HAL
open science

Quelles articulations entre travail de groupe, motivation et performance scolaire ? Une comparaison du rendement scolaire avec les méthodes “ Mosaïque ” et “ Puzzle ” en classe de seconde

Antoine Banse

To cite this version:

Antoine Banse. Quelles articulations entre travail de groupe, motivation et performance scolaire ? Une comparaison du rendement scolaire avec les méthodes “ Mosaïque ” et “ Puzzle ” en classe de seconde. Education. 2015. dumas-01228401

HAL Id: dumas-01228401

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01228401

Submitted on 13 Nov 2015

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.

École supérieure du professorat et de l'éducation
Académie de Grenoble

Université Pierre Mendès-France Grenoble
Sciences sociales & humaines

Année universitaire 2014-2015

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Second degré

2ème année

Quelles articulations entre travail de groupe, motivation et performance scolaire ?

Une comparaison du rendement scolaire avec les méthodes « mosaïque » et « puzzle » en classe de seconde

Présenté par Antoine Banse

Première partie rédigée en collaboration avec Julie Fondriest et Vincent Gabard

Mémoire encadré par Laurence Maurin

Sommaire

Introduction 4

PREMIERE PARTIE : Cadre théorique 5

1. Pourquoi s'intéresser à la question de la motivation des élèves ? 5
2. Que peuvent nous apprendre les recherches sur la motivation ? 7
3. L'apprentissage coopératif : un facteur de motivation ? 11
4. Qu'est-ce que l'« apprentissage coopératif » ? Définition et filiations théoriques. 12
5. Quelles sont les conditions d'émergence d'un « apprentissage coopératif » ? 14
6. Quels sont les avantages de l' « apprentissage coopératif » ? 15
7. Problématique et hypothèse 16

DEUXIEME PARTIE : Cadre méthodologique et analytique 18

1. Le cadre méthodologique 19

1.1 La méthode Mosaïque 19

1.2 La méthode Puzzle 20

1.3 Les participants : les classes de 2nde concernées par l'expérimentation 22

1.3.1 Le cadre de l'expérience : le lycée Algoud-Laffemas 22

1.3.2 La classe de 2nde 5 22

1.3.3 La classe de 2nde 2 23

1.3.4 Le statut particulier des SES en classe de 2nde 23

1.4 La partie du programme concernée par l'expérimentation 24

1.4.1 Le programme en SES en classe de 2nde 24

1.4.2 Le plan du cours 25

1.4.3 Le choix d'un thème et des documents supports pour l'expérimentation 25

1.5 Procédure et déroulement des expérimentations 26

2. Résultats des expérimentations 28

2.1 Impacts sur les performances des élèves 28

2.1.1 La mesure de la performance scolaire 28

2.1.2 Tableaux de performance des élèves 29

2.1.3 Analyse des résultats de la méthode mosaïque (2nde2) 31

2.1.4 Retours sur les effets de la méthode Puzzle (2nde 5) 34

3. Discussion et conclusion 37

3.1 Remise en contexte 37

3.2 Les liens avec les recherches antérieures 37

3.2.1 Les résultats contrastés de l'apprentissage coopératif à court terme 37

3.2.2 Les résultats plutôt contrastés de l'apprentissage coopératif à moyen terme 38
3.3 Limites et perspectives 38
3.3.1 Les limites et les biais des expérimentations menées 38
3.3.2 Les axes d'amélioration des pratiques du travail en groupe 39
3.3.3 Des perspectives futures pour ma pratique professionnelle 42
3.4 Conclusion générale 43
Bibliographie 44
Annexes 45
Résumé 55

Introduction

Au cours d'une première année d'enseignement, le jeune professeur essaye, expérimente, tâtonne, se trompe souvent et réussit parfois. La confrontation de savoirs formalisés sur l'enseignement se heurte parfois violement à la réalité de « son » terrain. Mais c'est justement cette double approche-théorique et pratique- qui est riche d'enseignements et qui permet de progresser dans sa pratique professionnelle. La réflexion sur la pratique permet de gagner en expérience et en confiance. C'est ce que tente de faire modestement ce travail de mémoire. Celui-ci cherche plus particulièrement à explorer les liens entre le travail de groupe (ou travail coopératif), motivation et performance scolaire.

Pourquoi lier ainsi motivation et performance scolaire ? Pour simplifier, la littérature sur la pédagogie nous précise que si les élèves sont motivés par un travail ou par une activité, ils vont « s'engager dans la tâche ». Mais comment mesurer l'engagement dans la tâche ? En demandant aux élèves s'ils ont aimé le travail ? En comptant le nombre de sourires pendant l'activité ? Cela amène un certain nombre de difficultés et d'interrogations. Or, on peut appréhender différemment la question : si les élèves se sont engagés dans la tâche, une des conséquences possibles est qu'ils aient « bien appris », au sens de l'efficacité de l'apprentissage. Et donc qu'ils devraient bien réussir l'évaluation. Se dessine ici le lien que nous allons interroger entre la motivation et le rendement scolaire.

Et pourquoi s'interroger plus précisément par rapport au travail de groupe ? Ce choix vient de plusieurs constats. Tout d'abord, l'importance du travail de groupe comme manière de mener une activité, mettant les élèves dans une configuration inhabituelle et permettant de varier les activités et le rythme au cours d'une séance. De plus, c'est l'impression frustrante depuis le début de l'année de réaliser des travaux de groupe dans des configurations *a minima*. Le travail de groupe dans sa plus simple expression est rarement synonyme de succès. Ce travail de mémoire vise donc aussi à enrichir mon répertoire de pratiques sur ce point.

Et pourquoi choisir plus spécifiquement les classes de seconde ? En tant que professeur de Sciences économiques et sociales (SES), les classes de Seconde sont un défi. Ce sont des classes très hétérogènes, où l'effectif horaire est réduit (1h30 par semaine). Dès lors, selon les configurations, faire des SES en seconde relève parfois du « sport de combat »[1]. C'est aussi et surtout un défi intense pour le professeur, source de satisfaction quand les élèves apparaissent intéressés.

1 Pour paraphraser le titre du documentaire de Pierre Carles *La sociologie est un sport de combat*, 2001

PREMIERE PARTIE : Cadre théorique

1. Pourquoi s'intéresser à la question de la motivation des élèves ?

S'il semble y avoir aujourd'hui consensus sur la nécessité de « motiver » les élèves, cette question ne s'est pas toujours posée en ces termes[2].

Ainsi, la question de la motivation est une problématique qui semble se poser avec plus d'acuité depuis les transformations récentes de l'institution scolaire. Un détour par l'histoire et la sociologie permet d'apporter quelques éléments de compréhension.

Dans l'école de la fin du 19ème siècle, suite aux lois Ferry sur l'éducation (1881 : gratuité des écoles publiques ; 1882 : obligation scolaire pour tous les enfants âgés de 6 à 13 ans), l'enseignement prend une forme assez autoritaire. Sur le plan des méthodes pédagogiques, on peut parler d'une « conception ordinaire du processus d'apprentissage »[3]. Dans cette conception, on considère qu'un individu « apprend » à partir du moment où il reçoit des informations, c'est-à-dire, lorsqu'il accueille dans son esprit des indications qui ne s'y trouvaient pas avant. Pour désigner cette vision, on peut prendre la métaphore du transport et du remplissage. L'esprit des élèves est alors vu comme un récipient ou un lieu de stockage. Les connaissances sont vues elles comme des objets qui au cours de l'apprentissage, passeraient de l'extérieur à l'intérieur de l'esprit. Le rôle du professeur serait alors de « remplir » ces récipients « vides », c'est-à-dire apporter les objets que sont les connaissances et les déposer dans l'esprit des élèves. Dès lors, si apprendre c'est recevoir, l'élève doit écouter et regarder et le maître doit parler ou montrer. Sur le plan pédagogique, on se situe dans une pédagogie magistrale, c'est-à-dire qu'on part de l'enseignant pour aller vers l'élève. C'est l'enseignant qui a le savoir et l'élève est vu comme un récepteur passif.

Cette vision va soulever assez rapidement un certain nombre de questions puisque dès la fin du 19ème siècle et au début du 20ème siècle, la réflexion sur l'éducation nouvelle prend une certaine ampleur. Celle-ci se déroule de manière concomitante dans plusieurs pays européens avec des figures comme Maria Montessori en Italie, Eugène Decroly en Belgique, Edouard Claparède en Suisse, Célestin Freinet en France ou encore Alexander Neill[4] au Royaume-Uni. Ces individus interrogent les pratiques pédagogiques en vigueur à leur époque.

---

[2] Sur ce point, on pourra se référer aux très nombreux ouvrages et revues traitant de ce sujet. On peut citer notamment les ouvrages de chercheurs en sciences de l'éducation (par exemple Rolland Viau, *La motivation en contexte scolaire*, 1994) les articles et dossiers spéciaux dans les revues spécialisées (par exemple Cahiers pédagogiques n°429-430 de janvier 2005 « Cette fameuse motivation… »), ou encore des ouvrages de professeurs (Brigitte Prot, *J'suis pas motivé, je fais pas exprès !*, 2010 ou encore *Profession : motivatrice*, 1997) ou destinés aux profanes (Dossier « Comment motiver son enfant », Psychologies magazine, septembre 2010).

[3] Vincent Carette, Rey Bernard, *Savoir enseigner dans le secondaire*, Bruxelles : De Boeck, 2010.

[4] Alexandre Sutherland Neill, *Libres enfants de Summerhill*, Paris : La Découverte, 2011(1921).

Notamment, la « conception ordinaire du processus d'apprentissage », où il n'est pas question de motivation. Dans cette vision, l'élève est présent en cours, il est là pour obéir, écouter et restituer. L'imitation et la mémorisation sont survalorisées dans ce modèle. Dès lors, nul besoin d'avoir à motiver les élèves.

Si cette pratique de l'enseignement a largement évolué, ce sont les élèves eux-mêmes qui ont aussi beaucoup changé. Il ne s'agit pas de dire ici que les élèves étaient avant « bien plus motivés » et plus brillants qu'ils ne le sont aujourd'hui. Il s'agit de faire le constat que la population qui compose l'école a largement évolué, et que cette évolution nécessite de s'interroger en d'autres termes sur la motivation.

Ce qu'on appelle la « massification » scolaire s'est faite en plusieurs étapes dont on peut donner ici quelques repères : allongement de la scolarité obligatoire à 14 ans (loi du 9 août 1936) puis à 16 ans (loi du 6 janvier 1959). La loi Haby en 1975 met en œuvre le collège unique pour tous, puis les différents objectifs que se sont fixés les gouvernements successifs. On retiendra ici en 1985 l'objectif du ministre de l'Education nationale Jean-Pierre Chevènement d'amener « 80% d'une classe d'âge au baccalauréat d'ici à 2000 », puis, en 2013 l'objectif de « 50% d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur ». Ces différentes réformes de l'école ont permis d'ouvrir l'école, le collège et le lycée à des publics qui en étaient écartés. D'une école effectuant une sélection sociale extrêmement forte, on est passé à une école « plus ouverte »[5]. Cela s'observe notamment à travers la proportion de bacheliers - toutes filières confondues - sur une génération. Ce chiffre est passé de 3% en 1945, 10% en 1950, 25% en 1975, pour atteindre 71% en 2011[6].

Si l'on s'intéresse plus particulièrement aux lycéens, le profil social de ceux-ci s'est largement diversifié. Des « héritiers »[7] aux lycéens étudiés par François Dubet[8], il y a de très fortes différences. Ce dernier effectue une typologie en quatre catégories : les « vrais lycéens » (ceux qui partagent pleinement la culture scolaire, ce sont les héritiers d'hier), les « bons » lycéens (ceux qui « jouent le jeu »), les « nouveaux » lycéens (qui voient dans leur « survie » scolaire une forme de promotion) et les « futurs ouvriers » (présents en lycée professionnel). Evidemment, ces « enfants de la démocratisation scolaire » n'ont pas le même

[5] Cette démocratisation sociale de l'école est toutefois à relativiser. Aujourd'hui, la proportion de bacheliers sur une génération n'est « que » de 71,6% (toutes filières confondues, chiffres de 2011). Et sur 100 bacheliers, 50 ont un bac général, 23 un bac technologique et 27 un professionnel (chiffres Ministère de l'éducation nationale, 2013). Ainsi aujourd'hui, seulement un individu sur trois d'une génération a un bac général.
[6] Chiffres Ministère de l'éducation nationale, 2013.
[7] Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les héritiers*, Paris : Les Editions de Minuit, 1964.
[8] François Dubet, *Les lycéens*¸ Paris : Seuil, 1991.

rapport à l'école et la question de la motivation se pose forcément différemment[9]. Les portraits de lycéens que présente Stéphane Beaud illustrent notamment ce rapport à l'école beaucoup plus distancié. Alors qu'auparavant, du fait d'une sélection sociale extrêmement forte, il n'était pas question d'avoir à motiver les élèves, cette question se pose bien différemment aujourd'hui. Le « paradoxe du lycée de masse » mis en avant par Dubet est bien de faire coexister des élèves aux origines sociales fortement diversifiées, aux profils et aux projets sociaux extrêmement différents, qui sont tous évalués à l'aune d'un seul et même critère : l'excellence scolaire « classique » [10].

C'est précisément pour cela que se pose la question de la motivation. La pédagogie autoritaire a laissé place à de nouvelles formes de pédagogie, plus ouvertes, avec un passage d'une pédagogie de la défiance à une pédagogie de la confiance. Les élèves d'hier ont laissé place à de nouveaux profils d'élèves venant de milieux sociaux différents et entretenant parfois un rapport distancié à l'école. C'est donc pour cela qu'il apparaît nécessaire de proposer des enseignements motivants aux élèves. Dès lors, on peut s'interroger sur les apports de la recherche en science de l'éducation sur cette question.

2. Que peuvent nous apprendre les recherches sur la motivation ?

Les savoirs formalisés sur l'enseignement sont souvent fortement remis en question par les professeurs, qu'ils soient dans leur première année d'exercice (professeur stagiaire) ou titulaires[11]. Pour autant, des allers-retours entre la théorie et la pratique permettent aux enseignants de combattre certaines fausses « bonnes idées ». C'est notamment ce que met ce que souligne Jérôme Deauvieau à partir d'un exemple très simple. Alors que le chahut des élèves est souvent interprété par les enseignants comme le fait d'élèves mettant de la mauvaise volonté ou souhaitant délibérément perturber le cours, Deauvieau montre justement que celui-ci peut dans certains cas provenir plutôt de difficultés d'apprentissage. Si le professeur présente de manière trop complexe ou pas assez progressivement un chapitre ou une notion, il est probable que des formes de chahut se développent[12]. Ces travaux montrent l'intérêt que peut avoir une « réflexivité réflexe » (pour reprendre l'expression de Pierre Bourdieu) sur sa pratique. Dans ce cadre, plusieurs chercheurs en science de l'éducation ont travaillé sur la question de la motivation.

---

[9] Stéphane Beaud, *80% au bac et après*, Paris : La Découverte, 2003.
[10] François Dubet, *op. cit.*
[11] Sur ce point, voir Jérôme Deauvieau, *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*,
[12] Jérôme Deauvieau, *op. cit*.

Avant de voir les différentes analyses, on peut d'abord se demander ce que recouvre la notion de motivation. On peut retenir ici la définition de Rolland Viau, professeur à la faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Québec). Dans son ouvrage *La motivation en contexte scolaire* paru en 1994, il définit la motivation scolaire comme « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions que l'élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* ». Plus largement, l'analyse de Rolland Viau, paraît incontournable sur ce sujet. L'audience de ce chercheur québécois sur ce thème est très importante. Celle-ci est notamment présentée dans plusieurs ouvrages[13] et dans différents articles[14]. Il décrit notamment les quatre facteurs qui influent le plus sur la dynamique motivationnelle des élèves en classe : les activités que l'enseignant propose, l'évaluation qu'il impose, les récompenses et les sanctions qu'il utilise, et enfin la passion pour sa matière et le respect qu'il porte à ses élèves.

