



Mémoire présenté par

**Bérénice MARIE**

Soutenu le

30 juin 2021 , à Blois

pour obtenir le diplôme du

**Master**

**Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation**

**Mention : 1<sup>er</sup> degré**

Discipline :

Sciences

<p><b>La coopération en situation de travail de groupe</b></p> <p><b>L'influence des rôles sur la mise en coopération des élèves</b></p>
--

Dirigé par

Mme Elodie TRICARD

Mme Christelle ROBERT

Devant une commission d'examen composée de

Mme Valérie GUILBAULT, présidente, enseignante de l'université d'Orléans, professeure en Arts visuels, Inspe Blois

M. Mme Elodie TRICARD, directrice du mémoire, formatrice, enseignante à l'INSPE CVL de Blois, Maîtresse de conférences en psychologie, chercheuse au laboratoire ERCAE Université d'Orléans

M. Mme Christelle ROBERT NOM, directrice du mémoire, formatrice, professeure des écoles

Année universitaire 2020 - 2021

## Table des matières

<b>Remerciements.....</b>	<b>3</b>
<b>Introduction.....</b>	<b>4</b>
<b>Première partie - Le groupe : un moteur d'apprentissage.....</b>	<b>6</b>
<b>1) La coopération à l'école.....</b>	<b>6</b>
a) Travailler en groupe.....	6
b) Les caractéristiques de la coopération à l'école.....	9
c) Apprendre à coopérer et à travailler à plusieurs en classe.....	13
d) Les effets de la coopération.....	16
<b>2) Choix pédagogiques et travail de groupe.....</b>	<b>18</b>
a) Les facteurs à prendre en compte pour une coopération efficace.....	18
b) Le fonctionnement du groupe de travail.....	20
c) L'attribution de rôle pour faciliter le travail coopératif.....	22
<b>Deuxième partie – Problématisation de l'étude.....</b>	<b>24</b>
<b>1) La question de départ et la question de recherche.....</b>	<b>24</b>
<b>2) L'hypothèse de l'étude.....</b>	<b>26</b>
<b>Troisième partie - Méthodologie de l'expérimentation.....</b>	<b>28</b>
<b>1) Contextualisation de l'étude.....</b>	<b>28</b>
a) Les participants.....	28
b) La variable étudiée : les rôles au sein des groupes de travail.....	29
c) La temporalité de l'étude.....	30
<b>2) La séquence et les séances.....</b>	<b>30</b>
a) Le sujet de la séquence : l'alimentation.....	30
b) La construction de la séquence et des séances.....	30
<b>3) La construction de l'outil de recherche.....</b>	<b>32</b>
a) Les enregistrements vidéo.....	32
b) Le matériel et la méthode utilisés.....	33
c) Les entretiens semi-directifs.....	33
<b>Quatrième partie - Analyses et résultats.....</b>	<b>35</b>
<b>1) Traitement des données recueillies.....</b>	<b>35</b>
a) La coopération des élèves au regard de la grille d'observation.....	35
b) Les thèmes abordés lors des entretiens individuels.....	38
<b>2) Validation ou non des hypothèses et discussion.....</b>	<b>39</b>
a) Validation ou non de l'hypothèse de recherche.....	39
b) Discussions.....	40
c) Les limites et perspectives d'évolution de l'étude.....	44
<b>Conclusion.....</b>	<b>45</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>46</b>
<b>Annexes.....</b>	<b>48</b>

## Table des Figures

<i>Figure 1: La distinction entre coopération et la collaboration.....</i>	<i>12</i>
<i>Figure 2 : Diagramme représentant la participation des élèves du groupe A aux séance 2 et 3.....</i>	<i>35</i>
<i>Figure 3 : Diagramme représentant la participation des élèves du groupe B aux séance 2 et 3.....</i>	<i>36</i>
<i>Figure 4 : « Type de dialogues élève-élève » du groupe A .....</i>	<i>37</i>
<i>Figure 5 : « Type de dialogues élève-élève » du groupe B .....</i>	<i>37</i>

## Remerciements

Un premier remerciement à mes deux directrices de mémoire, Madame Tricard et Madame Robert, qui m'ont accompagné tout au long de cette année de M2. Un accompagnement exemplaire qui m'a permis de construire pas à pas ce mémoire dans de bonnes conditions. Merci de votre disponibilité et du temps que vous m'avez accordé !

Un second remerciement à mes camarades, Cindy et Fatima, avec qui j'ai vécu deux belles années de master, éprouvantes certes, mais enrichissantes. Leur soutien m'a été d'une grande aide et c'est sans doute en partie grâce à elles que j'en suis arrivée juste-là ! Bien sûr, je ne manque pas de remercier ma famille, qui a toujours su me soutenir et me rappeler que tout est possible dès l'instant qu'on s'en donne les moyens. Tout particulièrement mon frère Gabin, et mon cousin Alexandre, qui ont su me donner goût aux études. Merci à vous !

Un dernier et grand remerciement à toute l'équipe de l'INSPE de Blois, pour qui la réputation n'est plus à faire. Une équipe au top, à l'écoute et qui vous donne toujours l'impression de faire partie d'une grande famille. Une famille dont les enseignants font bien évidemment partie et qui nous ont beaucoup appris. Merci à eux pour leur courage et leur détermination à vouloir nous enseigner ce qu'il y a de mieux : l'envie d'apprendre ! Un merci également à Madame Dutray qui s'est toujours montrée à l'écoute, bienveillante et réconfortante (les petits chocolats y sont également pour quelque chose). Je n'oublie pas Madame Goulet et Madame Macles, deux personnes indispensables à l'INSPE, qui ont contribué à cette réussite en rendant les longues heures passées au CRD beaucoup plus agréables !

Merci à tous ! Ma réussite, c'est aussi votre réussite !

Bérénice MARIE

## Introduction

L'école du XXI<sup>ème</sup> siècle n'est plus celle qu'ont connue nos grands-parents et nos parents à leur tour. Chaque génération fait connaissance avec une nouvelle version de l'école, une école qui tend à s'adapter, à se mettre à jour et à répondre aux attentes d'une société en perpétuelle évolution. C'est pourquoi, l'école et plus largement l'éducation sont devenus un vrai terrain de jeux pour de nombreux chercheurs et pédagogues tels que les époux Freinet, Montessori, Cousinet... Cet intérêt va de pair avec celui porté aux travaux en sciences humaines et plus précisément en psychologie dont ceux de Piaget et Vygotski qui ont contribué à faire évoluer la vision sur l'enfant et son mode d'apprentissages. Un enfant singulier avec son propre mode d'apprentissage auquel l'enseignant doit s'adapter pour l'aider à progresser.

De nouvelles pratiques apparaissent sur le terrain, influencées par les nouvelles pédagogies dites « actives » issues de plusieurs pays. On a la pédagogie de projet (États-Unis), de groupe (France), expérimentale (Italie) et les pédagogies coopératives (France). Elles valorisent une nouvelle approche de l'enseignement, centrée sur la différenciation, l'expérimentation et le recours à la coopération. Les pratiques coopératives font partie de celles qui ont mis du temps à être adoptées par les enseignants, et qui ne font toujours pas l'unanimité aujourd'hui. En effet, ces pratiques requièrent un temps de préparation supplémentaire, une nouvelle organisation de l'espace de travail, une délégation du pouvoir enseignant, etc. Des éléments souvent vu comme contraignants. Mais, pour ceux qui les intègrent dans leur pratique, c'est une approche qui offre de nombreux avantages et génère des bénéfices à la fois scolaires, sociaux et cognitifs pour les élèves (Peyrat-Malaterre, 2020).

Cet intérêt pour ce sujet qu'est la coopération n'est pas sans raison. Il fait suite aux observations que j'ai pu mener sur le terrain et aux questionnements qu'elles ont suscités. Au cours de plusieurs stages en élémentaire, j'ai pu observer et menée des situations de travaux de groupe nécessitant une mise en coopération des élèves. Et, contrairement à ce que j'avais envisagé, peu d'élèves se sont mis à coopérer, malgré un rassemblement des élèves en groupe. Des constats que j'ai pu faire dans plusieurs classes. Je me suis donc demandé pourquoi les élèves n'ont-ils pas coopérés naturellement ? Ma première piste de réflexion s'est portée sur le travail de

l'enseignant et la façon dont il organise le travail de groupe. Ensuite, j'ai réorganisé ma réflexion autour de la question suivante : *quelles sont les conditions à mettre en œuvre pour qu'un travail de groupe devienne un travail coopératif ?*

La littérature m'a permis de prendre connaissance des variables sur lesquelles l'enseignant peut s'appuyer pour dynamiser le groupe de travail et faciliter la coopération des élèves. Ces variables peuvent être : la taille et la constitution des groupes, les rôles attribués aux élèves, la nature de la situation de travail, etc. La majorité sont dépendantes de l'enseignant, et n'implique aucune implication de la part des élèves. Sauf une, les rôles. C'est donc sur cette variable que j'ai fait le choix d'orienter ce mémoire qui s'accompagne d'une étude menée sur une population d'élèves appartenant à une classe de CP. Il est question de vérifier si les rôles, en tant que variable indépendante de l'étude, ont une influence positive et facilitent la mise en coopération des élèves.

Ainsi, au regard de la littérature et de l'étude menée, je vais tenter de répondre à la problématique suivante : *L'attribution de rôles aux élèves dans le cadre d'un travail de groupe impact-il la mise en coopération des élèves ?*

Dans un premier temps, nous mettrons en lumière les notions telles que la coopération, le travail de groupe et les rôles. Nous verrons quelles en sont les caractéristiques et leur intérêt en classe. Puis, nous contextualiserons et présenterons la méthodologie utilisée dans le cadre de cette étude. Enfin, nous en ferons l'analyse au regard de la littérature et des résultats obtenus.

## Première partie - Le groupe : un moteur d'apprentissage

### 1) La coopération à l'école

Pour les élèves « qui refusent le modèle traditionnel de l'école »<sup>1</sup>, les pédagogies coopératives permettent d'apprendre par l'intermédiaire des pairs vus comme une ressource pour aider et tutorer. Le travail de groupe, lui, fait partie de ces formes de coopération, tout comme l'entraide et le tutorat qui invitent les élèves à apprendre À l'autre, à apprendre *DE* l'autre (Connac, 2012).

