéfices de l'apprentissage coopératif pour les élèves, les enseignants considèrent qu'il est source de difficultés pour eux. Ainsi, ils utiliseraient le travail de groupe mais sans mettre en place des dispositifs mettant en jeu l'apprentissage coopératif. Pour vérifier nos hypothèses nous avons interrogé quarante-et-un enseignants de maternelle par le biais d'un questionnaire afin de relever leurs pratiques.

Les résultats confirment nos hypothèses mais montrent tout de même une certaine volonté de la part des enseignants de mettre en place des dispositifs favorisant l'apprentissage coopératif. Cependant, ces dispositifs ne le permettent pas tous à cause des conditions environnementales et d'une méconnaissance de cette méthode. Nous pouvons donc dire que pour les enseignants la notion d'apprentissage coopératif à l'école maternelle reste un domaine qui pose question dans sa faisabilité avec de jeunes élèves.

Mots clés : Apprentissage coopératif, travail de groupe, groupe d'apprentissage, interactions sociales, représentations enseignantes, dispositif d'apprentissage

Cooperative learning: representation and practices of teacher's nursery school

Sumary:

Cooperative learning is an educational method promoting active learning of pupils by using group work. Learing situation in restrictive and heterogeneous groups indeed tend to result in interactions between learners whose aim is to reach a common goal (Howden & Rouiller, 2010). That's why it's important to study teacher's practices. Recent works (C.R.E.S.A.S, 1987 & Baudrit, 2005) testify of its efficiency on students grades. In this way, our experience's objective was to study nursery school teachers' visions and practices describe of these teachers. We suppose that despite a favourable vision of cooperative learning for what it brings to pupils, teachers are also reluctant. They would use group work but without implementing cooperative learning measures. In order to verify our hypothesis we interviewed fourthy one kindergarten teachers through a questionnaire in order to collect their practices.

Results confirm our hypothesis but however reflect a certain desire from teacher to implement measures encouraging cooperative learning even if they all of them do not allow it. But, these measures are not always effecient because of context. Therefore we can say that cooperative learning remains a concept asking question in its feasability with young pupils.

Keywords: Cooperative learning, work group, learning group, social interactions, teaching representations, learning plan