Si l'on s'attarde plus spécifiquement sur le premier point (les activités que l'enseignant propose en classe), Viau précise qu'il y a des conditions à réunir pour qu'une activité d'apprentissage suscite la motivation. Viau cite dix conditions et l'idée serait que l'activité puisse en rassembler le plus possible. Néanmoins, c'est souvent impossible de les réunir toutes. Parmi les conditions qu'il évoque, l'activité doit être : signifiante aux yeux de l'élèves (c'est-à-dire correspondant à ses champs d'intérêt, faisant écho à ses projets personnels et à ses motivations) ; être diversifiée et s'intégrer aux activités (c'est-à-dire comporter différentes tâches, sans tâches trop répétitives) ; représenter un défi pour l'élève (c'est-à-dire être ni trop facile ni trop difficile) ; être authentique (c'est-à-dire mener à un livrable, qui ressemble à ce qu'on peut trouver dans la vie courante, à l'image d'un article de journal, d'une affiche, d'une chanson, etc.) ; exiger un engagement cognitif (c'est-à-dire le forcer à un « engagement cérébral » véritable, l'obligeant à se poser des questions, à faire des liens avec des choses déjà vues auparavant mais sans se résumer à une application « mécanique » de théories) ; responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix (sous contrôle de l'enseignant, ce qui implique souvent d'accepter de moins contrôler) ; permettre à l'élève d'interagir et de collaborer avec les autres ; avoir un caractère interdisciplinaire ; comporter des consignes claires et enfin se dérouler sur une période de temps suffisante (ne pas donner l'impression qu'on « arrache » la copie des mains de l'élève).

[13] Rolland Viau, op. cit.
[14] On pourra voir notamment Rolland Viau, « Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves », Revue Correspondance, Volume 5, numéro 3, février 2000.

Dans un autre article, Rolland Viau et Josée Bouchard approfondissent l'analyse de la motivation et s'interrogent plus spécifiquement sur l'idée de la perception de l'activité par les élèves[15]. Il s'agit de se demander comment, de leur point de vue, les élèves se représentent l'activité, et comment les élèves se représentent leur capacité à y répondre. Ils définissent ainsi trois perceptions qui jouent sur la motivation.

Tout d'abord, la perception de la valeur de l'activité d'apprentissage. C'est, pour reprendre les mots de Viau, « *un jugement qu'un élève porte sur l'utilité de celle-ci en vue d'atteindre les buts qu'il poursuit* ». Il s'agit pour l'élève de se demander : pourquoi dois-je faire cela ? M'est-ce utile ? S'il l'on reprend l'interprétation des travaux de Viau et Bouchard par Marcel Lebrun (chercheur en sciences de l'éducation à l'université catholique de Louvain la Neuve en Belgique), il s'agit là pour l'enseignant de chercher à expliciter le savoir aux élèves : pourquoi va-t-on apprendre cela ? A quoi cela va-t-il servir ? Qu'est-ce que cela va me permettre de faire ?

Deuxièmement, Viau et Bouchard soulignent la perception que se fait l'élève de la tâche à accomplir. Elle est définie par Viau comme « *une perception de soi par laquelle une personne, avant d'entreprendre une activité qui comporte un degré élevé d'incertitude quant à sa réussite, évalue ses capacités à l'accomplir de manière adéquate* ». Le rôle de l'enseignant est ici de réussir à donner confiance à ses élèves afin de les convaincre qu'ils sont capables d'apprendre (et de réussir). L'anti-modèle serait ici de « casser les élèves » et leur rappeler leur incompétence.

Enfin, dernière perception analysée par les auteurs, la perception de la contrôlabilité. Celle-ci peut se définir selon les mots de Viau comme « *la perception qu'un élève a du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire* ». Il faut que l'élève puisse avoir l'impression qu'il peut faire des choix, qu'il peut contrôler, qu'il dispose d'une certaine marge de liberté. Sans cela, il sera moins motivé.

D'autres travaux portent sur la motivation. On peut citer les apports des chercheurs Scott G. Paris (Université du Michigan, Etats-Unis) et de Julianne C. Turner (Université de Pennsylvanie, Etats-Unis), notamment leur contribution à l'ouvrage collectif *Student Motivation, Cognition and Learning*[16]**.** Ils travaillent plus spécifiquement sur la motivation

[15] "Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire" par Rolland Viau et Josée Bouchard, *Revue canadienne de l'éducation,* Volume 25, N°1 (2000) p16-26

[16] Chapitre "Situated Motivation" *in* Paul R.Pintrich, Donald R.Irown, Claire Ellen Weinstein, *Student Motivation, Cognition and Learning,* 1994.

chez les étudiants et résument les caractéristiques d'une tâche motivante en quatre lettres, les « 4C » : Choice, Challenge, Control, Collaboration (en français : choix, défi, contrôle, coopération).

On peut présenter chacun de ses aspects. Le choix renvoie à l'idée qu'il est essentiel de laisser une marge de manœuvre aux étudiants, c'est-à-dire la possibilité de prendre des décisions et de pouvoir leur faire expérimenter la liberté de choix. Cela ne veut pas dire pour autant que les étudiants peuvent tout choisir, mais au sein d'un ensemble de choses à faire, ils ont des possibilités d'ajustement. Choisir un thème au sein d'un ensemble de thèmes, choisir la manière dont on va traiter un sujet sont autant de possibilités de choix. Evidemment, c'est au professeur de définir les choix possibles pour ses élèves. Le défi renvoie à l'idée que pour être motivante, une tâche doit avoir un niveau de difficulté bien ajusté et représenter justement un « défi » intellectuel. Cela signifie qu'il faut écarter les tâches trop faciles (aucun défi) et les tâches trop difficiles (défi impossible à relever). C'est à l'enseignant de trouver ce juste milieu. Le contrôle renvoie à l'idée que l'élève puisse avoir l'impression qu'il « voit » ce que le professeur attend de lui, qu'il maîtrise la tâche dans sa globalité. Cela peut être renforcé par l'enseignant de plusieurs manières : en définissant les objectifs d'un chapitre et le programme à venir, en donnant des consignes précises aux élèves relativement à ce que l'on attend d'eux, ou encore en développant une évaluation formative, permettant à l'élève de mesurer ce qu'il maîtrise ou ce qui lui reste à maîtriser. La coopération est également un facteur de motivation. Un travail de groupe peut apparaître plus motivant qu'un travail individuel pour plusieurs raisons : interactions avec les pairs, prise de risques plus facile grâce au groupe, plus grande responsabilité de chacun dans ses apprentissages.

Enfin, on peut citer les travaux des chercheurs Richard M.Ryan et Cynthia L.Powelson et notamment leur article « Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education »[17]. Ces derniers identifient plusieurs facteurs susceptibles de renforcer la motivation. Trois facteurs sont particulièrement mis en avant par les chercheurs : l'autonomie, la compétence et le sentiment de participation.

Afin de définir ces concepts, nous nous appuyons sur les définitions et les interprétations qu'en propose Marcel Lebrun dans ses travaux[18]. L'autonomie est définie comme « *la capacité à auto-réguler son propre comportement et sa propre expérience et à*

[17] « Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education » *in* The journal of experimental education, 1991, Volume 60, N°1

[18] Notamment l'ouvrage suivant : Marcel Lebrun, *eLearning pour enseigner et apprendre : allier pédagogie et technologie*, 2005.

gérer la mise en place et la direction d'une action ». Il s'agit de permettre à chacun d'être maître de soi-même, de pouvoir prendre certaines décisions et d'expérimenter l'autonomie. Deuxième facteur souligné par les auteurs : la compétence. Celle-ci est définie par Marcel Lebrun comme « *le sentiment d'auto-accomplissement et d'efficacité qui dérive de l'exercice de ses propres capacités dans des conditions de défi et de difficulté optimale* ». On retrouve ici l'idée de « challenge » (défi) que l'on a mis en avant précédemment dans les travaux de Paris et Turner (1994). Enfin le besoin de participation et de proximité est un facteur de motivation. Celui-ci est défini par Marcel Lebrun comme « *les relations émotionnelles et personnelles entre individus* ». Cela peut se traduire comme la nécessité des interactions en groupe et le besoin de contacts avec nos pairs. Cet élément suscite le bien être chez les élèves et participe à leur cohésion au sein du groupe.

3. L'apprentissage coopératif : un facteur de motivation ?

Tout comme la problématique de la motivation en milieu scolaire, l'usage des pratiques de groupe dans le domaine de la formation est un phénomène récent historiquement. Comme le rappelle Philippe Meirieu, « *la formation n'a guère connu jusqu'au milieu de notre siècle que deux modalités de transmission des savoirs* »[19]. D'un côté, le « collectif frontal », où les relations entre enseignants et enseignés sont asymétriques. De l'autre, la « relation binaire », où l'élève imite les gestes du maître qu'il devra reproduire. Ainsi, la relation d'enseignement s'inscrit dans un paradigme de formation qui se construit « *contre les groupes d'affinités ou de production pour imposer des modèles de relation centrés sur l'acquisition individuelle des savoir-faire à travers une relation assumée et revendiquée délibérément comme asymétrique* ».

Plusieurs arguments ont permis progressivement de remettre en cause ce paradigme pédagogique centré sur l'individu. Toutefois, les « pédagogies de groupe » se sont appuyées sur des justifications idéologiques différentes qui n'ont pas permis de les penser comme un véritable outil pédagogique. Ainsi, elles ont été vues soit comme « *un moyen de promouvoir une société libérale par une sélection anticipée des élites* », soit « *comme une occasion de promouvoir l'autogestion scolaire* ». Ces arguments revêtent un caractère sociopolitique (promotion des chefs ou critique de l'institution éducative) et empêchent de problématiser la pédagogie de groupe à partir de la question de la motivation et de l'apprentissage.

[19] Philippe Meirieu, « Groupes et apprentissages », *Connexions*, n° 68, Paris, 1997, p. 1. Les citations qui suivent proviennent toutes de cet article.

A travers une étude de la littérature pédagogique francophone du XXe siècle, Meirieu s'interroge sur les différents écueils des travaux portant sur l'utilisation des groupes en formation. D'après l'auteur, « *ce qui caractérise les « pédagogies de groupe », c'est, en réalité, leur extrême difficulté à se constituer comme « pédagogie* », *c'est-à-dire leur esquive systématique de la question de l'apprentissage* ».

Il parait donc essentiel de dresser un état des lieux des recherches sur le travail de groupe pour en saisir les apports pédagogiques et ainsi mettre en évidence le lien entre coopération, motivation et apprentissages. Nous montrerons ainsi qu'il existe un cadre théorique solide, essentiellement anglo-saxon, prouvant que le travail de groupe constitue un véritable outil pédagogique.

4. Qu'est-ce que l'« apprentissage coopératif » ? Définition et filiations théoriques.

L' « apprentissage coopératif » est le terme scientifique qui désigne le dispositif pédagogique « travail de groupe ». Ce dispositif peut être défini comme l'« *ensemble de méthodes dans lesquelles (a) les élèves sont encouragés à travailler ensemble sur des tâches scolaires, (b) les élèves travaillent ensemble dans des petits groupes en direction d'un but collectif* »[20]. D'après Frank Murray, quatre théories sont au fondement de l'apprentissage coopératif[21]. Chacune d'elle valorisant un aspect du dispositif. La première, la théorie sociale de l'apprentissage, met en avant l'importance du travail d'équipe et de la récompense. Selon cette théorie, « *quand des personnes travaillent ensemble pour atteindre un même but, leur interdépendance les motive souvent à travailler plus fort individuellement pour permettre au groupe, et à eux-mêmes en conséquence, de réussir* »[22]. Toutefois, cette théorie souligne l'importance de récompenser individuellement les élèves seulement si le groupe dans son ensemble a également réussi la tâche à accomplir. En cas d'échec, comme le précise Frank Murray, « *en aucun cas, une récompense doit souligner la valeur d'une contribution individuelle à la réussite du groupe* »[23].

---

[20] Céline Buchs, Laurence Filisetti, Fabrizio Butera et Alain Quiamzade, « Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe ? », *in* Edouard Gentaz et Philippe Dessus (sous la direction de), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation*, Paris : Dunod, 2004, p.170.
[21] Frank B. Murray, « La compréhension des principes de base de l'apprentissage coopératif favorise un meilleur enseignement », *in* Jacqueline S. Thousand, Richard A. Villa et Ann O. Nevin (sous la direction de), *La créativité et l'apprentissage coopératif*, Montréal : Les Editions Logiques, 1998, pp.43-62.
[22] *Ibid.*, p.51.
[23] *Ibidem*.

L'apprentissage coopératif trouve également ses origines dans la théorie piagétienne de la résolution de conflit cognitif[24]. Selon Piaget, l'élaboration par l'élève d'une nouvelle manière de penser ne s'opère pas par la simple écoute d'un discours, mais doit passer par l'expérimentation. L'élève, placé face à une situation-problème, doit éprouver par lui-même l'insuffisance de son mode de pensée antérieur et construire par lui-même un nouveau mode de pensée. Ce n'est qu'à partir de ce conflit cognitif que l'apprentissage pourra émerger. En réunissant des élèves ayant des points de vue différents, les enseignants utilisant l'approche coopérative souhaitent alors provoquer de tels conflits et favoriser ainsi l'apprentissage. « *Le principe de base,* précise Frank Murray, *consiste à réunir en* dyade *deux élèves en désaccord sur la façon de résoudre un problème dans un groupe, et de leur assigner comme tâche de travailler ensemble jusqu'à ce qu'ils s'entendent ou jusqu'à ce qu'ils trouvent une solution unique : ce n'est qu'à ce moment que la leçon prendra fin* »[25].

La troisième théorie à la base de l'apprentissage coopératif est celle de Lev Vygotsky. Pour le psychologue russe, le développement intellectuel, les mécanismes cognitifs sont largement déterminés par les interactions sociales. La construction de l'individu se fait, selon lui, par intériorisation des échanges avec autrui. Dans cette perspective, la collaboration est un vecteur essentiel d'apprentissage et de développement cognitif. L'apprentissage coopératif, s'appuyant sur les travaux de Vygotsky, valorise dès lors l' « entraide communautaire ». « *Les recherches effectuées jusqu'ici dans cette optique (...),* souligne Murray*, ont (...) fourni la preuve qu'un élève pouvait progresser plus rapidement quand les problèmes étaient résolus en collaboration ; les autres élèves pouvaient aider plutôt que nuire à la compréhension d'une leçon. Dans cette approche, les pairs sont considérés comme des ressources pédagogiques* »[26].

Enfin, sans entrer dans le détail, Frank Murray évoque comme quatrième théorie au fondement de l'apprentissage coopératif, le cadre analytique fourni par les sciences cognitives. Celles-ci valorisent en particulier l'enseignement réciproque ou tutorat, dispositifs dans lequel « *l'enseignant et les élèves se partagent à tour de rôle la responsabilité de l'enseignement* »[27].

---

[24] Une présentation des analyses de Piaget est présente dans : Vincent Carette, Rey Bernard, *op.cit.*
[25] *Ibid.*, p.54.
[26] *Ibid.*, p.57.
[27] *Ibid.*, p.58.

5. Quelles sont les conditions d'émergence d'un « apprentissage coopératif » ?

On distingue généralement trois situations de travail : la coopération (interdépendance positive), la compétition (interdépendance négative), le travail individuel (indépendance)[28].

Mettre les élèves en groupe n'est pas suffisant pour faire émerger une situation de coopération. Il est nécessaire que la situation d'apprentissage mise en place respecte un certain nombre de conditions pour qu'elle devienne coopérative. Dans son article, proposant une synthèse des travaux (essentiellement anglo-saxons) portant sur l'apprentissage coopératif[29], Isabelle Plante (chercheuse canadienne en science de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal) recense cinq composantes au fondement de la coopération : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, les habiletés sociales ou coopératives et les processus de groupe.

-L'interdépendance positive, première composante, est selon l'auteure « au cœur de la coopération » : les élèves doivent prendre conscience que le résultat de chaque membre du groupe est affecté par l'action des autres membres. Les élèves doivent percevoir le fait que les uns ne peuvent avancer sans les autres. Chaque élève ne peut atteindre le but commun fixé que si l'ensemble des membres du groupe l'atteint également.