#### a) Travailler en groupe

Le **travail de groupe** fait partie de ces nouveaux « outils pédagogiques » (Buchs, Filisetti, Butera, Quiamzade, 2004) qui participent à faire évoluer les pratiques enseignantes. Meirieu le définit comme « un accélérateur de processus d'apprentissage ; un instrument nécessaire à la formation de la pensée rationnelle »<sup>2</sup>. À l'inverse du travail *EN* groupe qui s'apparente à un travail organisé sous la forme d'un atelier, où les élèves travaillent les uns à côté des autres, individuellement ; le travail *DE* groupe suppose une mise en coopération des élèves. C'est-à-dire une mutualisation des connaissances et des idées dans le but de développer une réflexion collective, orientée vers la réalisation d'une tâche commune. Les élèves ne sont plus passifs, mais actifs et participent à leurs apprentissages. Cette nouvelle place faite à l'enfant, dans son processus d'apprentissage, est le résultat d'une évolution des mentalités nourri par les travaux de recherche en psychologie. Les théories développées par Piaget, Vygotski et Wallon ont participé à ces changements. La thèse défendue par Piaget a conduit « à une condamnation sans appel des méthodes traditionnelles quand ce terme signifie transmission de connaissances par un maître actif à des élèves passifs »<sup>3</sup>. Pour lui, l'activité de l'élève est primordiale dans la construction de son savoir. Idée également partagée par Vygotski qui prend néanmoins davantage en compte l'influence des interactions sociales, et plus

---

<sup>1</sup> CATSAROS Catherina citant les propos de CONNAC Sylvain dans « La pédagogie coopérative », L'école des parents, 2012, p. 24.

<sup>2</sup> PEYRAT-MALATERRE, Marie-France, *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe?*, 2011, p.18

<sup>3</sup> Ibid., p. 26.

particulièrement celles entretenues entre l'élève et l'enseignant où l'élève est « un pair plus compétent » (Peyrat-Malaterre, 2011). C'est à partir de ces interactions que l'enfant va faire évoluer ce qu'il appelle la Zone Proximal de Développement. C'est-à-dire « l'espace potentiel d'apprentissage » qui correspond à « l'écart entre ce que l'enfant sait faire seul, son niveau actuel, et ce qu'il est capable de faire avec l'aide d'un plus compétent »<sup>4</sup>. Pour Wallon, pionnier de la recherche en psychologie de l'enfant, le développement de compétences sociales favorise l'instruction de l'enfant (Ibid.). Pour lui, « ce sont les progrès de son développement intellectuel et cérébral qui rendent l'enfant capable de coopérer par son action et sa pensée avec celles d'autrui »<sup>5</sup>. En bref, ces trois théories, et bien d'autres, vont dans le sens d'une responsabilisation de l'enfant dans ses apprentissages et d'un partage du pouvoir apprenant entre l'enseignant et l'élève. Un partage qui peut freiner certains enseignants.

Cohen (1994) ajoute que la clé du travail de groupe tient aussi à une délégation de l'autorité. Une délégation pas toujours bien vécue qui déstabilise les enseignants les moins expérimentés, entraînant ainsi un refus d'y recourir à nouveau. De plus, pour que cette délégation soit bénéfique, l'enseignant doit croire en les capacités de l'élève à apprendre seul. Cette attente fait référence à ce que Meirieu appelle « le pari d'éducabilité ». Il part du principe que tout élève peut apprendre. C'est à l'enseignant de mettre en œuvre les moyens qui le permettront (Buchs, Filisetti, Butera, Quiamzade, 2004). Cette pratique implique également « un éclatement du groupe classe en petit groupe de travail »<sup>6</sup> et nécessite une nouvelle organisation, donc du travail supplémentaire pour les enseignants.

Le recours au travail de groupe a tout de même séduit de nombreux enseignants et pédagogues qui y voient un moyen de multiplier les échanges entre les élèves, et de donner du sens à leurs apprentissages. Le sens accordé est l'une des clés de sa réussite lorsqu'il est mis « en situation de faire ». C'est ce que les époux Freinet appellent l'apprentissage naturel par tâtonnement<sup>7</sup>. Il a l'avantage de sortir l'élève de

---

<sup>4</sup> Ibid., p. 30.

<sup>5</sup> Maury (1995) cité par PEYRAT-MALATERRE, Marie-France, *ibid.*, p.32.

<sup>6</sup> FREINET citant MEIRIEU, 2014

<sup>7</sup> FOURNIER, Martine (dir.), *Les Grands Penseurs de l'éducation*, 2018, p. 96



sa passivité, de susciter sa curiosité et de renforcer le désir d'apprendre. Un désir que l'enseignant doit cultiver, mais qu'il ne peut conquérir à la place de l'élève. De plus, il valorise l'erreur qui, pour eux, est un moyen de prendre conscience du chemin qu'il reste à parcourir. Ce tâtonnement peut également se faire en collectif, mais nécessite l'acquisition de compétences sociales. Des compétences que chaque élève acquiert à son rythme, dans la pratique comme : l'écoute, le respect, la capacité à raisonner à plusieurs et à développer un esprit critique, la responsabilisation, et bien d'autres (Peyrat-Malaterre, 2011 en référence à Bruner).

Le travail de groupe présente donc un intérêt **social**. C'est un moyen pour l'élève de se construire au contact des autres et de s'éduquer au travers d'une transaction qui n'est plus seulement entre élève-enseignant, mais entre les élèves. Cette transaction aide l'élève à se décentrer et à prendre en compte ses pairs, dont l'opinion n'est pas toujours en accord avec la sienne. Cette capacité à se décentrer, nécessaire pour mener à bien un travail de groupe, commence à apparaître vers l'âge de sept ans pour Piaget, à l'initiative de l'élève et de l'enseignant. Peyrat-Malaterre, spécialiste des sciences de l'éducation, va dans ce sens et ajoute que plus tôt ils se décentrent, et plus vite ils seront capables de prendre part à un travail de groupe. Même si cela reste difficile à acquérir en maternelle, des prémices autour de l'argumentation, de l'écoute et du développement des idées qui facilitent cette décentralisation sont travaillées en élémentaire (De Vecchi, 2006). Les textes officiels valorisent ces travaux collectifs en précisant que « devenir élève, c'est participer à la réalisation de projets communs [...]. L'expérience de ces formes diverses de relations permet à l'enfant de construire sa personnalité, son identité, et de conquérir son autonomie » (Bulletin officiel du 14 février 2002). Apprendre aux élèves à travailler à plusieurs c'est donc une compétence qui favorise « les futurs apprentissages » qui offre « une meilleure adaptation à la vie sociale et professionnelle »<sup>8</sup>. Ils apprennent à élaborer et à respecter des règles de travail, à prendre la parole, écouter, faire des choix, développer des capacités langagières, etc. Il participe donc à la formation de ces élèves pour devenir de futurs citoyens autonomes, responsables qui participent et travaillent ensemble au sein d'un collectif.

---

<sup>8</sup> DE VECCHI, Gérard., *Enseigner le travail de groupe*. 2006, p.14.

Le travail de groupe offre également un intérêt **sociocognitif**. Il participe à l'acquisition de compétences sociales, mais aussi cognitives en incitant les élèves à échanger, argumenter, s'écouter, et développer une analyse critique sur ce qu'ils savent et ce que les autres disent. Les interactions sociales influencent le développement de l'intelligence et sont des « catalyseurs pour le changement qui poussent les élèves à entrer en conflit cognitif »<sup>9</sup>. On entend par conflit sociocognitif tout conflit qui intervient lorsque le point de vue d'un élève entre en opposition avec un autre, engendrant une confrontation à la fois « cognitive et sociale »<sup>10</sup>, bénéfique à chacun. Et c'est la résolution de ces conflits qui ferait évoluer l'intelligence d'un individu.

Ce concept, développé par les chercheurs Doise et Mugny, est davantage présent en coopération. L'environnement socio-cognitif qu'offre le travail de groupe les aide à comprendre qu'ils peuvent apprendre « par soi et par les autres, pour soi et pour les autres » et que pour cela, ils ont besoin de communiquer.

#### b) Les caractéristiques de la coopération à l'école

La coopération à l'école se définit à travers une action, celle de coopérer. Elle s'établit lorsque les élèves se regroupent pour travailler sur une situation commune, en même temps et au même endroit. Pour Connac, la coopération a deux caractéristiques majeures : les **interactions combinées**, c'est-à-dire un ensemble d'actions menés par les élèves qui se rejoignent et vont dans le même sens ; **et l'intentionnalité** qui repose sur l'idée que l'on ne peut obliger un élève à coopérer (Connac, 2020). Cela doit venir de lui. Il s'investit par envie et non sous la contrainte. Dans le cas contraire, il ne tire aucun bénéfice de la situation et peut mettre en péril la coopération des membres au sein du groupe.

On pourrait imaginer que le simple fait de regrouper les élèves suffit à mobiliser une coopération, en partant du principe que coopérer est naturel chez tout être humain qui vit en société. Mais ce n'est pas le cas ! En effet, coopérer avec ses pairs est une compétence qui nécessite un apprentissage long et régulier, tout au long de la scolarité des élèves. Cette compétence est valorisée et mise en avant dans les programmes scolaires ainsi que dans le socle commun qui recommandent de faire travailler les

---

<sup>98</sup> PEYRAT-MALATERRE, Marie-France, Op. cit., p. 27.

<sup>10</sup> Ibid.

élèves ensemble et incitent les enseignants à voir dans les méthodes coopérations « des outils pour travailler les objectifs d'autonomie, de responsabilité et de solidarité »<sup>11</sup>. C'est pourquoi de nombreuses spécialités définissent la coopération comme « valeur sociale et républicaine »<sup>12</sup> qui permet aux élèves de se construire en tant qu'être social et citoyen. Un « être social et citoyen » qui prend conscience, dans les situations coopérantes, qu'il peut apprendre au contact de ses pairs, et qu'il devient acteur de ses apprentissages et de celui d'autrui. En effet, tout comme le travail de groupe dans lequel la coopération peut être mobilisée, coopérer est une action et une compétence qui doit être vécue pour être développée.

Dans la pratique, il existe différentes formes de coopérations (Connac, 2020). Nous avons l'**entraide**. Elle se produit lorsque deux élèves ou plus se réunissent dans le but de résoudre un problème ensemble, sans forcément attendre un quelconque apprentissage en retour. Nous avons également le **tutorat** et l'**aide**. Ils interviennent principalement entre deux élèves dont l'un propose son aide à un autre dans le besoin. C'est un moyen pour les élèves rencontrant une difficulté de la dépasser avec l'aide d'autrui et de limiter les blocages. Ce qui participe également à limiter les « conséquences de l'isolement »<sup>13</sup>. Enfin, nous avons « le travail en petit groupe » qui regroupe à la fois le travail en équipe, en groupe et de groupe (Ibid., 2021). Le **travail en équipe** « concerne les formes de coopérations relatives aux projets des élèves, souvent orientés vers les « éducations à » tel que l'éducation à la santé, à la citoyenneté, etc. Le **travail en groupe** et le **travail de groupe** sont deux « forme de mise au travail des élèves à l'initiative d'un enseignant »<sup>14</sup> utilisées dans le cadre de tous les enseignements. Ce sont les confrontations engendrées par les interactions entre élèves qui sont la clé de sa réussite. La différence réside dans l'objectif qui, pour le travail en groupe s'oriente vers « les apprentissages individuels » alors que pour le travail de groupe, s'oriente vers la réalisation de la tâche (ibid., 2020). Dans ces

---

<sup>11</sup> STAQUET, Christian., *Pratique de coopération en classe. Rendre les élèves autonomes, responsables et solidaires*, 2019. p.8

<sup>12</sup> DE VECCHI, Gérard., Op.cit., p. 88.

<sup>13</sup> CONNAC, Sylvain., « La pédagogie coopérative », *L'école des parents*, 2012, p.16

<sup>14</sup> Ibid.

situations, la coopération est là pour dynamiser le groupe et les échanges. Des échanges riches entre des élèves considérés comme égaux.

C'est l'une des autres caractéristiques de la coopération : **l'égalité**. Ils doivent se sentir membre du groupe et comprendre « qu'ils ont un droit égal de participer à la tâche et d'apprendre » (Cohen, 1994)<sup>15</sup>. Sans cette égalité, la coopération ne peut pas fonctionner. L'enseignant doit veiller à maintenir cette idée d'égalité entre les élèves. Pour cela, il peut échanger avec les élèves sur ce qu'est la coopération et les attitudes à adopter. Comme écouter ses camarades, accepter de confronter ses idées avec celles des autres, prendre les décisions ensemble, etc. Il peut observer les élèves dans l'action afin de repérer les comportements nocifs sur lesquels il pourra revenir comme le non-respect de cette relation d'égalité, ou encore le manque d'attention et d'écoute entre les élèves, les difficultés à s'organiser, la passivité de certains (Buchs, Filisetti, Butera, & Quiamzade, 2004).

L'« **interdépendance positive** » fait également partie des caractéristiques de la coopération (Connac, 2020 ; Buchs, Filisetti, Butera, & Quiamzade, 2004 ; Peyrat-Malaterre, 2011). Elle correspond à la même idée d'interdépendance développée pour le travail de groupe. La prise de conscience de cette interdépendance est importante. Elle fait comprendre aux élèves que c'est ensemble qu'ils peuvent réussir. De même pour **les échanges et les interactions structurés** qui construisent le travail collectif et lui donnent toute sa valeur. À cela, s'ajoute ce que Sylvain Connac appelle « **la générosité réciproque** »<sup>16</sup>, qui renforce les liens entre les différents membres du groupe et alimente le travail collectif. Pour Verba et Winnykamen (cité par Baudrit, 1999) : « il y a coopération que lorsque les partenaires arrivent à coordonner leurs initiatives et leurs contributions respectives dans l'accomplissement de la tâche »<sup>17</sup>. Et cela n'est possible que s'ils prennent conscience de leur intérêt dans le groupe et de celui des autres membres. Pour cela, il est important qu'ils entretiennent « une relation symétrique »<sup>18</sup> qui les met sur un pied d'égalité les uns par rapport aux autres. Sauf

---

<sup>15</sup> COHEN cité par PEYRAT-MALATERRE, Marie-France, Op. cit., p. 64

<sup>16</sup> CONNAC, Sylvain., Op.cit..p.16

<sup>17</sup> PEYRAT-MALATERRE, Marie-France, Op. cit. ,p. 64

<sup>18</sup> BUCHS, Céline., FILISETTI, Laurence., BUTERA, Fabrizio., QUIAMZADE, Alain., Op. cit., p. 171.

pour le tutorat et l'entraide, où il est nécessaire d'entretenir une relation plutôt asymétrique entre le tuteur/l'aidant et l'élève en difficulté.

Le distinguo entre coopérer et collaborer n'est pas toujours évident et visible pour ceux qui veulent les mettre en place (Connac, 2020). On peut rencontrer des enseignants qui peinent à les différencier et, en pensant faire coopérer leurs élèves, se retrouvent à les faire collaborer. Certes, ces deux concepts ont des caractéristiques communes. Par exemple, on est sur un mode de travail à plusieurs avec comme objectif de réaliser une production finale collective. Néanmoins, comme le souligne Alain Baudrit, "il y a bien des élèves regroupés, animés par des projets communs, mais qui en réalité interagissent et s'organisent différemment"<sup>19</sup>. Contrairement à la coopération, **la collaboration** implique une division du travail entre les différents membres d'un groupe. L'objectif est centré sur la production finale et non sur les échanges entre les élèves comme c'est le cas pour la coopération. Certains travaillent sur une partie du sujet, d'autres sur une autre et ainsi de suite. Le plus souvent, la partie travaillée est en lien avec leur domaine de compétences, ce qui entraîne une spécialisation des élèves sur une partie du sujet. Dans ce cas, certaines connaissances ne leur sont donc pas accessibles. On retrouve cette pratique de collaboration dans le cadre de travaux de groupe et de travaux en équipe, comme l'illustre le schéma suivant.

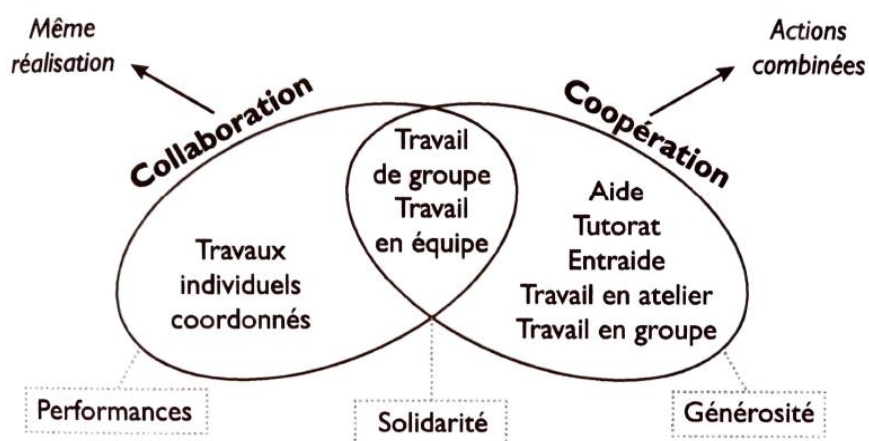


Figure 1: La distinction entre coopération et la collaboration<sup>20</sup>

<sup>19</sup> BAUDRIT, Alain., cité par PEYRAT-MALATERRE, Marue-France, Op. cit., p. 66.

<sup>20</sup> CIEUTAT, Pierre., CONNAC, Sylvain, *Coopération et évaluation. Pour en décourager aucun élève.* 2021, p. 17.

Tout comme la collaboration, **la compétition** n'est pas à confondre avec la coopération. Cela ne veut pas dire que ce sont des opposés. On peut même rencontrer des situations coopérantes dans un travail impliquant une compétition entre plusieurs groupes. En effet, d'après une étude nommée « l'étude du Shérif »<sup>21</sup>, lorsque l'on met les groupes de travail en compétition, on peut observer une réelle coopération interne au groupe. On y retrouve l'interdépendance entre les élèves, mais aussi la cohésion et un engagement particulier envers le groupe pour le faire gagner. Un engagement manifestement plus grand que lors d'une situation de coopération, car les élèves souhaitent à tout prix faire gagner leur équipe. Mais cela entraîne la création d'une distance entre les élèves des différents groupes. La compétition se définit donc comme le résultat d'un ensemble d'actions menées contre des adversaires qui ne doivent pas atteindre leur but sous peine de faire perdre les autres groupes (Saury, 2008). Néanmoins, elle n'est pas profitable à tous. Si l'on fait l'impasse sur les bénéfices que les élèves peuvent acquérir au sein du groupe, la compétition reste risquée, car elle ne valorise pas tous les élèves, seulement les gagnants et peut être amenée à décourager les autres et développer des comportements négatifs (colère, frustration, démotivation, etc.). C'est à l'enseignant que revient le choix d'installer ou non une ambiance compétitive entre les élèves.

c) Apprendre à coopérer et à travailler à plusieurs en classe

i. *Le travail de groupe, un sujet d'apprentissage.*

De Vecchi et Connac se rejoignent pour dire que savoir travailler en groupe n'est pas inné, mais fait l'objet d'un apprentissage. Avant 6-7 ans, les élèves ont principalement un comportement et un discours très autocentré, qu'ils décentrent petit à petit pour prendre en compte autrui. Ce changement va de pair avec l'apprentissage et le développement de compétences et d'attitudes psychosociales qui permettent aux élèves de travailler à plusieurs. L'OMS fait état de plusieurs de celles qui sont nécessaires à tout travail de groupe comme le fait de savoir communiquer efficacement et de résoudre des problèmes à plusieurs, ce qui n'est pas toujours évident pour les élèves qui ne voient pas l'autre comme un partenaire de travail. Mais aussi de développer une pensée critique, de l'empathie et de savoir gérer ses

---

<sup>21</sup> Ibid., p. 67.

émotions<sup>22</sup>. L'absence ou la non-construction de l'une de ces compétences peut être un obstacle au travail de groupe. Pour éviter cela, l'enseignant doit mettre en place des situations qui permettent aux élèves de développer ces compétences. Il n'y a pas une méthode unique, mais plusieurs approches qui dépendent du groupe classe.

Dans son ouvrage *Un projet pour enseigner le travail de groupe*, De Vecchi fait état de plusieurs phases d'approches pour apprendre aux élèves à travailler à plusieurs et leur donner envie de le faire. Il propose dans un premier temps d'engager les élèves dans une phase d'échanges pour recueillir les représentations sur le travail de groupe. C'est aussi un moyen de revenir sur ce qu'est le travail de groupe et ce que cela implique de la part des élèves (compétences, attitudes, etc.). Ensuite, il insiste sur le fait qu'il faut donner du sens à ce type d'activité et d'explicitier son intérêt pour enrôler les élèves. Il faut qu'ils comprennent que cela va « au-delà de faire pour faire, mais faire pour apprendre »<sup>23</sup>. Il y a un réel enjeu d'apprentissage derrière ce travail collectif et l'enseignant doit le rendre explicite aux élèves, de même que l'objectif. Ils ont besoin d'avoir connaissance de ce qu'ils doivent apprendre et comment ! C'est pourquoi il faut également veiller à ce que la consigne soit bien comprise de tous, et ne pas hésiter à la reformuler au besoin. Les attitudes attendues sont aussi à apportées à la connaissance des élèves, pour limiter ceux qui pourraient être des obstacles au travail de groupe. Par exemple le fait de chuchoter pour ne pas déranger les groupes voisins, de rester avec son groupe, de ne pas couper la parole, de se respecter. Des attitudes qui ne sont pas innées et qui sont à construire avec les élèves. Pour susciter leur intérêt, on peut aussi faire varier les approches. Par exemple, on peut y avoir recours pour répondre à un défi lancé à la classe, ou dans le cadre d'un projet. On peut également faire travailler les élèves ensemble pour revenir sur un travail mené individuellement au préalable dans le but de le réaliser collectivement pour l'améliorer et faire échanger les élèves sur ce sujet. (De Vecchi, 2006). Plusieurs approches pédagogiques dont le choix revient à l'enseignant.