-La responsabilité individuelle, seconde composante de la coopération, est étroitement liée à l'interdépendance positive. Elle fait référence au fait que les élèves « perçoivent que leur propre effort, participation et engagement dans la tâche, sont essentiels à l'atteinte des buts fixés pour l'équipe »[30].

-La **promotion des interactions** se manifeste lorsque les membres du groupe s'encouragent mutuellement pour atteindre le but commun. Entraide, échanges d'information, questionnements mutuels sont des indicateurs qui permettent d'observer cette promotion des interactions nécessaires à la coopération.

-La **mise en œuvre d'habilités sociales appropriées** est la quatrième composante de la coopération. Pour réussir la coopération, plusieurs habiletés sont nécessaires : « les habiletés sociales liées au leadership, à la prise de décision, à la gestion des conflits, à la communication efficace et au développement de la confiance entre les membres de

[28] *Ibidem*.
[29] Isabelle Plante, « L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe », *Revue canadienne de l'éducation*, 35, 3, 2012, pp.252-283.
[30] *Ibid*, p.256.

l'équipe »[31]. Ces habilités sociales ne sont pas innées, et pour certains chercheurs comme Johnson & Johnson, elles doivent être enseignées, à travers diverses activités, avant ou pendant l'organisation d'un travail de groupe.

-**Les processus de groupe**, cinquième composante de la coopération, concernent l'appréciation et évaluation au sein du groupe de la contribution de chaque membre. Il s'agit d'introduire des « rétroactions » régulières entre pairs portant à la fois sur le travail fourni mais aussi sur les comportements et attitudes adoptés par chaque membre.

Au delà de ces composantes, certains auteurs préconisent également qu'il est nécessaire de transmettre des valeurs qui favorisent la coopération comme le partage, le respect, l'entraide. Et donc de prévoir des activités permettant l'apprentissage de ces valeurs. = philosophie connue sous le nom de « pédagogie coopérative ».

6. Quels sont les avantages de l' « apprentissage coopératif » ?

Une dimension essentielle de la littérature scientifique au sujet de l'apprentissage coopératif concerne la construction d'indicateurs permettant d'évaluer les avantages de ces dispositifs pédagogiques. Ainsi, de nombreux travaux s'appuyant sur des études empiriques menées aux Etats-Unis ont montré que l'apprentissage coopératif engendre des effets positifs dans trois directions au moins : au niveau du rendement scolaire, des habiletés sociales et relationnelles, ainsi que des attitudes scolaires[32]. Le tableau ci-dessous[33] synthétise la nature et la direction des effets de l'apprentissage coopératif sur les différents indicateurs relatifs aux apprenants.

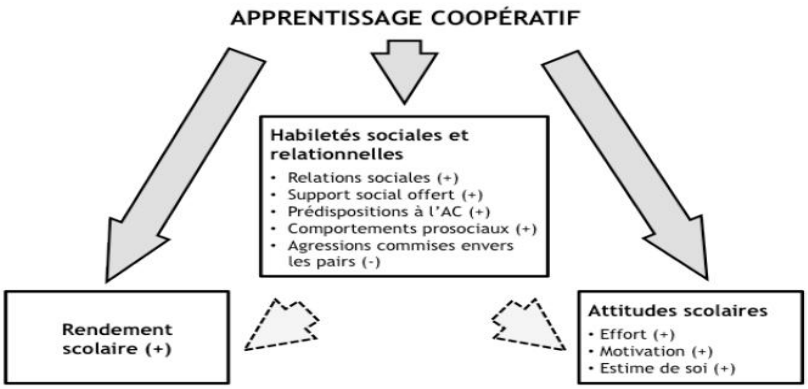


Figure 1. Synthèse de la nature et de la direction des effets de l'apprentissage coopératif sur différents indicateurs relatifs aux apprenants. Il est proposé que l'apprentissage coopératif affecte positivement le rendement scolaire et les attitudes scolaires à travers les habiletés sociales et relationnelles accrues des élèves. Note: AC = apprentissage coopératif; le signe « + » indique des liens positifs alors que le signe « - » indique des liens négatifs; les flèches dont le contour est constitué d'un trait plein indiquent des effets soutenus empiriquement alors de les flèches dont le contour est constitué d'un trait pointillé indiquent des effets postulés, qui n'ont pas été démontrés scientifiquement.

[31] *Ibid.*, pp.256-257.
[32] *Ibidem.*
[33] Isabelle Plante, *op.cit*.

Dans le domaine du rendement scolaire, deux méta-analyses recensant l'essentiel des travaux sur le sujet ont montré les effets positifs de l'apprentissage coopératif. Ainsi, un premier ouvrage recense 99 études menées auprès d'élèves et d'enseignants dans le primaire et le secondaire, principalement dans le contexte américain. Dans 78% des cas, ces études ont rapportés des effets positifs significatifs de l'apprentissage coopératif sur le rendement des élèves. Une seconde synthèse plus récente des travaux sur le sujet révèle que, à partir des résultats issus de 129 études, les résultats sont très majoritairement positifs.

Les travaux portant sur les attitudes scolaires montrent qu'il procure un ensemble d'attitudes et perceptions scolaires plus positives. Plusieurs travaux ont par exemple établi un lien entre l'apprentissage coopératif et la motivation scolaire, notamment sur la question du sentiment d'auto-efficacité des élèves, de l'accroissement de l'engagement et de la persévérance scolaire.

Enfin, la coopération permet de favoriser des relations sociales plus positives entre les pairs. Les recherches menées tendent à montrer que cet effet est déterminant dans la mesure où il précède et favorise l'impact sur les rendements et les attitudes scolaires.

7. Problématique et hypothèse

La revue de littérature remet en perspective la question de la motivation chez les élèves. La motivation apparaît indispensable pour améliorer l'apprentissage chez les élèves. Aussi, on remarque que l'apprentissage coopératif peut être un facteur de motivation. Par ailleurs, la littérature en matière de pédagogie indique qu'il existe différentes manières de traiter de la motivation chez les élèves. Pour notre expérimentation, on s'interrogera notamment si les élèves se sont « engagés » dans les activités proposées. Or, comme il est difficile de mesurer « l'engagement » dans une tâche, on s'interrogera sur une des conséquences possibles de cet engagement : le fait que les apprentissages aient été efficaces et donc que les évaluations des élèves soient réussies. C'est particulièrement cet axe là sur lequel nous travaillerons.

A partir de ces éléments, on peut donc formuler la question suivante : l'apprentissage coopératif est-il un facteur de motivation, entendu ici au sens de rendement scolaire ? Dit autrement, est-ce que le travail de groupe peut permettre d'améliorer la performance scolaire ? Les méta-analyses développées dans la revue de littérature montrent que l'apprentissage coopératif a des résultats positifs en matière de performance scolaire. On peut donc faire l'hypothèse suivante : la mise en place de travaux de groupe en classe de 2nde participe à améliorer les performances des élèves sur un type d'exercice. Cela peut se voir à la

fois avec la méthode mosaïque et avec la méthode puzzle. Pour vérifier cette hypothèse, une expérimentation a été menée dans deux classes différentes avec trois temps d'évaluation : une évaluation individuelle avant l'expérimentation ; une évaluation collective au moment du travail de groupe ; une évaluation individuelle après l'expérimentation.

DEUXIEME PARTIE : Cadre méthodologique et analytique

Schéma récapitulatif

Un questionnement de départ : quels sont les **impacts du travail de groupe** sur la **performance scolaire** ?

Deux méthodes testées dans deux classes différentes sur une même partie du programme de 2nde

Méthode Mosaïque en classe de 2nde 2

≠

Méthode Puzzle en classe de 2nde 5

Dans chaque classe, **trois temps d'évaluation** sur un même type d'exercice pour suivre les résultats :

1/ Une évaluation individuelle avant le travail de groupe
2/ Une évaluation de groupe pendant le travail de groupe
3/ Une évaluation individuelle plusieurs semaines après le travail de groupe

1. Le cadre méthodologique

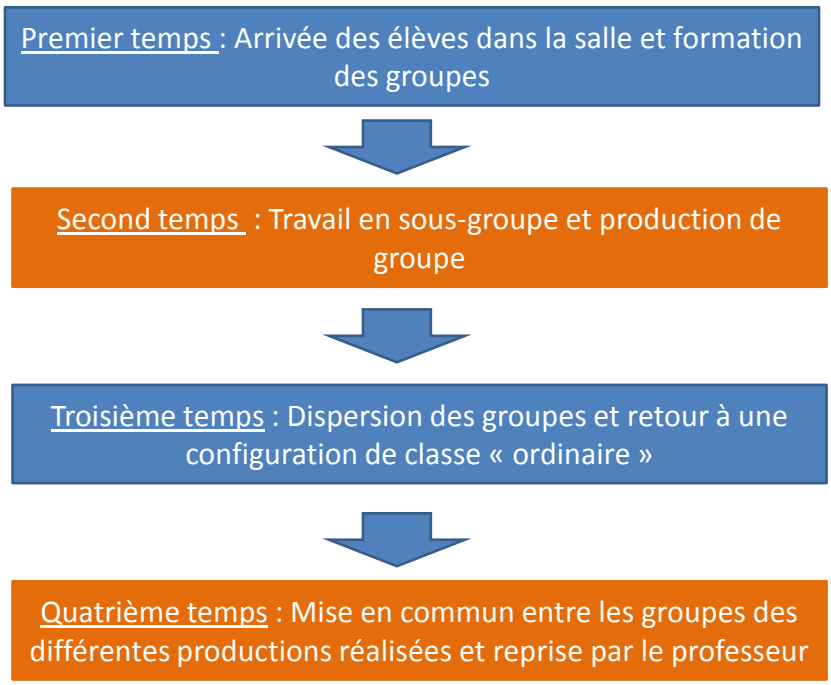
Dans cette partie, nous présenterons le cadre de cette expérience. Tout d'abord, nous verrons les deux méthodes concernées et leur fonctionnement « théorique ». Dans un second temps, nous étudierons le contexte de l'expérimentation : les participants et la partie du programme concernés par l'expérimentation.

1.1 La méthode Mosaïque

La méthode Mosaïque est une méthode d'apprentissage coopératif pratiquée régulièrement par les professeurs dans le secondaire. Cette méthode consiste à diviser un sujet en plusieurs sous-questions. Chacune de ses sous-questions est attribuée à un groupe. Le groupe travaille sur le sujet et devient le groupe expert de la sous-question. Quels sont les intérêts de cette méthode d'apprentissage ? Les élèves réalisent qu'ils ont un rôle à jouer au sein de la classe puisque chaque groupe peut apporter une partie de la réponse au sujet posé, mais a besoin des autres groupes pour comprendre celui-ci dans sa globalité. Les élèves sont alors plus investis, puisqu'ils doivent expliquer aux autres ce qu'ils ont découvert. Le tableau ci-dessous illustre la répartition des élèves au sein de chaque groupe et montre bien la coopération qui va devoir se mettre en place au sein de la classe. Chaque groupe réalisant ainsi une fraction (ici un quart) de la mosaïque globale. Dans le tableau, chaque numéro désigne un élève :

	Groupe 1	**Groupe 2**	**Groupe 3**	**Groupe 4**	**Groupe 5**	**Groupe 6**	**Groupe 7**	**Groupe 8**
Partie A : milieu social	5 15 33 29	10 27 25 22						
Partie B : diplôme			26 16 23 24	30 31 21 1				
Partie C : âge					32 6 19 18	14 7 13 11		
Partie D : habitat							20 8 9 4	12 28 3 2 17

La méthode mosaïque peut se présenter synthétiquement de la manière suivante :

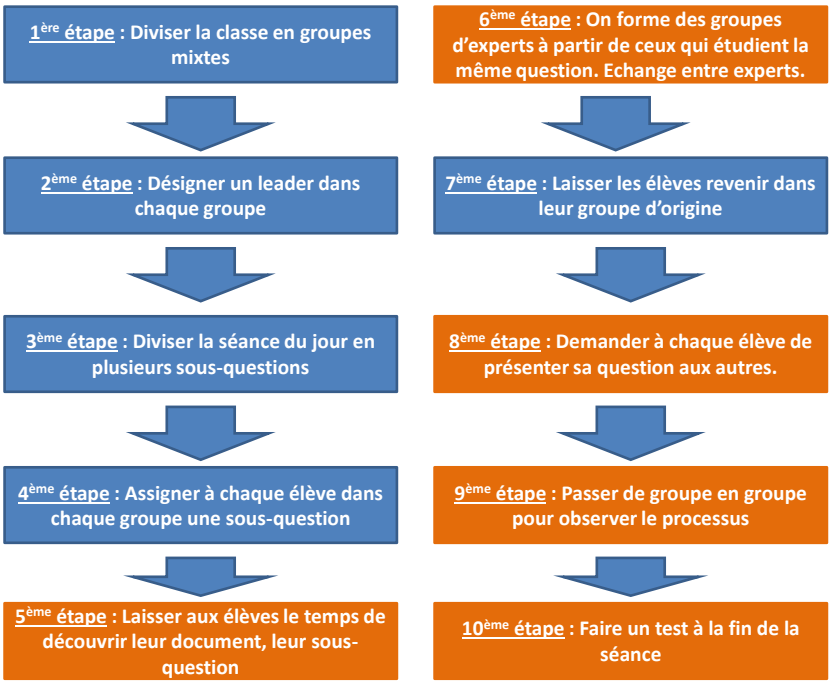


1.2 La méthode Puzzle

La méthode Puzzle (Jigsaw classroom en anglais) est une méthode d'apprentissage coopératif beaucoup moins répandue que la Mosaïque. Elle est basée sur un travail de groupe où les élèves sont « obligés » de coopérer pour pouvoir atteindre un objectif commun. Celle-ci a été inventée par le psychologue et sociologue Elliot Aronson en 1971 aux Etats-Unis. Cette méthode incarne l'apprentissage coopératif par excellence. Elle est définie de la manière suivante sur le site qui lui est consacré[34] : « *La méthode Puzzle est une technique d'apprentissage coopératif qui réduit les conflits raciaux au sein des élèves à l'école, qui permet un meilleur apprentissage, qui développe la motivation des étudiants et qui augmente l'enthousiasme d'apprendre* ». Le premier intérêt de la méthode présentée dans la définition peut surprendre. Il faut néanmoins la replacer dans le contexte historique des Etats-Unis. En effet dans les années 1970, près de 20 ans après la fin de la ségrégation raciale en milieu scolaire (1954), les disparités et les inégalités entre groupes ethniques sont encore fortes. Or, Elliot Aronson observe que les professeurs dans le système scolaire américain encouragent une atmosphère de compétition. Cette compétition scolaire participe à renforcer les préjugés existants et les fortes inégalités entre les groupes ethniques. En rompant avec une logique de compétition et en développant l'apprentissage coopératif, Aronson voulait réduire les inégalités entre les groupes ethniques et augmenter les performances scolaires des élèves. De

[34] https://www.jigsaw.org [consulté le 11/03/2015]

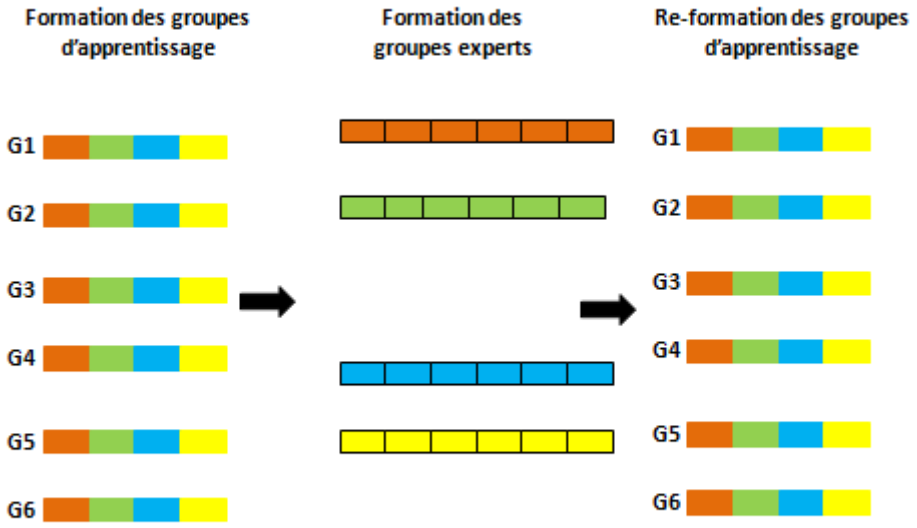
la même manière que la méthode Mosaïque, la méthode Puzzle assigne une partie du travail à chaque élève en vue de le « responsabiliser » et de le rendre indispensable au sein de son groupe. La méthode Puzzle peut donc être présentée en 10 étapes :



Les élèves d'une classe sont donc répartis de la manière suivante. Chaque élève appartient à la fois à un groupe, et doit s'occuper d'une question au sein de ce groupe. C'est ce que montre le tableau ci-dessous. Par exemple, l'élève 38 appartient au groupe 1 mais est le seul au sein du groupe 1 à travailler sur le milieu social. Lors de la réunion d'experts (6ème étape du processus) lorsque que les groupes seront éclatés et reformés, il se retrouvera en groupe avec tous ceux qui travaillent sur le milieu social : 54, 56, 45, 51, 52 et 41.