---

<sup>22</sup> STAQUET, Christian., *Op. cit.*, p. 11.

<sup>23</sup> DE VECCHI, Gérard., *Op. cit.*, p. 22.

i) « *La coopération, ça s'apprend* » (Sylvain Connac, 2020).

Tout au long de leur pratique, les enseignants sont amenés à faire des choix, expérimenter, se tromper et revoir leurs approches pédagogiques. Les situations coopérantes sont des approches qui viennent enrichir leur répertoire personnel et sont tout aussi enrichissantes pour l'enseignant que pour les élèves. Selon des chercheurs comme Sylvain Connac, faire coopérer les élèves n'est pas innée, cela s'apprend ! Tout comme faire travailler les élèves à plusieurs. En effet, ce n'est parce qu'on demande aux élèves de coopérer qu'ils vont le faire et savoir comment faire (Buch, Filisetti, Butera, & Quiamzade, 2004). Certes, comme tout être humain, communiquer avec autrui se fait naturellement, mais coopérer nécessite d'être formé et l'acquisition d'« habiletés sociales »<sup>24</sup>. Et cela se fait dans l'action, car « ce sont les progrès de son développement intellectuel et cérébral qui rendent l'enfant capable de coopérer par son action et sa pensée avec celles d'autrui »<sup>25</sup>.

Dans cette formation, plusieurs éléments sont à aborder avec les élèves pour que les situations coopérantes soient efficaces. Dans un premier temps, il est question d'amener les élèves à comprendre la finalité de cette approche pédagogique, les objectifs et d'en comprendre l'intérêt. Ensuite, un travail sur les règles et le comportement attendus est nécessaire pour éviter certaines dérives comme l'isolement d'un élève, les conflits non productifs, l'apparition d'un leader, etc. Ils doivent également prendre conscience qu'une certaine réciprocité doit se mettre en place entre les membres du groupe pour qu'il y ait coopération. Et comprendre que sans cette relation réciproque, le climat du groupe ne sera pas propice aux apprentissages (Connac, 2012). Toujours selon l'auteur, les élèves ayant été formés « se montrent plus efficaces dans l'agir coopératif »<sup>26</sup>. Elle permet de pallier des dérives liées à la coopération qui peuvent impacter le travail des élèves. En effet, lorsque les élèves travaillent à plusieurs, les stimuli présents dans la classe peuvent impacter la mise au travail des élèves. Par exemple, l'augmentation du niveau sonore et l'agitation dans la classe peut troubler la concentration des élèves et diminuer leur attention. De plus, le manque de connaissances sur la façon dont il faut travailler en

---

<sup>24</sup> JOHNSON & JOHNSON cité par Céline BUCHS et Al., Op. cit., p. 173.

<sup>25</sup> WALLON citant MAURY (1995) repris par PEYRAT-MALATERRE, Marie-France., Op. cit., p. 32.

<sup>26</sup> CONNAC, Sylvain., *La coopération ça s'apprend.*, p. 12.



groupe ou encore sur les objectifs du travail peuvent entraîner des dérives dites « productivistes »<sup>27</sup>.

Dans le cadre d'un apprentissage axé sur la coopération, Connac préconise d'avancer par étapes. Il nous invite à mettre en place des situations pédagogiques qui permettent de travailler et d'analyser les pratiques coopérantes développées. Par exemple, en commençant par « laisser les élèves coopérer par tâtonnement au début » dans le but de laisser se manifester les comportements spontanés. Puis, dans un second temps, mettre en place des exercices qui permettent aux élèves d'analyser leur pratique et d'établir la liste des comportements meilleurs à développer. Ensuite, laisser ces « habilités coopératives »<sup>28</sup> se développer quotidiennement, dans la pratique. Cette approche n'est pas unique. D'autres approches sont possibles et peuvent être adaptées au profil des élèves présents dans la classe. L'objectif, pour l'enseignant qui souhaite former ses élèves à la coopération, est d'adopter une approche qui lui permet aux élèves de tirer des bénéfices et de répondre aux enjeux propres aux apprentissages coopératifs. Mais quels bénéfices ?

#### d) Les effets de la coopération

Dans le cadre de travaux collectifs, faire coopérer les élèves répond à des enjeux scolaires, cognitifs et sociaux sur l'élève. D'un point de vue **scolaire**, selon des études menées par Johnson et Johnson (environ 470 études) et celles de Slavin (environ 142 études)<sup>29</sup>, contrairement aux autres approches pédagogiques, les apprentissages coopératifs sont bénéfiques scolairement dans plus de 50% des cas. Ces bénéfices portent sur plusieurs éléments comme les performances intellectuelles, les stratégies de raisonnement et la mémoire de travail qui sont meilleures.

On a également un enjeu **social** qui se rattache à la coopération. En effet, comme pour le travail de groupe, la coopération permet d'améliorer les relations entre les élèves et la qualité des interactions. Selon les travaux de Johnson et Johnson et

---

<sup>27</sup> Ibid.

<sup>28</sup> Ibid.

<sup>29</sup> BUCHS, Céline., FILISETTI, Laurence., BUTERA, Fabrizio., QUIAMZADE, Alain., « Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe? » In : *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation.*,2004, p. 172.

Slavin, mentionnés précédemment, le recours à l'apprentissage coopératif permet d'« améliorer les relations interpersonnelles dans plus de 71% des études »<sup>30</sup>. C'est un moyen de renforcer le lien au collectif et de développer des compétences transversales qui font partie de celles que l'école cherche à faire acquérir aux élèves. Par exemple, en coopérant au sein d'un groupe, les élèves développent leur sens des responsabilités et prennent conscience que leur participation est nécessaire pour faire avancer le groupe. Ils apprennent à donner leur avis, développer leur pensée et à raisonner ensemble dans le but de réaliser une production finale. Les élèves prennent donc conscience de leur dépendance aux autres et créent une « interdépendance positive », principalement sociale (Buchs, Filisetti, Butera, & Quiamzade, 2004), comme dans le travail de groupe. Elle favorise la réussite mutuelle des élèves et accentue la productivité du groupe. Dans le cas où les groupes sont en compétition les uns avec les autres, l'interdépendance au sein des groupes n'est pas positive, mais négative. Même si les élèves coopèrent en interne, l'effet compétitif impacte négativement les relations entretenues avec les élèves des autres groupes qui sont vus comme des rivaux, ce qui peut entraîner le développement de comportements nocifs comme la colère, la jalousie, la frustration, le non-partage, etc. Pour Connac, ces pratiques coopérantes, lorsqu'elles dépendent d'une interdépendance positive, contribuent au développement des relations humaines et à l'apprentissage de compétences sociales. Mais ces relations humaines, dont de nombreuses interactions en découlent, permettent également de co-construire les connaissances et de développer les habilités cognitives.

Faire coopérer les élèves lors de travaux de groupe touche également les apprentissages des élèves et la façon dont ils apprennent. La notion d'interdépendance mentionnée précédemment, que l'on peut définir comme l'ensemble des « situations de partage ayant un but commun où le résultat de chacun est affecté par les actions des autres »<sup>31</sup> est le fruit d'ajustements **cognitifs** et intellectuels bénéfiques aux élèves. C'est le cas lorsque les élèves partagent leurs idées, donnent leur avis, argumentent et raisonnent ensemble. Et c'est dans ces échanges que des conflits intellectuels surgissent. On parle du « conflit sociocognitif » que Doise et Mugny définissent comme le résultat d'une opposition de points de vue

---

<sup>30</sup> Ibid., p. 171.

<sup>31</sup> BUCHS, Céline., FILISETTI, Laurence., BUTERA, Fabrizio., QUIAMZADE, Alain., Op. cit., p. 172

entre plusieurs individus. Il fait partie « des éléments clés du développement intellectuel de l'individu »<sup>32</sup> et participe à la dynamique du collectif. Ce conflit est le même que celui défini pour le travail de groupe. Les élèves, dans leur interdépendance, interagissent et font face à des conflits qui les incitent à développer une réflexion sur leurs propres connaissances (Buchs, Filisetti, Butera, & Quiamzade, 2004 ). Cette réflexion les amène ensuite à douter et à entrer dans un processus de déséquilibre cognitif, engendrant des ajustements et l'intégration de nouvelles informations. C'est à partir de là qu'ils tirent des bénéfices de l'apprentissage coopératif. Des bénéfices pour celui qui donne les informations et celui qui les intègre. En effet, selon les travaux de Webb, celui qui donne les informations tire aussi des bénéfices. Il apprend à organiser ses idées et à argumenter, ce qui lui permet d'augmenter ses performances intellectuelles. L'intérêt de faire coopérer les élèves est que « chaque personne impliquée en retire des avantages sur plusieurs plans »<sup>33</sup>. Cet intérêt doit être l'un des objectifs de chaque enseignant qui cherche à développer des pratiques coopératives entre les élèves d'un même groupe.

## **2) Choix pédagogiques et travail de groupe.**

### **a) Les facteurs à prendre en compte pour une coopération efficace.**

Comme nous l'avons précisé précédemment, le travail de groupe fait partie des approches pédagogiques mises en place par l'enseignant durant lesquelles un travail coopératif peut être demandé. Il nécessite un investissement de la part des élèves, mais aussi un travail en amont de l'enseignant. Il doit prendre en compte certains facteurs pour développer la coopération entre les élèves en classe. Par exemple, le **climat de classe**. C'est une variable qui a une grande influence sur la qualité des apprentissages et la réussite des élèves. C'est à l'enseignant d'entretenir ce climat, avec l'aide des élèves et des autres acteurs de l'école. Il doit veiller à ce qu'il reste propice aux apprentissages et au bien-être des élèves. Pour cela, il est nécessaire qu'il soit dépourvu de tout comportement nocif, violent et si possible compétitif pour que la mise au travail des élèves soit possible. Le contexte doit leur permettre de s'exprimer librement, explicitement sans craindre d'être jugé (Connac, 2012).

---

<sup>32</sup> Ibid., en référence aux écrits de Johnson et Johnson.

<sup>33</sup> PEYRAT-MALATERRE, Marie-France., Op. cit., p. 67.

Les **affinités** des élèves sont également un facteur à prendre en compte. Elles ont un impact sur le climat de classe et peuvent être un atout comme un inconvénient lors de travaux de groupe. Il faut trouver un équilibre entre les objectifs recherchés par l'enseignant et les relations entretenues par les élèves dans la classe pour que les affinités ne viennent pas perturber le travail. On peut laisser les élèves composer les groupes, par affinités, ce qui peut être un facteur de motivation et dynamiser les échanges entre les élèves. Mais ces affinités peuvent aussi avoir un impact négatif en devenant un obstacle à la qualité des échanges et entraînant chez certains élèves, une réticence à l'idée d'entrer en conflit avec leurs amis (C. Buchs, L. Filisetti, F. Butera, A. Quiamzade, 2004). Ou encore un relâchement chez les élèves qui profitent de la situation pour laisser les autres travailler à leur place. De plus, laisser les élèves organiser les groupes peut accentuer l'isolement de certaines élèves qui sont régulièrement choisis en dernier. Ce qui peut aussi avoir un impact sur le climat général de la classe (Peyrat-Malaterre, 2011). C'est pourquoi Peyrat-Malaterre préconise, dans son ouvrage sur *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ?* de laisser le choix à l'enseignant, mais précise qu'il ne doit pas pour autant négliger ces affinités tout comme les conflits entre les élèves et trouver une égalité.

La **place de l'enseignant** et sa **posture** sont aussi des éléments auxquels il faut prêter attention lorsque l'on veut faire coopérer les élèves en groupe. En effet, la posture de l'enseignant n'est pas la même que pour un cours magistral. Il se met en retrait et ajuste sa posture pour ne pas empiéter sur l'espace de liberté accordé et nécessaire aux élèves. Une « posture d'accompagnement » (Bucheton, Soulé, s.d.). Ce qui n'est pas toujours facile ! Cela ne veut pas dire qu'il doit être absent, bien au contraire son présent reste primordial. Il peut intervenir à la demande des élèves pour les guider et aiguiller leurs idées. Il n'est pas là pour donner une réponse. Dans le cas contraire, il reste en retrait et laisse les élèves échanger, se confronter et apprendre au contact des autres. C'est aussi un moyen pour lui de prendre du recul, d'observer les élèves en action, d'analyser son dispositif et de relever des éléments qui sont un frein à la coopération des élèves. Des éléments qui peuvent venir du comportement des élèves, des choix pédagogiques de l'enseignant et même de la situation proposée.

La **classe et son organisation spatiale** sont également des facteurs de réussite ou d'échec sur lesquelles l'enseignant doit travailler (De Vecchi, 2006). L'espace de travail fait partie de l'environnement dans lequel l'élève va entrer dans les

apprentissages. Pour que les situations de travail en petit groupe, la disposition des tables et leur proximité sont des éléments importants. Il est nécessaire d'organiser l'espace de façon à ce que les élèves puissent échanger avec tous les membres de leur groupe. Pour cela, l'enseignant peut avoir recours à des ajustements qui peuvent être temporaires, seulement pendant le travail de groupe, et demande donc un temps supplémentaire pour déplacer les tables. Ou définitif comme le conseil Connac qui propose de « mettre la classe en îlot ou en flexible au quotidien pour que l'organisation en groupe soit plus rapide et facile et ainsi éviter toute perte de temps »<sup>34</sup>. L'idéal est de regrouper les élèves autour d'une table ou deux tables pour qu'ils puissent tous se voir et être à une bonne distance pour interagir. Une distance qui doit cependant être plus importante avec les autres groupes afin d'éviter que les conversations des groupes voisins ne viennent perturber leur travail. Un manque de gestion de l'espace de la part de l'enseignant peut impacter la mise au travail des élèves et limiter les interactions (Connac, 2020).

La **situation de travail proposée** fait également partie des éléments sur lesquels il faut prêter attention. En effet, il est important que l'enseignant veille à ce qu'elle permette aux élèves de coopérer et qu'elle ait du sens. Il doit attiser leur curiosité et avoir un intérêt pour les enrôler plus facilement dans la tâche et leur donner envie de coopérer. Si le sujet ne leur parle pas, qu'il n'est pas intéressant ou encore qu'il n'est pas accessible (trop difficile) ou trop simple, ils ne prendront pas plaisir à travailler ensemble et les échanges ne seront pas à la hauteur d'une coopération entre élèves. La tâche doit donc être claire, accessible et susciter l'intérêt des élèves.

#### b) Le fonctionnement du groupe de travail

Nous savons désormais que le travail de groupe s'apprend, tout comme la coopération. Nous savons également que l'enseignant doit prendre en compte des facteurs tels que l'espace et le climat de la classe, les affinités entre élèves, sa posture, etc. Mais qu'en est-il du groupe et de son fonctionnement ? Comment l'enseignant préparer-t-il les élèves à travailler en groupe ? C'est ce que nous allons aborder dans cette partie.

---

<sup>34</sup> Sylvain Connac, *La coopération, ça s'apprend*, 2020, p.44

Comme tout collectif, le groupe fonctionne avec des règles (Ibid.). Des règles dont tous les élèves doivent avoir conscience. Elles se couplent à celles de la classe et posent un cadre de travail, sécurisant et équitable pour tous. Chacun doit se sentir égale à l'autre et avoir le même droit à la parole et au respect. Pour De Vecchi, il est important de faire participer les élèves à la construction des règles de travail. Cela permet de leur donner du sens et de faire en sorte que les élèves y voient un intérêt. Pour ce même auteur, cette co-construction doit faire l'objet d'un temps spécifique, durant lequel l'enseignant les relève et les explique aux élèves pour mieux les appréhender. Des phases de retours peuvent même être envisagées pour améliorer le fonctionnement du groupe. Ces « moments de métacognition » permettent d'analyser les erreurs des élèves et de revenir sur les difficultés rencontrées (De Vecchi, 2006). Le fonctionnement du groupe est donc influencé par l'enseignant et ses interventions, que ce soit avant, pendant et après le travail.

En interne, le groupe fonctionne au travers des échanges, des réflexions, des conflits et des prises de décisions qui alimentent la réflexion collective. Ce sont ces interactions qui font vivre le groupe et lui permettent de fonctionner. Mais, pour que ces échanges permettent au groupe de bien fonctionner, ils doivent être construits et orientés vers la tâche (Peyrat-Malaterre), ce qui n'est pas toujours le cas et souvent la raison pour laquelle « certains groupes fonctionnent moins bien que d'autres »<sup>35</sup>. Peyrat-Malaterre relève s'appuie ses observations et fait état des éléments qui ont fait dysfonctionner le groupe tels que les conflits sociaux et cognitifs négatifs qui ont entraîné des difficultés dans la prise de décision et dans les échanges ; l'apparition d'un leader qui prend le pouvoir et décide pour tout le monde ; l'absence de prise de pouvoir et de décision par la majorité des élèves ; et enfin, une concentration tournée vers d'autres interrogations que la tâche. Des comportements et attitudes contraignantes qui freinent le bon fonctionnement du groupe. Mais comment faire pour pallier ces contraintes ? Quelles variables travailler ?

---

<sup>35</sup> PEYRAT-MALATERRE, Marie-France., Op. cit., p. 67

### c) L'attribution de rôle pour faciliter le travail coopératif

#### i. *Rôles disponibles et distribution dans le groupe*

On peut relever, dans de nombreux ouvrages, des références aux rôles attribués aux élèves dans le cadre de travaux collectifs. Ces rôles font partie des variables sur lesquelles l'enseignant peut travailler pour dynamiser le groupe et responsabiliser les élèves. Connac, Peyrat-Malaterre ou encore De Vecchi font mention de ces rôles dont les principaux sont :

- Le **secrétaire** : il prend en note les décisions du groupe et rédige les réponses.
- Le **distributeur/responsable de la parole** : il donne la parole aux élèves qui le demandent et veille à ce qu'ils puissent parler sans se faire couper la parole.
- Le **référent « consigne »** : il mémorise et rappelle la consigne quand cela est nécessaire.
- Le **responsable du temps** : il rappelle le temps qu'il reste.
- Le **représentant du groupe/ le rapporteur** : il présente le travail du groupe à la classe.
- Le **responsable des documents** : il veille à ce que les documents mis à disposition soient respectés et les rends disponibles pour ceux qui le souhaite.

Un répertoire que l'on peut continuer d'enrichir selon les besoins et les attentes des situations mises en place. Mais il ne faut pas en abuser ! Trop de rôles peuvent avoir l'effet inverse et contribuer à déstabiliser et désorganiser le groupe (De Vecchi, 2006). Mais comment ces rôles sont-ils attribués aux élèves ? Qui les choisit ? Ces décisions reviennent en partie à l'enseignant, qui les prend lorsqu'il construit sa séance et ses situations d'apprentissage. Le choix des rôles retenus ne se fait pas par hasard. Il répond à un besoin et dépend de la nature du travail qui sera demandé aux élèves. Les rôles choisis doivent avoir un intérêt et servir le groupe, sans quoi leur présence n'a pas de sens. Par exemple, il ne sera pas utile de donner le rôle de rapporteur à une élève si la situation n'implique pas une présentation finale du travail. Néanmoins, le rôle de responsable du temps peut être plus que nécessaire si les élèves doivent résoudre un défi en un laps de temps donné.

L'attribution des rôles peut venir soit de l'enseignant, soit des élèves. Peyrat-Malaterre préconise de laisser l'enseignant distribuer les rôles lorsqu'il y a recours pour la première fois ou quand les élèves sont trop jeunes. C'est une pour elle de contrer

certaines obstacles comme une perte de temps et des conflits d'ordre organisationnelles qui peuvent impacter la mise au travail des élèves.

Comme on peut le lire dans la littérature, le recours aux rôles est souvent abordé dans des écrits sur le travail collectif et la coopération. C'est le cas dans les ouvrages des auteurs précédemment comme *Un projet pour enseigner le travail de groupe* de De Vecchi ; *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ?* de Peyrat-Malaterre ; et *La coopération, ça s'apprend* de Connac. Suivant ces écrits, on peut supposer que ces rôles ont des effets sur les apprentissages. Mais lesquels ?

## ii. Les effets sur les apprentissages

Le recours aux « rôles », dans le cadre de travaux de groupe, est une pratique courante dans notre société. Que ce soit dans la sphère familiale, professionnelle et scolaire, ils permettent d'organiser le groupe en interne et de limiter les conflits liés à son organisation. De ce fait, les apprentissages et échanges constructifs entre les élèves ne sont pas interrompu par des échanges sur l'organisation du groupe qui peut être une source de conflit.

Le groupe d'élève fonctionne comme "une microsociété" où chaque élève joue un rôle et influence les décisions du groupe. (De Vecchi, 2006). L'attribution des rôles cette idée d'appartenance et développe l'interdépendance entre les membres du groupe. Tout comme la coopération. En effet, le représentant du groupe a besoin du secrétaire pour prendre en note les décisions du groupe, tout comme du responsable de la parole qui régule les prises de parole et permet à chacun de participer équitablement. En offrant une place singulière à chaque membre du groupe, leur participation est plus importante ce qui multiplie les apprentissages. Des apprentissages qui sont bénéfiques d'un point de vue intellectuel, cognitif et social. Intellectuel car les élèves, dans l'action, acquièrent de nouveaux savoirs et des connaissances sur le sujet abordé. Cognitif, car les échanges et les conflits générés qui viennent des interactions entraînent une mise en doute et une réorganisation des connaissances (Doise et Mugny, s.d). Et enfin social car l'élève, au contact de ses pairs, apprend à travailler à plusieurs et développe des attitudes sociales telles que la prise de responsabilités et le respect d'autrui.