	Groupe 1	**Groupe 2**	**Groupe 3**	**Groupe 4**	**Groupe 5**	**Groupe 6**
Partie A : milieu social	38	54 + 56	45	51	52	41
Partie B : diplôme	34	59	44	43	42	47
Partie C : âge	58	48	50	36	46	35 54
Partie D : habitat	55	39	49	37	40	57

Le schéma ci-dessous récapitule les trois grands moments de la méthode Puzzle.



Légende : G1 signifie Groupe 1, G2 signifie groupe 2, etc.
Chaque carré de couleur représente un élève du groupe qui travaille sur une partie de la question. En orange la partie A ; en vert la partie B ; en bleu la partie C ; en jaune la partie D

1.3 Les participants : les classes de 2nde concernées par l'expérimentation

Nous présenterons brièvement dans cette partie les classes dans lesquelles se sont déroulées les expérimentations.

1.3.1 Le cadre de l'expérience : le lycée Algoud-Laffemas

Le lycée Algoud-Laffemas est situé à Valence. C'est un "grand lycée" de par sa taille (2000 élèves, 200 professeurs) et de par la multitude de filières qu'il propose : bac général (L, ES, S), bac professionnel, bac technologique ainsi que des filières post-bac (BTS). Le recrutement du lycée est singulier et "présente des taux de Professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) défavorisés plus important et des taux de PCS favorisés très en dessous de la moyenne (l'écart pouvant monter à plus de 10 points certaines années)"[35]. Pendant longtemps les résultats aux examens nationaux étaient bien inférieurs aux moyennes académiques. Pour autant, cet écart tend à se réduire.

1.3.2 La classe de 2nde 5

La classe de 2nde 5 est une classe composée de seulement 24 élèves. En raison de ce nombre et du profil des élèves, c'est une classe qui ne pose pas de problème de comportement. On constate néanmoins une forte hétérogénéité. Quelques repères chiffrés sur la classe de 2nde 5 :

[35] Source : projet d'établissement du lycée Algoud-Laffemas adopté le 5/03/2007

	1er trimestre /20	2nde trimestre /20
Moyenne en SES	11,3	13,6
Moyenne la plus basse en SES	4	5,6
Moyenne la plus haute en SES	17,3	19,7
Moyenne générale de la classe	11,7	12,3
Moyenne générale la plus basse de la classe	9,1	9
Moyenne générale la plus haute de la classe	15,3	15,5

1.3.3 La classe de 2nde 2

La classe de 2nde 2 comporte 33 élèves. C'est une classe plus agitée, qui est parfois « difficile à tenir », particulièrement durant un créneau qui a lieu tous les quinze jours (le lundi de 11 à 12h). C'est sur ce créneau horaire qu'a eu lieu l'expérimentation. On note par ailleurs que l'hétérogénéité notable dans la classe de 2nde 5, l'est encore plus dans la classe de 2nde 2, avec des écarts « extrêmes » entre les très bons et les très mauvais résultats. Le niveau global de classe est un peu moins bon que dans la classe de 2nde 5, avec un écart de près de 2,1 points sur la moyenne de classe en SES au 2nd trimestre.

	1er trimestre /20	2nde trimestre /20
Moyenne en SES	10,2	11,5
Moyenne la plus basse en SES	4,1	2,6
Moyenne la plus haute en SES	17	18,8
Moyenne générale de la classe	11,2	11,6
Moyenne générale la plus basse de la classe	6,8	8,6
Moyenne générale la plus haute de la classe	15,9	16,3

1.3.4 Le statut particulier des SES en classe de 2nde

Les SES en 2nde ont une place à part. En effet, la matière n'a pas le statut de « droit commun » comme le français, les mathématiques, l'histoire-géographie ou l'EPS, mais est considérée comme un « enseignement d'exploration ». Cela signifie qu'en classe de 2nde, les élèves doivent choisir deux enseignements d'exploration[36], dont au moins un est en rapport avec l'économie (cela peut être SES ou Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion – PFEG-). Ce statut particulier amène des différences de traitement singulières selon les

[36] On peut citer ici quelques exemples d'enseignements d'exploration : Méthodes et pratiques scientifiques, Littérature et société, Latin ou grec, LV3, Sciences de l'ingénieur, Sciences et laboratoires, etc.

établissements : possibilité ou interdiction d'évaluer les élèves ; possibilité ou interdiction d'écrire sur les bulletins, etc. Dans notre établissement, les SES sont « relativement » bien prises en compte. Tous les élèves sont obligés de suivre l'enseignement d'exploration SES, puisque l'autre enseignement d'exploration lié à l'économie (PFEG) n'est pas proposé. Il est possible d'évaluer les élèves et de faire figurer la note et notre commentaire sur les bulletins. Par contre, nous ne bénéficions pas de dédoublement et les heures de cours se font systématiquement en classe entière. Le temps hebdomadaire consacré aux SES est d'une heure et demie. Ce statut particulier et ce faible volume horaire participent au fait que les élèves de 2nde ont une relation parfois distanciée avec la matière. Cela est parfois renforcé par le fait que pour de nombreux élèves, les SES en 2nde ne seraient utiles qu'aux élèves se destinant à la filière ES.

1.4 La partie du programme concernée par l'expérimentation

1.4.1 Le programme en SES en classe de 2nde

Au moment de l'expérimentation, les élèves ont déjà fait de l'économie et de la sociologie. La partie concernée du programme est un chapitre de sociologie. Dans le programme officiel, il est présenté de la manière suivante :

Thèmes d'exploration et questionnements associés	**Notions à découvrir**	**Indications complémentaires à l'usage des professeurs**
I/ Ménages et consommation La consommation : un marqueur social ?	Consommation ostentatoire, effets de distinction et d'imitation	On montrera que <u>les choix de consommation sont socialement différenciés en fonction de la profession, du niveau d'éducation, de l'habitat, de l'âge</u>. On s'interrogera sur l'influence de la mode et de la publicité sur les comportements de consommation.

Source : Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010 – Programme de Sciences économiques et sociales en classe de seconde générale et technologique

Les expérimentations se rapportent plus spécifiquement à la partie soulignée des indications complémentaires. Le plan de cours du chapitre « La consommation : un marqueur social ? » utilisé par le professeur est indiqué ci-dessous.

1.4.2 Le plan du cours

Chapitre 4 : La consommation un marqueur social ?

I/ Peut-on consommer comme on veut ?

A/ L'imitation fait-elle la loi ?

B/ La consommation pour se démarquer

C/ L'influence de la publicité

1/ Une influence considérable

2/ Une publicité fortement contestée

II/ Une consommation qui varie selon différents critères

A/ Le milieu social

B/ Le diplôme

C/ L'âge

D/ L'habitat

C'est l'ensemble de la 2ème grande partie (II) qui sera traitée à l'occasion de l'expérimentation. Cette partie du programme nous a semblé intéressante à traiter à l'occasion d'un travail de groupe. En effet, il faut travailler avec les élèves un ensemble de critères pour démontrer que la consommation est un acte social qui dépend de nombreux critères. Traiter de manière linéaire chaque critère en classe entière peut se montrer redondant. C'est pourquoi nous avons fait le choix de faire travailler les élèves sur des critères différents avant de faire une mise en commun en classe entière.

1.4.3 Le choix d'un thème et des documents supports pour l'expérimentation

Durant la préparation du cours et des expérimentations, nous avons fait le choix de retenir un seul thème qui serait le fil conducteur de cette seconde partie, que l'on déclinerait ensuite selon les différents critères retenus. Ce thème est la consommation alimentaire. Durant les expérimentations, les élèves ont travaillé sur la consommation alimentaire selon le milieu social, selon le niveau de diplôme, selon l'âge et l'habitat. Ce thème a été choisi pour deux raisons : il nous a semblé pouvoir interpeller les élèves en raison de la proximité des élèves

avec cette question et ses déclinaisons (la manière de manger, le contenu de nos assiettes, la question du surpoids, etc.) et pour son caractère « neutre », c'est-à-dire n'intéressant pas *a priori* un groupe plutôt qu'un autre dans la classe à la différence d'autres (l'habillement par exemple).

Par ailleurs, les documents supports (voir les annexes) pour l'expérimentation ont décliné l'ensemble des thématiques ciblées (milieu social, diplôme, âge, habitat) selon la question de l'alimentation. Chaque fiche a été pensée selon différents critères :

- ✓ Caractère accessible des documents
- ✓ Lien avec la thématique ciblée
- ✓ Facilité de lecture et de compréhension
- ✓ Un document texte ainsi qu'un document statistique
- ✓ Des questions simples permettant de guider le travail et la compréhension des élèves

1.5 Procédure et déroulement des expérimentations

Dans cette partie, nous présenterons la manière dont se sont déroulées les expérimentations dans les classes. Celles-ci ont eu lieu pendant les semaines du 2-6 mars et du 9-13 mars 2015. Outre certains indicateurs « objectifs » (comme la durée passée), les informations que nous apportons sur le déroulement des expérimentations proviennent de notes prises juste après le travail de groupe et d'échanges avec une autre professeur de SES[37] présente durant l'expérimentation « mosaïque » en classe de 2nde 2. Nous pouvons ainsi présenter sous forme d'un tableau plusieurs indications sur le déroulement de ces expérimentations.

[37] Il s'agit de ma tutrice

	Expérimentation Mosaïque – 2nde 2	Expérimentation Puzzle – 2nde 5
Temps passé	2 heures au total	3 heures au total
Organisation des séances	-1 heure de travail en groupe -1 heure de mise en commun et de reprise	-1 heure de travail en groupe -1 heure de travail en groupe -1 heure de mise en commun et de reprise
Dynamique en classe	-Des échanges au sein des groupes portant sur le travail à réaliser (mais pas que) -Atmosphère bruyante mais des élèves qui sont plutôt au travail	-Beaucoup de « passagers clandestins » durant la 2ème heure de travail en groupe -Les élèves ne cherchent pas à coopérer et à s'expliquer des choses mais chacun fait sa part du travail à tour de rôle -Très peu de travail véritablement coopératif -Beaucoup de groupes parlent d'autre chose que du travail à mener
Qualité du travail livré	-Plutôt positif si l'on compare les résultats de l'évaluation n°2 à ceux de l'évaluation n°1 (cf. tableau récapitulatif du II dans la partie 2.1.2) -Exploitation des documents assez réussie	-Plutôt décevant si l'on compare les résultats de l'évaluation n°2 à ceux de l'évaluation n°1 (cf. tableau récapitulatif du II) -Beaucoup d'erreurs et très peu d'exploitation des documents
Travail et exploitation des documents	-Analyse plus approfondie des documents	-Analyse très superficielle des documents par les élèves ; peu d'informations extraites des documents
Niveau sonore	-Très élevé	-Contenu
Posture vis-à-vis du professeur	-Très peu de questions posées par les élèves -Elèves assez autonomes	-Beaucoup de questions posées par les élèves -Elèves peu autonomes

	-Le professeur circule en permanence et vérifie que les élèves soient au travail	-Le professeur circule en permanence et vérifie que les élèves soient au travail
Reprise en classe	-Une écoute relative -Une certaine lassitude à la fin de la reprise	-Laborieuse, peu d'écoute et peu d'attention des élèves
Impression du professeur après les séances	-Plutôt positive -Séance fatigante pour le professeur (niveau sonore élevé et nécessité d'être partout en même temps)	-Très mitigée -Sentiment que beaucoup d'élèves n'ont pas été vraiment au travail -Séance fatigante pour le professeur (nécessité d'être partout en même temps)
Biais possibles	-Travail de nature différente : 1 § en groupe à réaliser en 2nde 2 contre 4 § en groupe à réaliser en 2nde 5 -Temporalité différente : séances le lundi 2 et le vendredi 6 mars en 2nde 2 ; séances les lundis 2 et 9 mars en 2nde 5 ; -Déroulé des séances différent : 2h au total en 2nde 2 ; 3h au total en 2nde 5	

2. Résultats des expérimentations

Après avoir replacé le cadre des expérimentations et des éléments de contextes, nous allons maintenant essayer de porter un regard réflexif sur ces pratiques. Pour cela, nous allons d'abord voir les impacts sur les performances des élèves mesurées grâce aux évaluations. Nous verrons ensuite quelques cas intéressants d'élèves à travers l'analyse de leurs travaux. Dans un dernier temps, nous identifierons quelques perspectives pour progresser dans les travaux de groupe.

2.1 Impacts sur les performances des élèves

2.1.1 La mesure de la performance scolaire

Pour chacune des trois évaluations (cf. annexes), les élèves étaient évalués sur un exercice type (rédaction d'un paragraphe argumenté) et étaient corrigés à l'aide d'une grille d'évaluation sur le modèle suivant :

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Les trois étapes (AEI) sont-elles présentes ?	0,5	0,25	0	0
Les trois étapes (AEI) sont-elles dans l'ordre ?	0,5	0,25	0	0
L'affirmation est-elle claire et répond-elle au sujet ?	1	0,75	0,25	0
L'explication est-elle complète, développée, en lien avec l'affirmation ?	3	2	1	0
L'illustration est-elle développée, rédigée, en lien avec l'explication et l'affirmation ?	3	2	1	0
Le vocabulaire sociologique est-il présent et utilisé de façon pertinente ?	1	0,75	0,25	0
L'expression écrite est-elle correcte ?	0,5	0,25	0	0
L'orthographe est-elle correcte ?	0,5	0,25	0	0
TOTAL	/10			

2.1.2 Tableaux de performance des élèves

Afin de mesurer la performance des élèves lors des travaux de groupe, j'ai décidé de procéder de la manière suivante :

- ✓ Chaque classe a effectué un travail individuel avant le travail de groupe, sur un type d'exercice bien précis (rédaction d'un paragraphe d'argumentation au format AEI). J'ai ramassé et noté ce paragraphe. Nous l'appellerons « Evaluation n°1 ». J'ai fait le choix de ne pas rendre l'évaluation n°1 avant de commencer le travail de groupe.
- ✓ Chaque groupe a effectué un travail coopératif, en devant à nouveau rédiger un paragraphe d'argumentation sur le format AEI, sur un sujet différent de l'évaluation n°1. Nous appellerons ce travail « Evaluation n°2 ».
- ✓ Chaque classe a été évaluée plusieurs semaines après le travail coopératif sur le même type d'exercice qui avait été travaillé durant les évaluations n°1 et n°2. Il s'agit de rédiger un paragraphe d'argumentation sur le format AEI, sur un sujet différent mais proche de l'évaluation n°2. Nous appellerons ce travail « Evaluation n°3 »

Le tableau ci-dessous présente donc les résultats pour chaque méthode pour chacune des évaluations. Les résultats sont présentés sur 20 pour chacune des évaluations. Les augmentations sont considérées de la manière suivante, x étant la différence entre la note de l'évaluation 2 et la note de l'évaluation 1. Si $x > 1$, on parle d'augmentation ; on parle de stagnation si $-1 < x < 1$; on parle de diminution si $x < -1$.