## Deuxième partie – Problématisation de l'étude

### 1) La question de départ et la question de recherche

La coopération, en tant que sujet de recherche, est l'objet de nombreux questionnements et sujet à de nombreuses recherches tant pour son intérêt pédagogique que pour son intérêt social concernant le travail de groupe. Ces recherches qui ont vu le jour avec l'essor de nouveaux courants pédagogiques tel de l'Éducation nouvelle et se sont appuyées sur des travaux en sciences humaines et sociales. La psychologie de l'enfant, avec les travaux de Vygotski, Wallon et Piaget, fait partie des filières qui ont fait évoluer la vision sur l'enfant, son développement et ses apprentissages. Ils ont servi et servent toujours de fil conducteur pour de nombreux pédagogues et enseignants.

Célestin et Elise Freinet, pédagogues français dont la renommée n'est plus à faire, ont accordé, tout au long de leur vie, une place importante à la coopération. Dès leurs premiers écrits en 1923 dans *L'école émancipée*, ils relèvent la fonction pédagogique de la coopération qui fait évoluer la relation enseignant-élève et l'assouplit (tiré de Jacomino, 2018). Contrairement au modèle traditionnel qui rend l'élève passif, la coopération et les pratiques coopératives font de l'élève un acteur qui participe et jouit d'une plus grande liberté d'action. Pour l'enseignant, c'est un outil pédagogique qui met les élèves en situation réelle de recherche avec leurs pairs (Buchs, Filisetti, Butera, & Quiamzade, 2004). Une nouvelle prise en compte de l'élève et de sa capacité à apprendre qui va de pair avec les recherches en psychologie émergentes depuis le milieu du XX<sup>ème</sup> siècle. Pour ce qui est de son intérêt social, des courants tels que l'Éducation Nouvelle et les pédagogies actives ont fait de la coopération un sujet d'étude qui a suscité la curiosité de nombreux chercheurs en sciences humaines et sociales. Adolphe Ferrière, pédagogue Suisse à l'initiative de ce courant, fait partie de ceux qui en ont fait la promotion et qui voyaient en elle une façon d'inculquer un sens social aux élèves. Il en est de même pour Connac (2009) pour qui la coopération doit être appréhendée comme un levier de transformation sociale. Une idée également défendue par les textes officiels de l'Éducation Nationale pour qui la socialisation des élèves, qui peut se faire par la coopération, est l'une des missions premières de l'école, et ce, dès la maternelle. L'acte de coopérer requiert néanmoins des « *habilités sociales* » (Johnson et Johnson, 1981) ou « *attitudes coopérantes* » (Peyrat-Malaterre,

2011) qui sont en général l'écoute, le respect, l'engagement, la solidarité, l'esprit critique, la confiance, l'égalité. Des habilités non éloignées des compétences mentionnées dans le socle commun qui prennent tout leur sens dans la pratique. Pour que cela soit possible, elles doivent leur être explicitées et faire l'objet d'un apprentissage. C'est ce que j'ai pu en conclure à l'issue d'observations faites lors de situations de travaux de groupe (où une mise en coopération des élèves était attendue) menés en stage ces deux dernières années. Je me suis rendu compte que mettre les élèves en groupe et avec une tâche commune ne suffisait pas à les faire coopérer. Le plus souvent, ils ne coopèrent pas, mais collaborent en pensant justement coopérer. La différence réside dans l'organisation du travail et les relations entretenues entre les élèves. Des relations moins présentes dans le cadre d'une collaboration à la suite d'une division du travail entre les membres du groupe. Alors que dans le cadre d'une coopération, l'accent est mis sur les relations entre les élèves et aucune division du travail n'est envisagée. C'est pourquoi, j'ai axé le début de mes recherches sur une question qui peut, en apparence, être simple, mais qui n'en est pas moins complexe : *quelles sont les conditions à mettre en œuvre pour qu'un travail de groupe devienne un travail coopératif ?*

La littérature m'a permis, dans un premier temps, de relever les caractéristiques du travail de groupe et de la coopération. Mais aussi de comprendre que coopérer et travailler en groupe sont deux actions qui demandent du travail et un apprentissage spécifique (Connac, 2012). Ce qui peut être une première piste pour expliquer pourquoi les élèves ne coopèrent pas instinctivement même quand cela leur est demandé. Ensuite, des chercheurs ont mis en évidence des facteurs comme un bon climat de classe, les affinités entre les élèves et l'organisation de la classe qui peuvent avoir un impact sur la coopération au sein d'un groupe de travail (Buchs, Filisetti, Butera, & Quiamzade, 2004 ; De Vecchi, 2006 ; Peyrat-Malaterre, 2011 ; Plante, 2012 ; Staquet, 2019). Des facteurs que l'enseignant doit prendre en compte lorsqu'il construit ses situations aux côtés de variables sur lesquelles il peut travailler. Ces variables sont la taille des groupes et leur composition : hétérogène, homogène, par affinité ou par niveau ; les rôles dans le groupe : secrétaire, « observateur », « gestionnaire de temps » ou référent du dictionnaire ; la nature de la tâche et la façon dont l'enseignant la met en scène : défi collectif, mise en compétition des groupes, complémentarité des groupes (une partie du sujet par groupe), etc. Dans le cadre de cette étude, j'ai fait le choix de travailler sur une seule variable : les rôles.

Pourquoi cette variable plutôt qu'une autre ? La réussite de cette variable dépend à la fois de l'enseignant et des élèves. En effet, même si l'enseignant choisit les rôles et les distribue aux élèves, c'est aux élèves de les faire vivre. On retrouve le rôle de l'écrivain, de représentant du groupe et du silence et bien d'autres qui nécessitent une participation active des élèves. C'est pourquoi j'ai choisi de travailler sur cette variable. La question de départ, principalement axée sur les conditions mises en place, a donc laissé place à une question de recherche qui est : *l'attribution de rôles aux élèves dans le cadre d'un travail de groupe impacte-t-il la mise en coopération des élèves ?*

De nouvelles questions sont venues nourrir cette recherche et la préciser : pour quel profil d'élève ? A partir de quel âge ? Alain Baudrit, dans son article intitulé « Apprentissage coopératif et entraide à l'école » (2005), pose certains éléments de réponses qui ont guidé mes choix. Il fait référence aux écrits de Piaget dans lesquels il fait mention des difficultés pour les jeunes enfants de travailler avec ses pairs. Une difficulté en lien avec son « incapacité de se placer à des points de vue différents du sien » (Piaget, 1988) dû à une pensée égocentrique encore trop présente. C'est vers sept ans que l'enfant serait capable de se décentrer de lui-même et d'accepter le point de vue d'autrui. Mais cette théorie piagétienne n'est pas partagée de tous. Des chercheurs tels que Chambers et Jagueneau-Gaignard ont mis en évidence l'existence de jeux coopératifs et d'entraides entre les enfants bien avant sept ans. Mais l'entraide ne se résume pas toujours à un acte de coopération. Elle peut se présenter sous la forme d'une aide ponctuelle, à un instant t, et peut même être mal exécutée dans le cas où l'élève voulant aider se retrouve à faire le travail à la place de l'aidé (Baudrit, 2005). C'est pourquoi, cette étude se porte sur des élèves âgés de 6-7 ans, car c'est à cet âge que la décentration devient plus effective et que l'élève commence à prendre conscience du point de vue d'autrui (Piaget) et de son intérêt dans les apprentissages collectifs à l'école. La question de recherche se précise donc et devient : *dans le cadre d'un travail de groupe en classe de CP, le fait d'attribuer un rôle à chaque élève les amène-t-il à participer et à coopérer davantage pour réaliser la tâche collective comparativement à un groupe où aucun rôle n'aura été distribué aux élèves ?*

## **2) L'hypothèse de l'étude**

Comme nous avons pu le préciser dans le chapitre précédent, la variable indépendante retenue pour faire varier la coopération (variable dépendante) est : les

rôles distribués aux élèves dans un groupe de travail. Ces rôles ont pour objectif de responsabiliser davantage les élèves et, de ce fait, potentiellement dynamiser la relation d'interdépendance qui les lie, et alimenter la réflexion collective. Une interdépendance caractéristique de la coopération (Connac, 2020 ; Buchs, Filisetti, Butera, Quiamzade, 2004) qui ne doit cependant pas être contrainte par la nature des rôles distribués. Elle doit être en accord avec les attentes d'un travail coopératif et ne doit pas, par exemple, engendrer une division du travail comme on pourrait l'attendre dans un travail collaboratif.

L'hypothèse à laquelle nous allons tenter de répondre dans le cadre de ce mémoire de recherche et au regard de l'expérimentation qui sera menée est la suivante : *L'attribution de rôles au sein du groupe de travail favorise la mise en coopération des élèves comparativement à un groupe de travail pour lequel aucun rôle n'est attribué par l'enseignant.* Ainsi, nous devrions observer davantage de comportements coopératifs (une écoute attentive, respecter le temps de parole, partager son point de vue et développer des échanges orientés vers la tâche, etc.) dans le groupe qui s'est vu attribuer des rôles que dans le groupe qui fonctionne sans rôle attribué par l'enseignant. Concrètement, il est question de vérifier si les rôles, en tant que variable indépendante de l'étude, ont une influence positive et développent la mise en coopération des élèves.

## Troisième partie - Méthodologie de l'expérimentation

### 1) Contextualisation de l'étude

#### a) Les participants

Dans le cadre de cette étude, nous avons fait appel à une classe de cycle 2 d'un niveau CP d'une école élémentaire dite d'application. Elle est dite "d'application" car elle participe à la formation des professeurs des écoles et dispose de plusieurs maîtres-formateurs. Elle regroupe à la fois la maternelle et le primaire. Cet établissement, situé en zone urbaine, accueille des élèves issus de familles de la classe moyenne. Il offre de nombreux avantages et un environnement riche à la fois pour les enseignants et les élèves avec à proximité un château royal, une maison de la BD, un Muséum d'histoire naturelle, etc. On y compte 220 élèves inscrits et répartis dans dix classes dont trois en maternelle et six en primaire, plus une ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire).

La classe protocolaire se compose de 28 élèves dont 8 élèves qui relèvent du dispositif ULIS. Ils participent à une partie des enseignements avec la classe et le reste du temps dans une autre classe, en nombre restreint, avec un maître référent et trois accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH). Ces élèves ont participé à la séquence durant laquelle l'expérimentation a été effectuée, mais leur groupe n'a pas été retenu comme groupe témoin et groupe expérimental, car nous n'avons pas recueilli les autorisations des responsables légaux à temps.