On trouvera les tableaux de performance des élèves ci-après (figures 1 et 2).

Méthode Mosaïque					
Nom de l'élève	**Résultat évaluation n°1 Note sur /20**	**Résultat évaluation n°2 Note sur /20**	**Augmentation, stagnation ou diminution (entre évaluation 1 et 2)**	**Résultat évaluation n°3 Note /20**	**Augmentation, stagnation ou diminution (entre évaluation 1 et 3)**
1	14	17	↗	19,5	↗
2	13	16	↗	11,5	↘
3	5	16	↗	10	↗
4	6,5	13	↗	8	↗
5	14	14	→	17	↗
6	14	16	↗	12,5	↘
7	9	11	↗	8,5	→
8	9	13	↗	13	↗
9	11	13	↗	11,5	→
10	18	16	↘	18	→
11	13	11	↘	17	↗
12	18	16	↘	18	→
13	9	ABSENT	/	5,5	↘
14	14	11	↘	17,5	↗
15	10,5	14	↗	13,5	↗
16	12	13,25	↗	10,5	↘
17	11	16	↗	15,5	↗
18	13	16	↗	9	↘
19	10,5	16	↗	11	→
20	11	13	↗	8	↘
21	13	17	↗	13	→
22	14	16	↗	16	↗
23	10,25	13,25	↗	13,5	↗
24	13	13,25	→	7	↘
25	13	ABSENT	/	13	→
26	15,25	ABSENT	/	20	↗
27	10	16	↗	10,5	→
28	9	16	↗	8	→
29	13,5	14	→	13	→
30	14	17	↗	13,5	→
31	11	17	↗	8,5	↘
32	14	16	↗	17	↗
33	12	14	↗	11,5	→
Moyenne classe	**12**	**14,75**	↗	**12,75**	→
Note minimale	**5**	**11**	↗	**5,5**	→
Note maximale	**18**	**17**	↘	**20**	↗

Figure 1 : tableau de résultats pour la méthode Mosaïque

Méthode Puzzle					
Nom de l'élève	**Résultat évaluation n°1 Note sur /20**	**Résultat évaluation n°2 Note sur /20**	**Augmentation, stagnation ou diminution**	**Résultat évaluation n°3 Note /20**	**Augmentation, stagnation ou diminution (entre évaluation 1 et 3)**
34	13,25	10	↘	12,5	→
35	7,25	11,5	↗	7,5	→
36	10	12,5	↗	11	→
37	8,5	ABSENT	/	10,5	↗
38	15	10	↘	18	↗
39	13,25	12,5	→	9	↘
40	10	11	→	13,5	↗
41	13	11,5	↘	10	↘
42	11,25	11	→	4	↘
43	13	12,5	→	17,5	↗
44	5	12	↗	14	↗
45	10	12	↗	13	↗
46	14	11	↘	11,5	↘
47	ABSENT	11,5	/	11	/
48	14	12,5	↘	14	→
49	13,25	12	↘	12	↘
50	13	12	→	14	→
51	14	12,5	↘	10	↘
52	14	11	↘	8	↘
53	17	12,5	↘	14,5	↘
54	13,25	11,5	↘	13,5	→
55	15	10	↘	14,5	→
56	14	12,5	↘	20	↗
57	14	11,5	↘	11	↘
58	11	10	→	10,5	→
59	14	12,5	↘	12,5	↘
Moyenne classe	**12,4**	**11,5**	↘	**12,2**	→
Note minimale	**5**	**10**	↗	**4**	→
Note maximale	**17**	**12,5**	↘	**20**	↗

Figure 2 : tableau de résultats pour la méthode Puzzle

2.1.3 Analyse des résultats de la méthode mosaïque (2nde2)

2.1.3.1 Un bilan du travail de groupe globalement positif

L'observation de l'évolution entre les évaluations n°1 et n°2 est clairement positive. Sur un type d'exercice assez proche, la très grande majorité des élèves est en progression. Si l'on s'intéresse aux résultats obtenus aux deux évaluations, 23 élèves sur 33 ont connu une

progression supérieure à un point, 4 élèves sont en stagnation, 4 élèves en diminution, et 3 situations ne peuvent pas être caractérisées à cause d'une absence. La moyenne globale connaît une forte augmentation, passant de 12 à 14,75/20. Si la note maximale est en diminution (de 18 à 17/20), la note minimale connaît une forte augmentation, passant de 5 à 11/20.

2.1.3.2 Quand les bons et très bons élèves font progresser tout le groupe

La logique de construction des groupes était la suivante : tâcher de mettre un bon[38] élève (ou à défaut un élève moyen) dans chaque groupe ; faire la même chose pour les élèves faibles et très faibles et répartir les élèves « pénibles » dans chaque groupe. Il s'agissait d'avoir des groupes mixtes en terme de niveau. On peut logiquement penser que dans les groupes où un très bon élève était présent, celui-ci est fortement sollicité par ses camarades. Ils espèrent bénéficier au niveau collectif de la présence d'un ou d'une élève[39]. C'est ce qu'il s'est passé pendant cette expérience au niveau du groupe 2 par exemple qui regroupe 10 (excellente élève), 27 (élève très faible), 25 (élève moyen/faible) et 22 (élève moyen). Ce groupe a obtenu un très bon résultat au travail de groupe (16/20), supérieur à la première évaluation pour tous les membres du groupe, sauf pour 10. C'est aussi ce qu'il s'est passé dans le groupe 5, qui a également obtenu 16/20 à l'évaluation n°2. On peut supposer que c'est la présence de 32 (très bon élève) qui a participé à « tirer vers le haut » 6 (élève très faible), 19 (élève moyen/faible) et 18 (élève moyen).

2.1.3.3 Quand les élèves moyens se stimulent entre eux

La méthode utilisée pour constituer des groupes s'est trouvée face à certaines interrogations. Le nombre de bons et de très bons élèves (repérés comme tels par le professeur) était inférieur à 8. Il a fallu constituer des groupes sans ces éléments, constituant de fait des groupes de « moyens ». Si les observations faites précédemment paraissent assez ordinaires, on remarque à travers l'expérimentation que les groupes de « moyens » se sont stimulés entre eux et ont obtenu des résultats supérieurs à l'évaluation n°2 qu'à l'évaluation n°1. Les échanges entre groupes et le travail collaboratif apparaissent ici féconds et favorables à la performance scolaire, alors même qu'il n'y a pas de bon ou de très bon élève dans le groupe. C'est ce que l'on peut observer durant cette expérience avec le groupe 4 par exemple qui regroupe 30

[38] L'appréciation qualitative portée sur les élèves provient de leurs évaluations précédentes au cours des deux premiers trimestres

[39] Pour autant, la logique de ces deux expérimentations (puzzle et mosaïque) vise aussi à tenter de limiter ce type de comportement. A la différence d'autres méthodes de travaux en groupe, avec les deux méthodes utilisées, les élèves ont besoin de coopérer tous ensemble pour progresser vers la question auquel le groupe doit répondre (méthode puzzle) ou vers la question à laquelle la classe doit répondre (méthode mosaïque)

(élève moyenne), 31 (élève très faible), 21 (élève moyen/faible) ou 1 (élève moyen). Ce groupe a obtenu la meilleure note lors de l'évaluation n°2 (17/20). Tous les élèves du groupe ont largement progressé entre l'évaluation n°1 et 2 : 30 (+3 points), 21 (+4 points), 1 (+3 points), 31 (+6 points). Cette dynamique positive a également bien fonctionné dans le groupe 7. Composé de 20 (élève moyen/faible), 8 (élève moyen/faible), 9 (élève moyen/faible) et 4 (élève très faible), ce groupe a eu une assez bonne note (13/20). Surtout, c'est l'évolution entre l'évaluation n°1 et 2 qui est notable avec des hausses notables selon les élèves : 20 (+2 points), 8. (+4 points), 9 (+2 points) et 4 (+6,5 points).

Comment expliquer ces réussites ? On peut tenter de formuler une hypothèse modeste : peut-être qu'en l'absence d'un « leader naturel » (élève repéré comme bon ou très bon par ses camarades), les « moyens » tâchent de faire le mieux possible ensemble et les interactions de groupe sont stimulantes et positives. La stratégie de « passager clandestin » ne semble pas possible dans cette situation.

2.1.3.4 Quand une dynamique de groupe ne fonctionne pas

Dans le cas d'un groupe, la configuration n'a pas bien fonctionné au niveau de la performance scolaire du collectif. Il s'agit du groupe 6, composé de 14 (très bon élève), de 7 (élève moyen/faible), de 13 (élève faible) et de 11 (élève moyen). Dans le cas de ce groupe, le travail fourni a été d'une qualité très moyenne (11/20). La méthodologie que certains semblaient avoir compris lors de l'évaluation n°1 n'apparaît alors plus maîtrisée. Le commentaire du professeur sur la copie du groupe en témoigne : « *Des confusions importantes entre explication et illustration. La méthodologie est à revoir* ». Dans le cas de ce groupe, les élèves connaissent une baisse de leurs résultats : 14 (-3 points), 11 (-2 points), alors que 7 augmente un peu (+2 points) et que 13 ne peut faire l'objet d'une comparaison (absence). Comment expliquer que les interactions aient été peu concluantes et qu'il y ait eu des effets négatifs sur le rendement scolaire ? Plusieurs hypothèses peuvent être formulées : mésentente entre les membres du groupe, refus du très bon élève de travailler pour les autres ou encore prise de conscience tardive que l'exercice est évaluée et qu'il y a qu'une seule note pour l'ensemble du groupe.

2.1.3.5 En 2nde 2, des impacts du travail de groupe à moyen terme plutôt positifs/négatifs

Suite au travail de groupe en 2nde 2, près d'un mois et demi plus tard, une troisième évaluation est proposée aux élèves. Il s'agit davantage d'une évaluation sommative, alors que les évaluations n°1 et n°2 étaient plutôt formatives (cf. 2.1.2 pour la présentation des évaluations). Cette évaluation n°3 était une évaluation individuelle. Celle-ci avait vocation à

montrer si le travail réalisé en groupe pouvait avoir des résultats positifs ou négatifs sur le moyen terme sur les performances des élèves. Les résultats sont les suivants :

Evolution de la performance entre l'évaluation n°1 et n°3					
	Note en stagnation	**Note en augmentation**	**Note en diminution**	**Non mesuré**	**Nombre d'élèves**
Part absolue	12 élèves	13	8	0	**33**
Part relative	36%	39%	24%	0%	**100%**

Au niveau de la moyenne de la classe, on observe une augmentation non significative entre l'évaluation n°1 et n°3. C'est la même chose pour la note minimale. Par contre, la note maximale est plus élevée pour l'évaluation n°3 par rapport à l'évaluation n°1. Le bilan dans ce cas apparaît globalement positif, puisque seule une minorité d'élèves (8 sur 33) ont une note inférieure à l'évaluation n°3 par rapport à l'évaluation n°1. Les autres sont en augmentation, ou en stagnation.

2.1.4 Retours sur les effets de la méthode Puzzle (2nde 5)

2.1.4.1 En 2nde 5, un bilan du travail de groupe plutôt mitigé

Comme indiqué dans le tableau récapitulatif de la partie 1.5, le travail de groupe a semblé moins bien se passer dans la classe de 2nde 5. Fait singulier, la moyenne de la classe à l'évaluation n°2 est plus faible qu'à l'évaluation n°1 (moyenne de 11,5 contre 12,4). Cette diminution de 0,9 points est singulière si on compare à l'évolution de la moyenne dans l'autre classe. En effet, en 2nde 2, la moyenne à l'évaluation n°1 est de 12, contre 14,75 à l'évaluation n°2, soit une hausse de 2,75 points. Par ailleurs, dans la classe de 2nde 5 la note maximale qui était de 17/20 à l'évaluation n°1, est de 12,5 (soit -4,5 points) à l'évaluation n°2. Une telle « chute » n'est pas observée dans la 2nde 2, où la note maximale passe de 18/20 à 17 entre l'évaluation n°1 et 2 (-1 point).

Au niveau global, la dynamique au moment du travail de groupe apparaît moins constructive en 2nde 5 qu'en 2nde 2. Si le niveau sonore est moins élevé, les élèves sont peu dans une posture de travail et le professeur reprend certains groupes jusqu'à 4 ou 5 fois au cours des travaux de groupe parce qu'ils sont occupés à faire autre chose qu'à travailler. Cette dynamique se ressent sur les performances scolaires comme nous l'avons montré ci-dessus. Nous pouvons observer différentes configurations selon les groupes, que nous présentons ci-dessous.

2.1.4.2 Quand le travail de groupe sert à tout sauf à travailler

Deux groupes semblent particulièrement représentatifs de cette problématique. Ce sont des groupes que le professeur a dû sans cesse recadrer durant le travail de groupe pour différents motifs : reprise des bavardages et recentrage sur le travail à faire, rappel du temps qui s'écoule et de la nécessité d'avoir produit quelque chose de fini à la fin du travail de groupe, rappel des consignes, etc. Vu du point de vue du professeur, ces groupes apparaissaient comme un collectif de « passagers clandestins » qui attendaient qu'un d'entre eux se mette au travail, sans que cela ne se produise vraiment. Les élèves se reportaient la responsabilité sur chacun d'entre eux en permanence sans que le travail avance vraiment. Les groupes 1 et 6 illustrent cette situation. Dans le groupe 1, on trouve 38 (excellent élève), 34 (élève moyen/faible), 58 (élève moyen/faible) et 55 (bon élève). Tous connaissent une diminution de leur performance entre l'évaluation n°1 et l'évaluation n°2 qui est effectuée à partir de leur travail de groupe. Au niveau de la classe, c'est ce groupe qui obtient d'ailleurs la moins bonne note à l'évaluation n°2. On remarque ainsi la tendance pour 38 (-5 points), 34 (-3,25 points), 58 (-1 point, diminution non significative) et 55 (-5 points). Cette tendance s'observe aussi dans le groupe 6, qui regroupe 41 (élève moyen), 47 (bon élève), 35 (élève très faible), 54 (bonne élève) et 57 (élève moyen/faible). Dans ce groupe, un des élèves (35) participait particulièrement à détourner l'attention des autres élèves du travail à effectuer. Les résultats sont donc à la baisse dans ce groupe aussi, tant pour 41 (-1,5 point), 54 (-1,75 points), que pour 57 (-3,5 points). Le seul qui voit sa note augmenter est 35 qui avait eu un très mauvais résultat à la première évaluation (+4,25 points). 47 est non observable en raison d'une absence à l'évaluation n°1.

2.1.4.3 Quand le travail de groupe produit des effets partagés

Pendant ce travail, un groupe paraît difficile à classer. Il apparaît « plutôt » dans une dynamique de travail durant la période en groupe. Pour autant, les résultats sont assez contrastés. Ce groupe est composé de 45 (élève très faible), 44 (élève faible), 50 (bon élève) et 49 (élève moyen). Les résultats sont légèrement décroissants pour 50 (-1 point, différence non significative) et pour 49 (-1,25 point). Pour autant, les élèves les plus faibles connaissent une évolution très positive de leurs résultats, à l'image de 45 (+2 points) ou 44 (+7 points). Dans ce cas, le travail de groupe ne semble pas produire d'effets très négatifs sur les élèves moyens et bons, tandis que les élèves en difficulté seraient dans une dynamique positive. C'est le seul groupe qui apparaît être dans cette situation.

2.1.4.4 Quand les bons élèves n'arrivent pas à travailler ensemble

Lors de la constitution des groupes, nous avons privilégié des groupes mixtes (dans la mesure du possible puisque la classe compte cinq filles) mais aussi des élèves de niveau différent. Si c'est le cas dans quasiment tous les groupes, un groupe concentrait davantage de bons élèves que les autres. Il s'agit du groupe 2, constitué de 53 (excellente élève), 56 (bon élève), 59 (bon élève), 48 (élève moyen), 39 (élève moyen/faible). Or le travail produit par ce groupe est très décevant au regard des élèves qui y ont participé, obtenant 12,5/20. Dans ce groupe, tous les élèves voient leur performance diminuer entre l'évaluation n°1 et n°2 : 53 (-4,5 points), 56 (-1,5 point), 59 (-1,5 point), 48 (-1,5 point) et 39 (-0,75 point, non significatif). Le travail en groupe apparaît donc peu concluant dans cette situation. On peut poser la question de la mésentente possible dans le groupe ou d'un nombre élevé de participants au groupe (5) rendant plus difficile la mise au travail et la coordination dans le groupe.

2.1.4.5 En 2nde5, des impacts du travail de groupe à moyen terme plutôt positifs/négatifs

Suite au travail de groupe en 2nde 5, près de deux mois plus tard, une troisième évaluation est proposée aux élèves. Celle-ci avait vocation à montrer que le travail réalisé en groupe pouvait avoir des résultats positifs ou négatifs sur le moyen terme sur les performances des élèves. Cette évaluation n°3 était une évaluation individuelle. Celle-ci avait vocation à montrer si le travail réalisé en groupe pouvait avoir des résultats positifs ou négatifs sur le moyen terme sur les performances des élèves. Les résultats sont les suivants :

Evolution de la performance entre l'évaluation n°1 et n°3					
	Note en stagnation	**Note en augmentation**	**Note en diminution**	**Non mesuré**	**Nombre d'élèves**
Part absolue	8 élèves	7	10	1	**26**
Part relative	30%	26%	38%	4%	**100%**

Au niveau de la moyenne de la classe, on observe une diminution non significative entre l'évaluation n°1 et n°3. C'est la même chose pour la note minimale. Par contre, la note maximale est plus élevée pour l'évaluation n°3 par rapport à l'évaluation n°1. Contrairement à l'autre classe, le bilan dans cette classe apparaît beaucoup plus contrasté, puisqu'un nombre important d'élèves (10 sur 26) ont une note inférieure à l'évaluation n°3 par rapport à l'évaluation n°1. Les autres sont en augmentation, ou en stagnation.

3. Discussion et conclusion

3.1 Remise en contexte

Ce travail de recherche visait à s'interroger par rapport à la problématique suivante : le fait de faire travailler les élèves en groupe a-t-il des conséquences positives sur la motivation, entendue ici au sens du rendement scolaire ? Au regard de la littérature, l'hypothèse que nous avons formulé est qu'il semble y avoir un lien entre apprentissage coopératif et rendement scolaire. Cette hypothèse a été confrontée à une expérimentation sur le terrain avec une comparaison de deux méthodes de travail coopératif (la méthode mosaïque et puzzle).

3.2 Les liens avec les recherches antérieures

La problématique formulée pour ce travail était la suivante : est-ce que le travail de groupe peut permettre d'améliorer la performance scolaire. Nous avions proposé l'hypothèse suivante : la mise en place de travaux de groupe en classe de 2nde participe à améliorer les performances des élèves sur un type d'exercice. Nous pouvons proposer une réponse en deux temps :

3.2.1 Les résultats contrastés de l'apprentissage coopératif à court terme

Nos expérimentations ne permettent pas de dégager une conclusion tranchée par rapport aux observations faites et aux résultats obtenus. Les résultats seront donc présentés par classe, puisque chaque classe a utilisé une méthode différente. La notion de court terme est entendue ici par rapport aux résultats obtenus à l'évaluation n°2, c'est-à-dire celle qui a eu lieu durant le travail de groupe. On distingue ainsi les résultats à court terme, présentés dans cette partie, et les résultats à moyen terme, présentés ci-après (cf. 3.2.2).

3.2.1.1 Des résultats favorables en 2nde 2 avec la méthode mosaïque

Dans la classe de 2nde 2, l'apprentissage coopératif apparaît être un facteur de rendement scolaire. Si l'impression du professeur était plutôt favorable après la séance de travail en groupe et après la séance de reprise, ce constat se confirme surtout à l'aune des résultats des évaluations des élèves. Or, on observe que la moyenne de classe de l'évaluation n°2 est bien plus élevée après l'évaluation n°1, et qu'une grande majorité des élèves sont en progression. Cela confirme ainsi l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage coopératif serait un facteur de rendement scolaire.

3.2.1.2 Des résultats assez négatifs en 2nde 5 avec la méthode puzzle

Dans la classe de 2nde 5 l'apprentissage coopératif n'est pas apparu avec l'expérimentation comme un vecteur de performance scolaire. L'impression très mitigée pendant le travail de

groupe à proprement parler se confirme aussi dans les résultats des évaluations des élèves. A contrario de la situation observée en 2nde 2, la moyenne de classe diminue dans la classe avec l'évaluation n°2. Une majorité des élèves est en régression et un nombre important stagne. Cela infirmerait plutôt l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage coopératif pourrait être un facteur de rendement scolaire.

3.2.2 Les résultats plutôt contrastés de l'apprentissage coopératif à moyen terme

D'une classe à l'autre, les résultats à moyen terme sont assez différents. Ils corroborent assez les résultats obtenus lors du travail de groupe dans chacune des classes.

3.2.2.1 Les résultats plutôt favorables en 2nde 2

Dans la classe de 2nde 2, les résultats à moyen terme apparaissent plutôt favorables puisque l'ensemble du groupe classe a soit progressé soit stagné entre la période « avant » et « après » le travail coopératif. Seule une fraction limitée des élèves ont une performance scolaire en diminution. Cela confirmerait plutôt l'idée selon laquelle la motivation pour un travail pourrait s'accompagner d'une meilleure performance scolaire.

3.2.2.2 Les résultats plutôt défavorables en 2nde 5

Dans la classe de 2nde 5, les résultats à moyen terme apparaissent plutôt un nombre important d'élèves sont en diminution « après » avoir effectué le travail de groupe (de 14 points plus élevé par rapport à l'autre classe, soit 38% contre 24%). Si le travail coopératif ne semblait pas avoir beaucoup porté ses fruits à court terme, il semble qu'à moyen terme on observe un phénomène équivalent. Cela infirmerait plutôt l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage coopératif pourrait améliorer la performance scolaire.

3.3 Limites et perspectives

3.3.1 Les limites et les biais des expérimentations menées

Dans le cadre de ces expérimentations, nous pouvons identifier quelques biais. Outre des classes très différentes en terme de nombre d'élèves, de niveau et d'ambiance de travail (cf. points 1.3.2 et 1.3.3), les attendus demandés aux élèves étaient plus importants dans la classe de 2nde 5. Dans cette classe, chaque groupe devait rédiger quatre paragraphes contre un paragraphe par groupe en 2nde 2. Cela tenait notamment à la méthode utilisée. Le temps dévolu était aussi différent : deux heures ont été dédiées à la séance en groupe à proprement parler en 2nde 5, contre une heure dans la classe de 2nde 2. Par ailleurs, dans la classe de 2nde 5, la temporalité de l'expérimentation n'était pas la même : il y a une semaine entre les deux temps du travail (première heure de travail en groupe ; puis deuxième heure de travail en groupe et reprise). En classe de 2nde 2, l'expérimentation a eu lieu un lundi et la reprise le

vendredi de la même semaine. Enfin, l'évaluation n°3 a eu lieu près de deux mois après la fin de l'expérience en 2nde 5, contre un mois et demi en 2nde 2.

A ces biais « palpables », nous pouvons aussi penser à d'autres biais qui sont plus difficiles à caractériser. Etant donné que la classe de 2nde 5 est une « bonne classe », est-ce que le professeur a eu des attentes trop fortes vis-à-vis de cette classe ? A-t-il été plus sévère lors de l'évaluation des productions écrites ? Par ailleurs, étant donné que la classe de 2nde 2 est une classe qui rencontre davantage de difficultés, est-ce que le professeur a été plus bienveillant avec les élèves suite au travail de groupe qui s'est bien passé ? Est-ce que la notation a été plus clémente avec les élèves de cette classe ? Il est difficile de répondre à ces questions, mais il est certain que cette expérimentation modeste se confronte à plusieurs limites.

3.3.2 Les axes d'amélioration des pratiques du travail en groupe

Suite aux notes prises après expérimentations et aux échanges avec la professeur de SES (qui était ma tutrice) qui a assisté à la séance de travail de groupe Mosaïque en classe de 2nde 2, on peut penser à plusieurs axes d'amélioration.

3.3.2.1 Reproduire l'expérience pour entraîner les élèves au travail de groupe

Le travail de groupe n'est pas inné chez les élèves. Lorsqu'ils sont en cours, les élèves sont engagés dans les activités d'apprentissage la plupart du temps de manière individuelle. Il est donc normal qu'il y ait un temps d'apprentissage de ce travail de groupe et que certaines habitudes et que certains réflexes s'acquièrent. Cette progression dans la capacité à travailler en groupe se fait par l'expérience, on « apprend en faisant ». Pour cela, et puisque les expérimentations de travail en groupe en classe de 2nde ont été peu nombreuses en classe cette année, cela peut expliquer pourquoi la mise en activité a pu être difficile. Il faut donc surmonter ces difficultés en proposant d'autres travaux de groupe, pour lesquels les élèves seront progressivement mieux préparés et plus habitués.

3.3.2.2 Mieux adapter l'activité et rendre les élèves plus interdépendants

Les difficultés rencontrées lors de l'expérimentation Puzzle en 2nde 5 pourraient s'expliquer de plusieurs façons. On peut penser que l'activité était moyennement bien adaptée à ce travail en puzzle puisque les élèves ne se sont pas sentis assez indispensables les uns par rapport aux autres dans le groupe. Les temps d'échanges, suite à la rencontre du « groupe d'experts » ont été assez pauvres et très courts. Les élèves ne se sont pas vraiment expliqué leurs travaux. Ils se sont souvent contentés de faire le travail en groupe, mais de manière très individuelle. Le choix de l'activité, si elle se prêtait bien à l'expérimentation en mosaïque, n'est peut être pas assez pertinente pour le travail en puzzle. Il apparaît indispensable que les élèves sentent

qu'ils sont absolument interdépendants et qu'ils ont besoin de la réponse de chacun des membres du groupe pour répondre à un problème commun. Le problème de l'activité proposé était qu'elle proposait une facette de la réponse à une question, mais qui était complètement indépendante d'une autre facette. Il n'était pas nécessaire pour les élèves d'échanger sur leurs parties pour comprendre un tout. En SES, on peut imaginer une activité où la coopération entre élèves est obligatoire pour qu'ils puissent répondre à la question qui est posée au groupe. Par exemple en classe de 1ère, en travaillant sur le chapitre du marché, on pourrait proposer l'activité suivante en puzzle. Dans des groupes de cinq, chaque élève travaille sur une des cinq hypothèses de la concurrence pure et parfaite. Ensuite, suite au groupe d'experts, le groupe se reforme et doit répondre à une question globale où les compétences de chacun vont être nécessaires. En étudiant différents marchés, les élèves devront répondre à chaque fois à la question : « Est-ce que ce marché est concurrentiel ? Expliquer pourquoi ».

3.3.2.3 Responsabiliser davantage les leaders et attribuer des rôles à chacun

Un des points importants de la méthode puzzle (cf. 1.2) est de fonctionner avec des « leaders » de groupe. Il s'agit de repérer la personne qui apparaît la plus mâture dans le groupe et de lui donner ce rôle. L'élève leader est alors considéré comme le responsable du groupe. C'est lui qui doit s'assurer que le travail va être fini à l'heure, c'est lui doit s'occuper de remettre les membres du groupe au travail si ceux-ci se dispersent. Il peut organiser le travail et veiller aux échanges entre les membres du groupe. Or, dans la pratique de l'expérimentation puzzle, le professeur n'a pas pris le temps de désigner les élèves leaders des groupes et de leur confier leurs tâches. Dans certains groupes, certains leaders se sont imposés de manière naturelle en prenant des initiatives. Dans d'autres groupes, personne ne s'est chargé de jouer ce rôle. Cela pourrait expliquer en partie les comportements de « collectif de passagers clandestins » (cf. 2.1.4.2) observés dans certains groupes. Plus largement, il semble intéressant d'attribuer des rôles à chacun pendant les travaux de groupe, en vue de responsabiliser les élèves. On peut confier par exemple la gestion du temps (rôle de « gardien du temps ») à un élève qui veille à l'heure et écourte si besoin les échanges avec ses camarades.

3.3.2.4 Améliorer le fonctionnement des travaux de groupe par « petites touches »

L'observation de l'expérimentation mosaïque par une enseignante expérimentée a aussi permis de repérer certains axes d'amélioration du travail de groupe. Il s'agit ici de « bonnes pratiques » qui sont utilisables pour tout travail coopératif. Il semble pertinent, non de donner les consignes à l'oral comme cela a été fait, mais que les élèves aient une fiche sur leur table

avec l'ensemble des consignes. Dès qu'ils entrent dans la salle et qu'ils se sont installés sur la table qui leur est dédiée, ils peuvent se mettre au travail à leur rythme. Autre point d'amélioration, il apparaît indispensable d'organiser les tables de manière à ce que le professeur puisse aisément circuler partout dans la salle. En pratique, certains groupes étaient plus aisément accessibles que d'autres et le professeur s'est moins occupé des groupes dans des zones difficiles d'accès. Par ailleurs, la posture du professeur est difficile à trouver dans le cas de ces travaux de groupe : idéalement, il faut être partout à la fois. Il faut être capable d'aider un groupe (c'est-à-dire dans une posture de conseil et d'accompagnement) tout en ayant un regard sur le reste de la classe pour vérifier que les élèves soient bien au travail. Enfin, il apparaît important d'aider les élèves à bien utiliser leur temps. Une séance d'une heure ou de deux heures en autonomie peut être difficile à organiser pour les élèves. Dès lors, le professeur peut jouer le rôle de « gardien du temps » en rappelant deux choses : à la fois le temps qu'il reste (« il reste 30 minutes…il reste 15 minutes ») et ce que les élèves doivent avoir terminé à ce moment (« vu l'heure qu'il est, vous devez avoir terminé votre premier paragraphe et avoir commencé le second »).

3.3.2.5 Aider les élèves à faire un retour réflexif sur leurs pratiques en utilisant la métacognition

Suite à des temps de travaux de groupe, on peut imaginer faire un temps de régulation avec les élèves, en mobilisant la métacognition, c'est-à-dire, en faisant réfléchir les élèves sur leurs manières de travailler et d'apprendre. On pourrait par exemple consacrer la fin de la séance de travail de groupe à une période de réflexion. Chaque groupe devrait répondre par écrit à deux questions : « Dans votre groupe, repérer trois éléments du travail en groupe qui ont bien fonctionné » ; « Dans votre groupe, repérer deux éléments à améliorer ». Un temps de mise en commun avec les autres élèves suite à cette réflexion pourrait amener des idées de « bonnes pratiques » qui pourraient essaimer dans la classe.

3.3.2.6 Faire un feedback aux élèves si le travail de groupe dure sur plusieurs séances

Dans le cas où le travail de groupe dure sur plusieurs séances (comme ça été le cas avec la classe qui a travaillé avec la méthode puzzle), il peut être intéressant pour aider les élèves de leur faire un retour « intermédiaire » sur leur travail. Le professeur peut ramasser les travaux des élèves par groupe et annoter ces derniers. Il ne s'agit pas de donner une note sur un travail qui n'est pas fini, mais plutôt « guider » les élèves et les encourager à explorer d'autres dimensions et les recadrer s'ils s'éloignent du sujet. Cela vise à aider les élèves à voir s'ils se sont engagés dans la bonne direction et s'ils produisent un travail conforme aux objectifs qu'on leur a fixé au début du travail de groupe.

3.3.3 Des perspectives futures pour ma pratique professionnelle

Suite à ce travail de recherche et d'expérimentation autour de l'apprentissage coopératif, nous pouvons distinguer trois perspectives intéressantes pour notre pratique professionnelle future.