Pour les élèves, le recours au travail collectif fait partie des pratiques quotidiennes. Que ce soit dans le cadre d'une simple séance de français, de mathématiques ou lors des ateliers de l'après-midi, l'enseignante veille à ce que les élèves travaillent un maximum en collectif. De ce fait, j'ai pu remarquer que certains avaient déjà développé des « habiletés sociales » (Johnson et Johnson) comme l'écoute, le respect et le sens des responsabilités dans la classe. Néanmoins, pour ce qui est de coopérer, cette action n'est pas toujours lisible pour les élèves et est quelques fois malmenée lors de travaux de groupe. Par exemple, l'enseignante a mené, lors de la période précédant l'expérimentation, une séquence sur l'électricité. Lors d'une phase de recherche en groupe, il était question de manipuler le matériel et de coopérer pour trouver comment allumer une ampoule à l'aide de fils et d'une pile. Nous avons pu remarquer que

certaines élèves ont tendance à faire leurs expériences de leur côté, sans échanger avec les autres, créant ainsi des conflits qui ne sont pas propices aux apprentissages. Nous avons pu supposer que ces difficultés étaient dues à une absence et une méconnaissance des comportements coopératifs, ou un manque d'informations concernant l'organisation du travail dans un groupe dans le cas d'une coopération. Ces observations ont fait partie de celles qui m'ont amené à me questionner sur les variables capables de pallier ce manque d'organisation et cette absence de comportements coopératifs lors de travaux de groupe. Une variable en particulier est sortie du lot : les rôles.

b) La variable étudiée : les rôles au sein des groupes de travail

Nous allons étudier une seule variable indépendante au sein de cette étude : **l'attribution de rôles dans un groupe de travail**. Les écrits de Peyrat-Malaterre et De Vecchi font mention de ces rôles qu'ils voient comme un moyen de dynamiser le groupe et de responsabiliser les élèves, mais aussi de lutter contre l'apparition d'un « leader » naturel. Il est récurrent, dans les travaux collectifs, qu'un élève se démarque et cherche à prendre l'ascendant, intentionnellement ou non, sur les autres membres d'un groupe. C'est souvent ce même élève qui réalise la majorité du travail, sans prêter attention aux autres qui restent passifs et se contentent de regarder<sup>36</sup>. C'est pour lutter contre cette prise de pouvoir instinctive, nocive au bon fonctionnement d'un travail coopératif et contre la passivité des élèves que Peyrat-Malaterre propose de recourir aux rôles. Des rôles et non un « pouvoir » ! Ce que certains élèves peinent à distinguer, en particulier ceux qui ont tendance à vouloir prendre l'ascendant sur les autres (De Vecchi, 2006). C'est pourquoi, ce même auteur propose de varier l'attribution des rôles et de les rendre provisoires, pour lutter contre ce phénomène et pour permettre à chacun de faire l'expérience des rôles disponibles. De ce fait, ils sont automatiquement redistribués à chaque activité, ce qui permet également d'éviter de spécialiser des élèves dans un rôle précis.

Dans le cadre de cette expérimentation, l'utilisation de rôles au sein du groupe est une première pour les élèves. L'enseignante n'y a jamais eu recours pour dynamiser le travail collectif. C'est pourquoi, nous avons choisi de laisser l'enseignant attribuer les

---

<sup>36</sup> Gérard DE VECCHI, Op.cit., p. 55.

rôles à chaque élève pour « lancer le travail et ne pas laisser trop longtemps les acteurs démunis et inactifs devant de longues hésitations »<sup>37</sup>.

### c) La temporalité de l'étude

L'expérimentation a eu lieu au cours de la période 4 de l'année scolaire, c'est-à-dire entre le 08 mars et le 25 avril. Elle a été menée dans le cadre d'une séquence composée de cinq séances dans la discipline *Questionner le monde*. Les séances se sont déroulées à raison de deux par semaine. La première séance a été mise en place le mardi 09 mars 2021, et la dernière le mardi 16 mars 2021.

## 2) La séquence et les séances

### a) Le sujet de la séquence : l'alimentation

Le sujet que nous avons choisi pour notre séquence est l'alimentation. Un thème qui s'inscrit dans la continuité de la programmation de l'enseignante et qui fait suite à une séquence menée sur les dents. C'est un sujet qui est abordé dès le cycle 1 et chaque année à partir du cycle 2 puis au cycle 3. Dans le cadre des attendus de fin de cycle du domaine « Questionner le monde du vivant, de la matière et des objets », à savoir, « Connaître des caractéristiques du monde vivant, ses interactions, sa diversité » et « Reconnaître des comportements favorables à sa santé », des scénarios pédagogiques autour de l'origine des aliments, de l'alimentation responsable (respect de la saisonnalité, lutte contre le gaspillage alimentaire) et de l'équilibre nutritionnel peuvent être proposés aux élèves. La notion d'alimentation responsable peut également être consolidée dans le cadre de l'apprentissage d'un « comportement éthique et responsable et de connaissances pour expliquer des impacts de l'activité humaine sur la santé et l'environnement »<sup>38</sup>.

### b) La construction de la séquence et des séances

Tout au long de la construction de cette séquence, nous avons prêté attention à la façon dont le sujet était amené aux élèves et aux situations de travaux collectifs proposés. Nous nous sommes appuyées sur les recommandations d'auteurs, comme

---

<sup>37</sup> Marie-France PEYRAT-MALATERRE, Op.cit., p. 92.

<sup>38</sup> Programme 2020 de l'Education Nationale, Cycle 3.

Gérard De Vecchi qui, dans son ouvrage *Un projet pour enseigner le travail de groupe* fait état de plusieurs phases d'approches pour rendre le sujet et le travail de groupe attrayant. Nous avons proposé quatre séances, dont deux avec une phase de travail de groupe coopératif. Les élèves sont invités à coopérer pour répondre à la problématique posée. Le sujet étant l'alimentation, cette séquence s'inscrit dans la discipline *Questionner le monde*. Comme on peut le lire dans les programmes scolaires, le recours aux travaux de groupe est valorisé et recommandé pour mettre en activité les élèves dans une démarche de recherche.

De Vecchi propose de commencer par échanger avec les élèves pour recueillir les représentations sur le travail de groupe. C'est aussi un moyen de revenir sur ce qu'est le travail de groupe et ce que cela implique de la part des élèves (compétences, attitudes, etc.). Les attitudes attendues sont aussi apportées à la connaissance des élèves pour limiter ceux qui pourraient être des obstacles au travail de groupe. Par exemple le fait de chuchoter pour ne pas déranger les groupes voisins, de rester avec son groupe, d'avoir une écoute attentive et ne pas couper la parole, se respecter. Des attitudes qui ne sont pas innées et qui sont à construire avec les élèves tout au long de leur scolarité. Ensuite, il insiste sur le fait qu'il faut donner du sens à ce type d'activité et d'explicitier son intérêt pour enrôler les élèves. Il faut qu'ils comprennent que cela va « au-delà de faire pour faire, mais faire pour apprendre »<sup>39</sup>. Comme nous avons pu le voir dans la littérature, il y a un réel enjeu d'apprentissage derrière ce travail collectif et l'enseignant doit le rendre explicite aux élèves. De même que la consigne qui doit être comprise de tous, et reformulée si nécessaire. C'est ce que nous avons tenté de faire et d'anticiper pour cette étude.

L'action de coopérer, qui fait partie des compétences à acquérir tout au long de la scolarité obligatoire, est souvent sollicitée chez les élèves dans le cadre de cet enseignement. Mais, comme de nombreuses compétences telles que porter une écoute attentive ou respecter ses pairs, la coopération fait partie de celles qui s'observent dans l'action, à un instant t, et non sur un bout de papier. C'est pourquoi, les outils et méthodes de recherches envisagés ont fait l'objet d'une grande réflexion pour permettre d'observer la coopération entre élèves.

---

<sup>39</sup> Gérard DE VECCHI, *Op.cit.*, p. 22.



### **3) La construction de l'outil de recherche**

#### **a) Les enregistrements vidéo**

La coopération est une pratique qui s'observe dans l'action. Elle est perceptible dans des petits groupes de travail à travers des observables tels que la participation et l'implication des élèves, la nature des échanges et du discours des élèves. Ces observables sont ceux que l'on retrouve dans la grille d'observation élaborée dans les travaux sur le programme SPRING. Cependant, la coopération fait partie des pratiques que l'on peut qualifier d'éphémères entre les élèves. Ce qui rend son analyse difficile et incomplète sur le moment, car on ne peut capter toutes les informations à la fois verbales et non verbales transmises par les élèves. C'est pourquoi, pour pallier cet obstacle et garantir l'obtention d'une analyse complète et approfondie, nous avons fait le choix de recourir aux enregistrements vidéo et de filmer les élèves lors de ces situations.

Pour cela, nous avons utilisé deux caméras pour filmer les élèves en activité. Cet outil va me permettre de contrer l'aspect éphémère de cette pratique et d'obtenir une trace, un support fidèle au réel sur lequel je vais pouvoir travailler. Il me sera donc possible de revoir autant de fois que nécessaire les situations et de capter les informations relatives au langage verbal et non verbal des élèves. On entend par non verbal ce qui fait référence aux gestes, mimiques et expressions corporelles qui donnent une multitude d'informations sur la situation observée.

Avant la mise en pratique de ces observations, nous avons transmis aux responsables légaux des élèves une demande d'autorisation qui m'autorise à filmer les élèves en classe et à garder ces archives tout au long de l'élaboration du mémoire. À l'issue, elles seront détruites. Les deux groupes ont donc été filmés à deux reprises, au cours des séances 2 et 3 et en situation de travail de groupe. Nous avons pu en obtenir deux extraits vidéo d'environ douze minutes pour chaque groupe. Pour leur analyse, nous nous appuierons sur les six dernières minutes de chaque extrait par souci d'équité. Les conditions présentes en classe ne nous ont pas permis de commencer les enregistrements au même moment. Par exemple, pour l'extrait de la séance 3 du groupe A, il manque les 5 premières minutes.

## b) Le matériel et la méthode utilisés.

Nous avons utilisé deux appareils numériques (plus précisément des téléphones portables) pour filmer les deux groupes simultanément lors des situations de travail de groupe. Ils ont été manipulés par l'enseignante accueillante et moi-même, et placés à hauteur de tête des élèves et en retrait de façon à capter un maximum d'informations (verbales et corporelles) et d'avoir tous les élèves dans le champ de la caméra.