3.3.3.1 Penser davantage aux implications relatives à la motivation pendant la phase de préparation des cours

Lors des préparations de cours cette année où le temps est souvent compté, le professeur n'a pas souvent le temps-ou ne le prend pas- de s'interroger sur la question de la motivation par rapport aux activités qu'il fait faire aux élèves en classe. Or, c'est une donnée fondamentale pour plusieurs raisons. Tout d'abord, comme nous l'avons souligné, la motivation peut être vecteur de performance scolaire. De plus, la motivation peut être un facteur de calme dans la classe. En effet, on remarque que des élèves qui ne comprennent pas ce que le professeur dit et qui ne sont pas motivés seront plus prompts à adopter des conduites d'élèves déviants (bavardages, refus de se mettre au travail, etc.). Enfin, la motivation est aussi un facteur constitutif du climat de classe. Si les élèves sont motivés, ils s'impliqueront davantage en classe (en terme de participation notamment) et cela participera à développer une atmosphère et une dynamique propice au travail et aux échanges.

3.3.3.2 Ne pas avoir peur de se lancer dans des travaux de groupe ambitieux

Ces expérimentations ont été l'occasion de préparer et de mettre en œuvre des travaux de groupe plus ambitieux. Alors que nous avions privilégié jusqu'alors des formats de travaux de groupe *a minima* (travail sur un exercice, regroupement des élèves par proximité spatiale dans la salle), cette recherche a permis d'essayer de nouveaux formats. Cela implique un travail de préparation en amont plus important, autant au niveau de la préparation du cours en soi, que de la préparation des groupes (former les groupes en ayant mélangé les élèves selon leur sexe et leur niveau). Au moment du cours, cela nécessite d'arriver avant les élèves dans la salle, pour agencer différemment les tables, projeter les consignes au tableau, distribuer les documents, etc. Pendant le cours, cela nécessite d'être très présent : reprendre les élèves qui ne sont pas au travail, donner des conseils à ceux qui sont bloqués ou en difficulté, faire revenir à un niveau sonore moins important, etc. Pour autant, ces expérimentations qui sont coûteuses en temps et en énergie ont plusieurs vertus. C'est notamment de repousser son horizon des possibles et enrichir ses pratiques professionnelles au niveau de l'apprentissage coopératif. Cela incite à s'engager dans des travaux plus ambitieux, avec à la clé, des réussites et des échecs. Mais dans tous les cas, les leçons tirées de ces expérimentations permettent de faire progresser sa pratique et de l'améliorer.

3.3.3.3 Utiliser l'évaluation formative pour faire progresser les élèves

Ce point n'a pas été développé avant. En effet, la problématique et l'hypothèse choisie ont vocation à être précises, et celles-ci étaient tournées autour de la question de la motivation et de l'apprentissage coopératif. Pour autant, ces expérimentations ont été aussi l'occasion d'utiliser davantage l'évaluation formative, notamment pour les évaluations n°1 et 2. L'évaluation n°3 est davantage une évaluation sommative. Cette évaluation formative a été jusqu'alors peu utilisée en classe de 2nde. Or, celle-ci apparaît comme un outil important pour que les élèves progressent et que l'enseignant ait un « feedback » (retour) sur sa classe. L'évaluation formative permet deux choses intéressantes pour l'élève : anticiper ce qu'il doit réussir et comprendre et se situer où il en est par rapport à ce but. Pour le professeur, l'évaluation formative permet ainsi un retour sur la réussite des élèves. Cela rend possible l'adaptation de la séquence de classe.

3.4 Conclusion générale

Ce travail de recherche et d'expérimentation a permis de pratiquer deux méthodes d'apprentissage coopératif avec des élèves de 2nde et d'observer les résultats obtenus sur la performance scolaire. Les résultats à court terme de ces méthodes sont contrastés. Une expérimentation corrobore les résultats de la littérature sur le sujet, en mettant en avant une hausse des résultats des élèves grâce au travail de groupe. L'autre expérimentation infirme ces résultats, en montrant au contraire une baisse des résultats des élèves lors du travail de groupe. Les résultats à moyen terme de ces méthodes sont dans la continuité des premiers résultats obtenus. Ils apparaissent plutôt positifs dans une classe et plutôt négatifs dans l'autre classe. Dans les deux situations, ces expérimentations ont été de bons outils pour réfléchir sur nos pratiques professionnelles et enrichir notre répertoire d'action.

Bibliographie

Beaud, S., (2003), *80% au bac et après*, Paris : La Découverte

Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1964), *Les héritiers*, Paris : Les Editions de Minuit

Buchs, C., Filisetti, L., Butera, F. (2004). Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe ? In Gentaz, E., Dessus, P., *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (p170). Paris : Dunod.

Carette, V. & Rey, B. (2010), *Savoir enseigner dans le secondaire*, Bruxelles : De Boeck

Deauvieau, J. (2009), *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris : La dispute

Dubet, F. (1991), *Les lycéens*¸ Paris : Seuil

Lebrun, M. (2005) *eLearning pour enseigner et apprendre : allier pédagogie et technologie*, Bruxelles : De Boeck

Meirieu, P., (1997) Groupes et apprentissages, *Connexions*, n°68, p1.

Murray, F.B. (1998), La compréhension des principes de base de l'apprentissage coopératif favorise un meilleur enseignement. In Thousand, J.S., Villa, R.A, Nevin, A.O, *La créativité et l'apprentissage coopératif* (p43-62). Montréal : Les éditions Logiques

Neill, A.S. 2011 (1921), *Libres enfants de Summerhill*, Paris : La Découverte

Paris, S.G & Turner, J.C (1994). Situated motivation. In Pintrich, P.R, Irown, D.R, Weinstein, C.E, *Student Motivation, Cognition and Learning*, Chicago : Routledge

Plante, I. (2012), L'apprentissage coopératif : des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe, *Revue canadienne de l'éducation.* 35, 3, pp.252-283.

Richard, R. & Powelson, C.L (1991), Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education, *The journal of experimental education*. Vol 60 n°1

Viau R. (2000), Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves, *Revue correspondance*. Vol 5, numéro 3

Viau, R. & Bouchard, J. (2000), Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire, *Revue canadienne de l'éducation*. Vol 25, n°1, p16-26

Viau, R. (1994), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles : De Boeck

Annexes

On trouvera en annexe les documents suivants :

1. Support élève lors du travail de groupe – partie A « Consommation alimentaire et milieu social » ;
2. Support élève lors du travail de groupe – partie B « Consommation alimentaire et niveau de diplôme » ;
3. Support élève lors du travail de groupe – partie C « Consommation alimentaire et âge » ;
4. Support élève lors du travail de groupe – partie D « Consommation alimentaire et habitat »
5. Les sujets de l'évaluation n°1 (avant le travail de groupe), de l'évaluation n°2 (travail de groupe et de l'évaluation n°3 (après le travail de groupe)
6. Une copie d'élève issue de l'évaluation n°1
7. Une copie d'élève issue de l'évaluation n°2
8. Une copie d'élève issue de l'évaluation n°3

Annexe 1 - A/ Consommation alimentaire et milieu social

Document 1 : Texte du sociologue Pierre Bourdieu « Le franc manger populaire et le modèle alimentaire bourgeois »

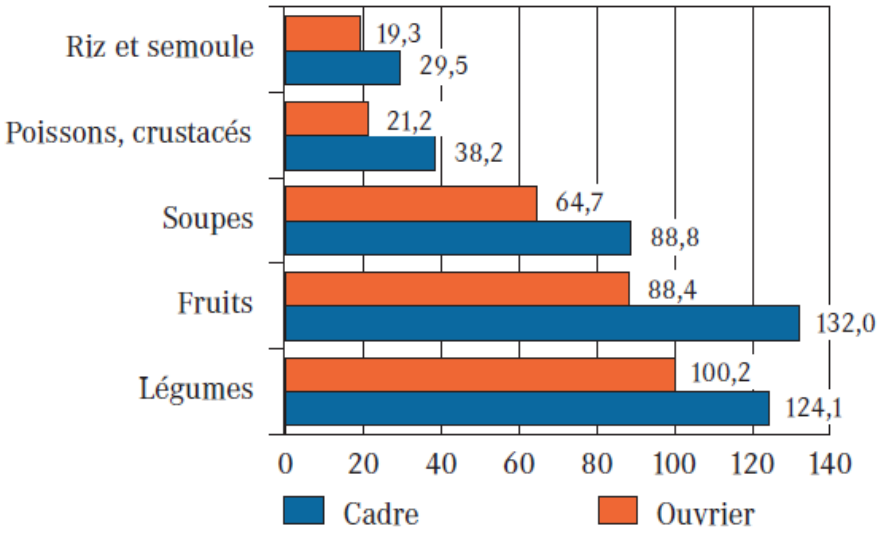
On pourrait, à propos des classes populaires, parler de franc-manger comme on parle de franc-parler. Le repas est placé sous le signe de l'abondance (qui n'exclut pas les restrictions et les limites) et, surtout, de la liberté : on fait des plats « élastiques », qui « abondent », comme les soupes ou les sauces, les pâtes ou les pommes de terre (presque toujours associées aux légumes) et qui, servies à la louche ou à la cuiller, évitent d'avoir à trop mesurer et compter […]. Cette impression d'abondance, qui est de règle dans les occasions extraordinaires et qui vaut, dans les limites du possible, pour les hommes, dont on remplit l'assiette deux fois (privilège qui marque l'accès du garçon au statut d'homme), a souvent pour contrepartie, dans les occasions ordinaires, les restrictions que s'imposent les femmes (en prenant une part pour deux, ou en mangeant les restes de la veille), l'accès des jeunes filles au statut de femme se marquant au fait qu'elles commencent à se priver. Il relève du statut d'homme de manger et de bien manger (et aussi de bien boire). »

Au « franc-manger » populaire, la bourgeoisie oppose le souci de manger dans les formes. Les formes, ce sont d'abord des rythmes, qui impliquent des attentes, des retards, des retenues ; on n'a jamais l'air de se précipiter sur les plats, on attend que le dernier à se servir ait commencé à manger, on se sert et se ressert discrètement. On mange dans l'ordre, et toute coexistence de mets que l'ordre sépare, rôti et poisson, fromage et dessert, est exclue : par exemple, avant de servir le dessert, on enlève tout ce qui reste sur la table, jusqu'à la salière, et on balaie les miettes.

Source : Pierre Bourdieu, « La distinction », 1979, Editions de Minuit

1/ Présentez le document
2/ Présentez les caractéristiques de l'alimentation dans les milieux populaires et dans les milieux bourgeois
3/ Quelle est l'idée principale du texte ?

Document 2 : Quantité d'aliments solides consommés (en grammes par jour) selon la catégorie socioprofessionnelle en 2007



1/ Présentez le document
2/ Faites une phrase contenant les chiffres 132 et 88,4
3/ Que met en avant ce graphique ?
4/ A l'aide des deux documents, rédigez un paragraphe sur le format A.E.I (environ 10 lignes) répondant à la question suivante : « En quoi peut-on dire que la consommation alimentaire varie selon le milieu social ? » (une seule feuille à rendre pour le groupe).

Annexe 2 - B/ Consommation alimentaire et niveau de diplôme

Document 3 : Alimentation-santé, le poids du diplôme

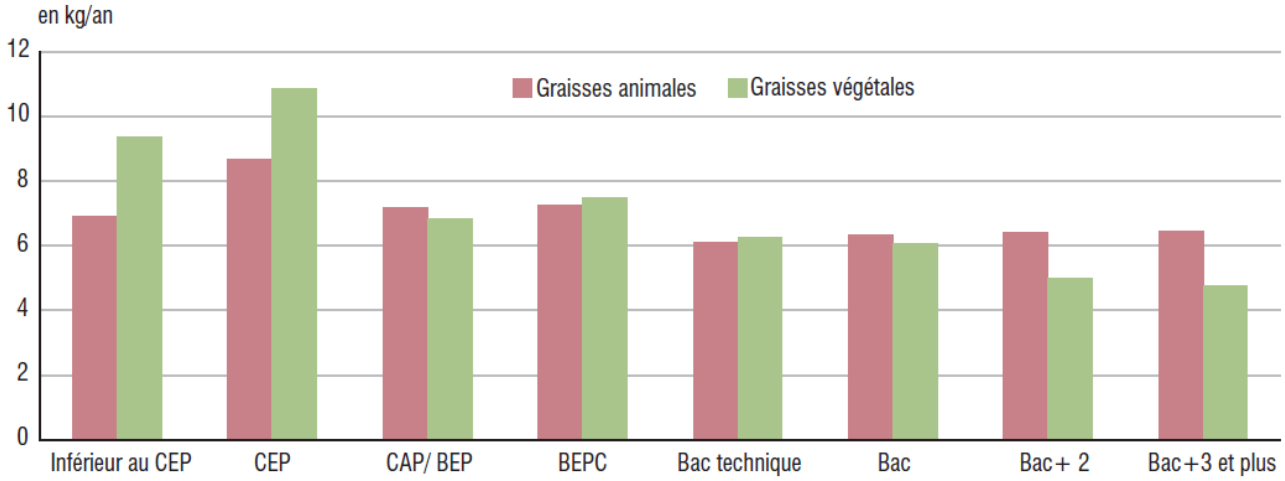
L'état de santé n'est pas uniquement le résultat d'un comportement individuel, il est aussi lié aux revenus, au niveau de diplôme, aux modes de vie, c'est-à-dire à l'appartenance sociale […]

Chaque milieu social donne une importance plus ou moins grande à l'apparence et, par là même, aux soins apportés au corps. Le niveau d'étude joue également un rôle dans la fréquence de l'obésité. Selon l'étude Obépi 2009, le taux d'obésité est trois fois plus important chez les personnes d'un niveau d'instruction équivalent à celui de l'école primaire (24%) que chez les diplômés d'un 3ème cycle universitaire (7%). Le niveau d'étude influe sur les choix alimentaires. Les plus diplômés sont ceux qui ont l'alimentation la plus saine parce que ce sont ceux qui s'intéressent le plus aux liens entre nutrition et santé. Certainement aussi parce que ce sont les plus sensibles aux normes de minceur véhiculées par la société.

Source : *Les inégalités en France*, Alternatives Economiques, Hors série n°43, mars 2010

1/ Présentez le document
2/ Quel lien est fait entre le niveau d'étude et l'obésité ?
3/ Quelle est l'idée principale du texte ?

Document 4 : Quantités de graisses achetées par tête selon le niveau d'éducation le plus élevé entre les deux conjoints



Lecture : les ménages dont le niveau d'éducation le plus élevé entre les deux conjoints est inférieur au certificat d'études primaires consomment en moyenne 6,9 kilos de graisses animales et 9,4 kilos de graisses végétales par personne et par an.
Champ : France métropolitaine.
Source : enquête Budget de famille 2006.

1/ Présentez le document.
2/ Faites une phrase avec les données pour les personnes ayant un niveau d'éducation équivalent au « bac »
3/ Quelle est l'idée principale de ce graphique ?
4/ A l'aide des deux documents, rédigez un paragraphe sur le format A.E.I (environ 10 lignes) répondant à la question suivante : « En quoi peut-on dire que la consommation alimentaire varie selon le niveau de diplôme ? ». (une seule feuille à rendre pour le groupe).

Annexe 3 - C/ Consommation alimentaire et âge

Document 5 : Le rapport à l'alimentation évolue avec l'âge

À partir de l'âge de 13 ans voire de 14 ans, [...] l'alimentation est aussi un révélateur assez fort des nouvelles formes d'autonomie et d'expérimentation du quotidien auxquelles [les jeunes] ont accès. [...] Les pizzas, les pâtes en boîte vendues chaudes au coin de la rue ou encore les *döner kebab* constituent ce répertoire alimentaire valorisé et valorisant pour les cultures adolescentes. [...] Ces aliments ou ces plats sont symboles d'autonomie car ils sont achetés par les jeunes à un point de vente qu'ils choisissent, prescrits par les amis et non plus par les parents lorsqu'ils sont pris durant les temps libres. Ils représentent également, pendant les jours d'école, une émancipation de la cantine scolaire. [...] Se libérer des normes adultes vues comme des contraintes devient ainsi propice à l'affirmation d'une culture d'appartenance. [...] Ne pas se salir en tenant le plat sur les genoux, avoir les bons gestes pour manger tel ou tel sandwich, ne pas manquer de dextérité pour consommer une boîte de pâtes en déambulant dans la ville sont autant de manières de manger qui répondent à des codes et des règles de bienséance fixés par le groupe de pairs[1].

Louis MATHIOT, « Observer l'adolescence avec l'alimentation. Contribution à une socioanthropologie de la jeunesse », *Journal des socioanthropologues de l'adolescence et de la jeunesse*, revue en ligne, février 2012.

1. Ensemble de personnes se reconnaissant comme des égaux (pairs = pareils) et liées entre elles par des relations sociales fortes.

1/ Présentez le document
2/ Que signifie la phrase soulignée
3/ Quelle est l'idée principale du texte ?

Document 6 : Tableau récapitulatif de la consommation selon l'âge

Repères de consommation	Classes d'âge	Hommes	Femmes
Consommation quotidienne moyenne			
Au moins 3 portions de produits laitiers par jour (desserts lactés inclus)	12-14 ans	21,0 %	23,0 %
	15-25 ans	20,2 %	24,8 %
	26-54 ans	29,1 %	26,7 %
	55-75 ans	26,7 %	32,0 %
Au moins 5 portions de fruits et légumes par jour (jus de fruits exclus)	12-14 ans	0,0 %	0,0 %
	15-25 ans	0,8 %	2,0 %
	26-54 ans	2,3 %	3,6 %
	55-75 ans	11,0 %	11,0 %
Au moins 2 portions de poisson par semaine	12-14 ans	33,8 %	34,1 %
	15-25 ans	34,7 %	38,3 %
	26-54 ans	45,3 %	46,6 %
	55-75 ans	55,8 %	54,1 %

Clé de lecture : Parmi les hommes de 12 à 14 ans, 21% d'entre eux consomment quotidiennement au moins 3 portions de produits laitiers par jours.
Source : Comparaison de deux enquêtes nationales de consommation alimentaire auprès des adolescents et des adultes, INPES, juin 2004

1/ Présentez le document
2/ Faites une phrase avec les chiffres 26,7% et 32%
3/ Quelle est l'idée principale de ce document ?
4/ A l'aide des deux documents, rédigez un paragraphe sur le format A.E.I (environ 10 lignes) répondant à la question suivante : « En quoi peut-on dire que la consommation alimentaire varie selon l'âge ? ». (une seule feuille à rendre pour le groupe).

Annexe 4 - D/ Consommation alimentaire et habitat

Document 7 : Le temps consacré à la cuisine varie selon le lieu où l'on vit.

Le lieu d'habitation accroît-il ou diminue-t-il l'écart temporel entre les sexes sur ces activités ? Quand ils vivent dans le même espace, les hommes et les femmes passent le même temps à consommer des aliments. En revanche, si de manière générale les femmes cuisinent plus que les hommes, le temps passé varie en fonction des lieux de vie. Plus la dimension de la ville diminue, plus la femme passe du temps à cuisiner. La variation est proportionnelle à la taille de la commune et les deux extrêmes sont Paris *intra muros* et le milieu rural. Dans le premier cas, les femmes y passent 55 minutes par jour, dans le deuxième 88 minutes (soit 1 heure 28). La consommation au domicile explique pour une part seulement cette variation du temps culinaire : il est probable que les femmes vivant à la campagne passent davantage de temps car les aliments à cuisiner réclament plus de préparation.

Source : **Stéphane** Ravache, « Mœurs alimentaires sexuées dans le monde rural et urbain », *Ruralia*, URL : http://ruralia.revues.org/337

1/ Présentez le document
2/ Expliquez la phrase soulignée
3/ Quelle est l'idée principale du texte ?

Document 8 : Les variations de consommation alimentaires selon la région

Zone concernée (régions entre parenthèses)	**Type de bien étudié**	**Quantité consommée en moyenne dans la zone par an et par habitant**	**Quantité consommée en moyenne sur le territoire français par an et par habitant**
Nord et Picardie (Nord-Pas-de-Calais, Picardie)	Pommes de terre	164 kg	74 kg
Nord et Picardie	Bière	55 litres	25 litres
Grand Ouest (Bretagne, Pays de la Loire, Haute Normandie)	Beurre	21 kg	12 kg
Grand Ouest	Cidre	13 litres	3 litres
Grand Ouest	Lait	200 litres	175 litres
Nord-Est (Alsace, Lorraine, Champagne-Ardenne)	Viande de Porc	24 kg	18 kg
Nord-Est	Prunes	4,5 kg	1,8 kg
Nord-Est	Farine	12 kg	7 kg

Clé de lecture : Dans la zone « Nord et Picardie » (qui regroupe les régions Nord-Pas-de-Calais et la Picardie), en 1995, les habitants buvaient en moyenne 55 litres de bière par an et par habitant contre 25 litres en moyenne au niveau national.

Source : D'après Crédoc, Consommation et modes de Vie. *Consommation alimentaire : les cultures régionales résistent*, N°101, octobre 1995

1/ Présentez le document
2/ Faites une phrase avec les chiffres « 21 » et « 12 »
3/ Quelle est l'idée principale de ce document ?
4/ A l'aide des deux documents, rédigez un paragraphe sur le format A.E.I (environ 10 lignes) répondant à la question suivante : « En quoi peut-on dire que la consommation alimentaire varie selon le lieu d'habitation ? ». (une seule feuille à rendre pour le groupe).

Annexe 5 – Les différents sujets des évaluations

Evaluation n°1 (avant le travail de groupe) pour les deux classes

A vous ! Choisissez une question parmi les trois suivantes et rédigez un paragraphe argumenté d'environ 10 lignes sur le format AEI :

1/ Peut-on parler d'un effet d'imitation chez les jeunes ?
2/ La publicité a-t-elle une influence forte chez les jeunes ?
3/ Dans les années 1970 et 1980, peut-on parler d'un effet de distinction chez les personnes qui s'habillent avec des polos Lacoste ?

Attention ! Pour cet exercice, l'affirmation doit être écrite en rouge. L'explication en bleu et l'illustration en vert.

Evaluation n°2 (travail de groupe) pour la classe de 2nde 2 en mosaïque

A l'aide des deux documents, rédigez un paragraphe sur le format A.E.I (environ 10 lignes) répondant à la question suivante : « En quoi peut-on dire que la consommation alimentaire varie selon le milieu social ? » (une seule feuille à rendre pour le groupe).

A l'aide des deux documents, rédigez un paragraphe sur le format A.E.I (environ 10 lignes) répondant à la question suivante : « En quoi peut-on dire que la consommation alimentaire varie selon le niveau de diplôme ? ». (une seule feuille à rendre pour le groupe).

A l'aide des deux documents, rédigez un paragraphe sur le format A.E.I (environ 10 lignes) répondant à la question suivante : « En quoi peut-on dire que la consommation alimentaire varie selon l'âge ? ». (une seule feuille à rendre pour le groupe).

A l'aide des deux documents, rédigez un paragraphe sur le format A.E.I (environ 10 lignes) répondant à la question suivante : « En quoi peut-on dire que la consommation alimentaire varie selon le lieu d'habitation ? ». (une seule feuille à rendre pour le groupe).

Evaluation n°2 (travail de groupe) pour la classe de 2nde 5 en puzzle

A l'aide des deux documents, rédigez un paragraphe sur le format A.E.I (entre 5 et 10 lignes) répondant à la question suivante : « En quoi peut-on dire que la consommation alimentaire varie selon le milieu social ? ». Ce paragraphe constituera un des quatre éléments de la réponse à la question « En quoi peut-on dire que la consommation alimentaire varie selon différents critères ? » (une feuille à rendre pour le groupe)

A l'aide des deux documents, rédigez un paragraphe sur le format A.E.I (entre 5 et 10 lignes) répondant à la question suivante : « En quoi peut-on dire que la consommation alimentaire varie selon le niveau de diplôme ? ». Ce paragraphe constituera un des quatre éléments de la réponse à la question « En quoi peut-on dire que la consommation alimentaire varie selon différents critères ? » (une feuille à rendre pour le groupe)

A l'aide des deux documents, rédigez un paragraphe sur le format A.E.I (entre 5 et 10 lignes) répondant à la question suivante : « En quoi peut-on dire que la consommation alimentaire varie selon l'âge ? ». Ce paragraphe constituera un des quatre éléments de la réponse à la question « En quoi peut-

on dire que la consommation alimentaire varie selon différents critères ? » (une feuille à rendre pour le groupe)

A l'aide des deux documents, rédigez un paragraphe sur le format A.E.I (entre 5 et 10 lignes) répondant à la question suivante : « En quoi peut-on dire que la consommation alimentaire varie selon le lieu d'habitation ? ». Ce paragraphe constituera un des quatre éléments de la réponse à la question « En quoi peut-on dire que la consommation alimentaire varie selon différents critères ? » (une feuille à rendre pour le groupe)

Evaluation n°3 (après le travail de groupe) pour les deux classes

III/ Argumentation - A faire sur votre copie **/5**

-En vous appuyant sur les deux tableaux ci-dessous et en utilisant la méthode AEI (Affirmation, explication, illustration), vous rédigerez un paragraphe argumenté d'au moins 10 lignes pour répondre à la question suivante : « La consommation alimentaire varie-t-elle selon le sexe ? »

La part de certains produits (en %) dans le total des dépenses alimentaires des hommes et des femmes vivant seuls (en 2006)		
Type de produit	**Femmes**	**Hommes**
Légumes	9,9	7,1
Fruits	7,9	5,3
Lait, fromage et œufs	13,6	11,8
Poisson et fruit de mer	5,6	4,4
Pain	18,3	21,3
Bière	0,6	1,9

Source : INSEE, enquêtes Budget de famille 2001 et 2006

Temps moyen par jour consacré selon le sexe en minutes pour faire la cuisine (en 2010)	
Homme	**Femme**
24	70

Source : INSEE, enquête emploi du temps 2010

Annexe 6 – Une copie d'élève issue de l'évaluation n°1

S.E.S.

Il y a bien un effet d'imitation chez les jeunes. En effet, l'effet d'imitation est quand un individu reproduit les attitudes et les comportements d'un groupe social auquel il souhaiterait appartenir. Ce phénomène est très fort chez les jeunes notamment sur les vêtements ou les sacs. Le choix des marques est très important. Par exemple, 75% de la classe a un sac eastpack ou bien les chaussures Nike sont les plus prisées chez les jeunes.

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	
Les trois étapes (AEI) sont-elles présentes ?	✗ ✓				0,5
Les trois étapes (AEI) sont-elles dans l'ordre ?	✗ ✓				0,5
L'affirmation est-elle claire et répond-elle au sujet ?	✗ ✓				1
L'explication est-elle complète, développée, en lien avec l'affirmation ?		✗ ✓			2
L'illustration est-elle développée, rédigée, en lien avec l'explication et l'affirmation ?		✗ ✓			2
Le vocabulaire sociologique est-il présent et utilisé de façon pertinente ?		✓ ✗			0,75
L'expression écrite est-elle correcte ?		✗ ✓			0,25
L'orthographe est-elle correcte ?	✗		✓		0

7/10 Bon paragraphe, la méthodologie est comprise

Annexe 7 – Une copie d'un groupe d'élève issue de l'évaluation n°2

8/10 Bon paragraphe

1) Tableau indiquant la variation de la conso selon les régions.

D'après le centre de recherche Crédoc sur la conso alimentaire des cultures régionales (Octobre 1995).

2) En Bretagne on a remarqué que la

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non	
Les trois étapes (AEI) sont-elles présentes ?	✓				0,5
Les trois étapes (AEI) sont-elles dans l'ordre ?	✓				0,5
L'affirmation est-elle claire et répond-elle au sujet ?		✓			0,75
L'explication est-elle complète, développée, en lien avec l'affirmation ?		✓			2
L'illustration est-elle développée, rédigée, en lien avec l'explication et l'affirmation ?	✓				3
Le vocabulaire sociologique est-il présent et utilisé de façon pertinente ?		✓			0,75
L'expression écrite est-elle correcte ?			✓		0,25
L'orthographe est-elle correcte ?			✓		0,25

4) On peut dire que la conso. alimentaire varie selon le lieu d'habitation. En effet car plus la commune est petite, plus on passe de temps à cuisiner et vis-versa. En effet, on peut remarquer que selon notre situation géographique (milieu rural et urbain), notre conso. sera influencée. Par exemple, dans le cadre de Paris intra muros, une femme passera 55 min/jour en moyenne à cuisiner contre 88 min/jour soit 1h28 dans les milieux ruraux. De plus, en Picardie, la conso. de pommes de terres est 164 kg/an/habitant alors que la quantité consommée en moyenne sur le territoire français par an, par habitant en moyenne est de 74 kg.

il aurait été intéressant de développer l'explication en lien avec cette illustration

Annexe 8 – Une copie d'élève issue de l'évaluation n°3

paragraphe très réussi

III - Argumentation

La consommation alimentaire varie selon le sexe. En effet la consommation chez les femmes et différentes que celle des hommes.

re-dite

Lorsque qu'une femme mange, elle mange généralement plus équilibré qu'un homme et celle-ci boit moins. Par exemple les femmes dépensent 9,9 % du budget alors que les hommes seulement 7,1 % au niveau des légumes. Du contraire lorsqu'une femme ne dépense que 18,3 % du budget pour du pain, un homme dépense 21,3 %. De plus le temps mangé par jour consacré à faire la cuisine et plus important chez la femme : 70 min (soit 1 h et 10 min) contre 24 chez l'homme.

oui

oui

	Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
Les trois étapes (AEI) sont-elles présentes ?	0,5	0,25	0	0
Les trois étapes (AEI) sont-elles dans l'ordre ?	0,5	0,25	0	0
L'affirmation est-elle claire et répond-elle au sujet ?	1	0,75	0,25	0
L'explication est-elle complète, développée, en lien avec l'affirmation ?	3	2	1	0
L'illustration est-elle développée, rédigée, en lien avec l'explication et l'affirmation ?	3	2	1	0
Le vocabulaire sociologique est-il présent et utilisé de façon pertinente ?	1	0,75	0,25	0
L'expression écrite est-elle correcte ?	0,5	0,25	0	0
L'orthographe est-elle correcte ?	0,5	0,25	0	0

10/10
=5/5

Résumé

Résumé en français

Ce travail de recherche explore les liens entre le fait de faire travailler les élèves en groupe et les résultats scolaires. La partie théorique rappelle des éléments de littérature scientifique relative aux relations entre l'apprentissage coopératif, la motivation et la performance scolaire. L'objectif de cette étude est de vérifier en classe de 2nde si ces travaux de groupe ont des effets bénéfiques sur les résultats scolaires, comme le met en avant la littérature. Sur le plan méthodologique, deux méthodes (mosaïque et puzzle) sont mobilisées. Chacune des méthodes est testée dans une classe, avec un suivi évaluatif avant, pendant et après le travail de groupe. En terme de résultats, ils apparaissent contrastés à court terme. Il y a un lien positif entre apprentissage coopératif et résultats scolaires avec la méthode mosaïque. Ce lien est plutôt négatif pour la méthode puzzle. A moyen terme, ces résultats sont proches de ceux obtenus à court terme : plutôt positifs pour la méthode mosaïque et plutôt négatifs pour la méthode puzzle.

Mots clés : SES, 2nde, apprentissage coopératif, travail de groupe, performance scolaire, méthode mosaïque, méthode puzzle

Résumé en anglais

This research explores the links between the fact of having students work in groups and school performance. The theoretical part of the scientific literature reminds elements on relations between cooperative learning, motivation and academic performance. The objective of this study is to verify in 2nd class if the group work have beneficial effects on academic performance, as puts forward the literature. Methodologically, two methods (mosaic and jigsaw) are mobilized. Each method is tested in a class with an evaluative monitoring before, during and after the working group. In terms of results, they appear in the short term mixed. There is a positive relationship between cooperative learning and academic achievement with the mosaic method. This link is rather negative for the jigsaw method. In the medium term, these results are close to those obtained in the short term: rather positive for the mosaic method and rather negative for the jigsaw method.

Key words: economics, sociology, second class, cooperative learning, working group, school performance, mosaic method, jigsaw method