À partir des données issues de ces extraits, j'ai pu analyser la coopération des élèves en m'appuyant sur une grille d'observation développée dans le cadre des travaux de Ed Baines, Christine M Rubie-Davies et Peter Blatchford sur le programme SPRING. Cette grille, extraite de leur article *Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms : results from a year-long intervention study* publié dans le Cambridge Journal of Education, présente plusieurs catégories d'observables : la participation et l'implication des élèves, les relations socio-émotionnelles et les dialogues entretenus entre les élèves. Des observables similaires aux caractéristiques propres de la coopération qui implique une participation des élèves dans les échanges et la construction d'une relation symétrique entre les élèves. Mais également en lien avec les compétences à développer mentionnées dans les textes officiels comme coopérer avec autrui, respecter et écouter ses pairs, prendre en compte l'avis d'autrui, argumenter et développer ses propos, etc.

Pour ce qui est du système de codage des différentes catégories de la grille d'observation, je me suis appuyée sur celui utilisés par les auteurs. Les catégories que nous avons choisi d'observer et qui nous paraissaient plus pertinentes pour cette étude sont : *Participation du groupe – Types de dialogues élèves -élèves - Sujet du discours*. Elles sont dites « totalement exclusives » selon les auteurs, c'est-à-dire qu'on ne retient donc qu'un seul comportement par créneau de 30 secondes filmés.

## c) Les entretiens semi-directifs

Pour enrichir cette étude et obtenir l'avis et le ressenti des élèves sur le travail de groupe mené et sur les rôles distribués, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès des élèves des deux groupes. Ils se sont déroulés à l'issue des séances 2 et 3, dans des conditions similaires. Ces entretiens sont d'une grande richesse et apportent un aspect qualitatif à l'étude. Les chercheurs ont souvent recours à cette

méthode dans le cadre d'études en sciences humaines et sociales. L'objectif principal de ces entretiens est de voir si les élèves ont ressenti une réelle différence dans la gestion du groupe et s'ils ont eu l'impression de coopérer davantage avec les rôles. À partir de leur retranscription, nous ferons une analyse thématique qui nous permettra de relever les sujets qui apparaissent le plus fréquemment dans les propos des élèves.

La grille d'entretien se compose de cinq questions, axées autour de deux thèmes bien définis : les rôles et la participation des élèves. Le premier thème fait référence à la variable indépendante que nous travaillons dans cette étude. Il correspond aux trois premières questions dont les formulations de base sont : *Quel était ton rôle dans le groupe ? (Q1) ; Est-ce que tu as réussi à faire ce que tu devais faire ? (Q2) ; Est-ce que tu aimerais avoir à nouveau un rôle dans le groupe la prochaine fois ? Pourquoi ? (Q3)*. L'objectif, à travers ces questions, est de vérifier si les élèves ont bien assimilé le rôle qui leur a été attribué, ce que cela implique, mais aussi d'avoir un regard sur ceux des autres membres du groupe. Le second thème fait référence au premier item de la grille d'observation : la participation des élèves. Les formulations retenues sont : *Le fait d'avoir ce rôle, est-ce que ça t'a donné plus envie de participer que si tu n'en avais pas ? (Q4) ; Est-ce que tu as l'impression que tout le monde a participé dans le groupe pour réussir l'exercice ? (Q5)*. L'objectif est de repérer si les élèves ont ressenti une évolution ou non de cette participation. Une implication qui peut influencer la quantité et la qualité des échanges entre les élèves. Des échanges qui dynamisent le travail de groupe et font partie des prérequis au travail coopératif. Au cours des entretiens, de nouvelles questions peuvent apparaître pour demander des précisions ou pour rebondir sur une réponse de l'élève. C'est l'un des avantages de cette technique d'enquête.

## Quatrième partie - Analyses et résultats

### 1) Traitement des données recueillies

#### a) La coopération des élèves au regard de la grille d'observation

A partir de la grille d'observation, nous avons pu relever les éléments relatifs à la coopération des élèves au travers plusieurs catégories : la participation des élèves et l'orientation des dialogues entre les élèves. Les données recueillies ont été traitées et organisées sous la forme de diagramme en bande et circulaire, pour chaque groupe et chaque séance, dans le but de les comparer. Rappelons que les élèves du groupe A se sont vu attribuer des rôles au cours de la séance 2, et les élèves du groupe B au cours de la séance 3.

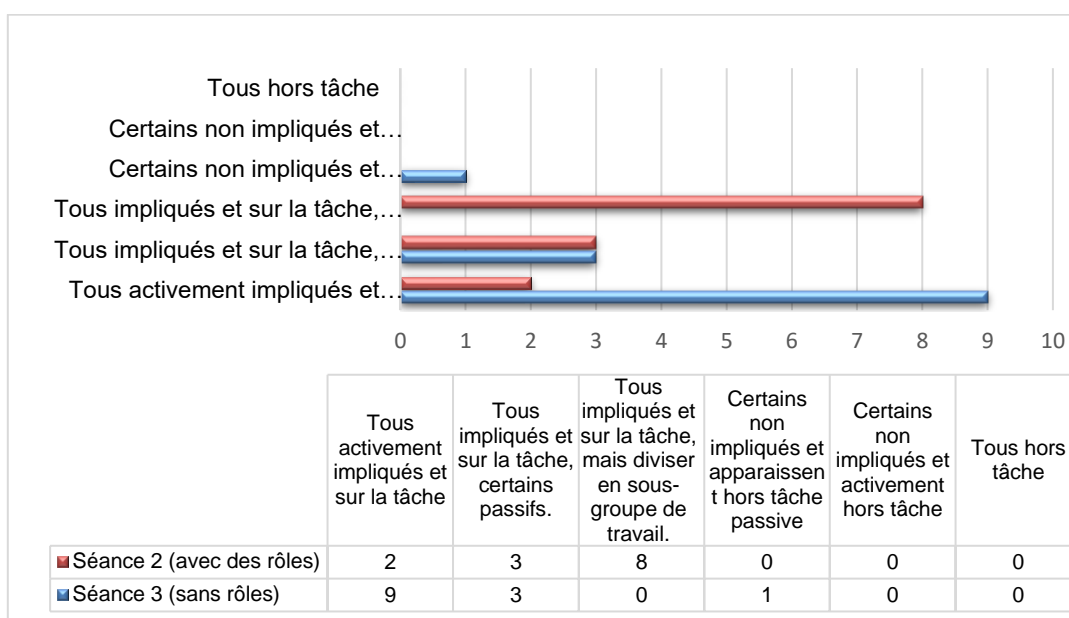


Figure 2 : *Diagramme représentant la participation des élèves du groupe A aux séances 2 et 3*

En nous appuyant sur le diagramme ci-dessus, représentant la participation des élèves du groupe A, nous pouvons remarquer que les élèves ont été très impliqués dans le travail au cours des deux séances. Une implication très active en séance 3 visible sur les 9 des 13 créneaux observés en séance 2. Dans cette même séance, un seul créneau a montré des comportements « non impliqués et hors de la tâche ». Pour ce qui est de la passivité des élèves, elle est peu présente et similaire en séance 2 et 3. Elle apparaît dans seulement 3 des 13 créneaux observés. Notons qu'à aucun moment les élèves se sont tous retrouvés hors de la tâche, tout comme le groupe B.

La participation des élèves du groupe B est bien différente de celle du groupe A, et a peu évolué au cours des deux séances, à une exception près. La passivité des élèves est bien plus présente en séance 2 qu'en séance 3. Sur les 13 créneaux observés, 9 ont mis en évidence un comportement passif dont un impliquant également un élève hors de la tâche. On remarque également qu'à aucun moment les élèves se sont tous retrouvés impliqués activement et sur la tâche au cours de la séance 2. Néanmoins, la division du travail a été très présente au cours des deux séances, comme ce fut le cas pour les élèves au cours de la séance 2.

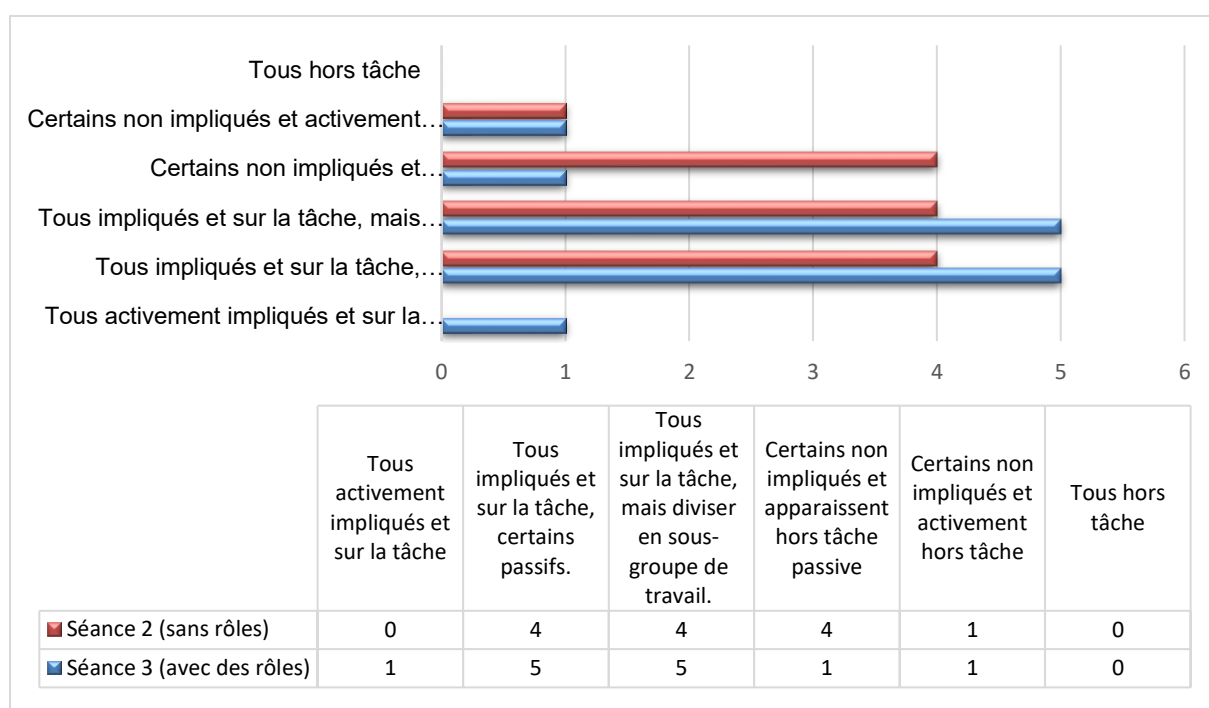


Figure 3 : Diagramme représentant la participation des élèves du groupe B aux séances 2 et 3

La qualité des dialogues entretenus et leur orientation vers la tâche ou non a fait également l'objet d'un traitement. On remarque que les échanges orientés vers des « discussions collaboratives autour de la tâche » représentant 74% des échanges des élèves du groupe A à la séance 2 contre 31% en séance 3. Le reste concerne principalement ce que les auteurs du programme SPRING appelle « Méta-group Talk », c'est-à-dire des sujets portant sur l'organisation du groupe. Ils représentent 23% des échanges en séance 2 et 54% au cours de la séance 3.

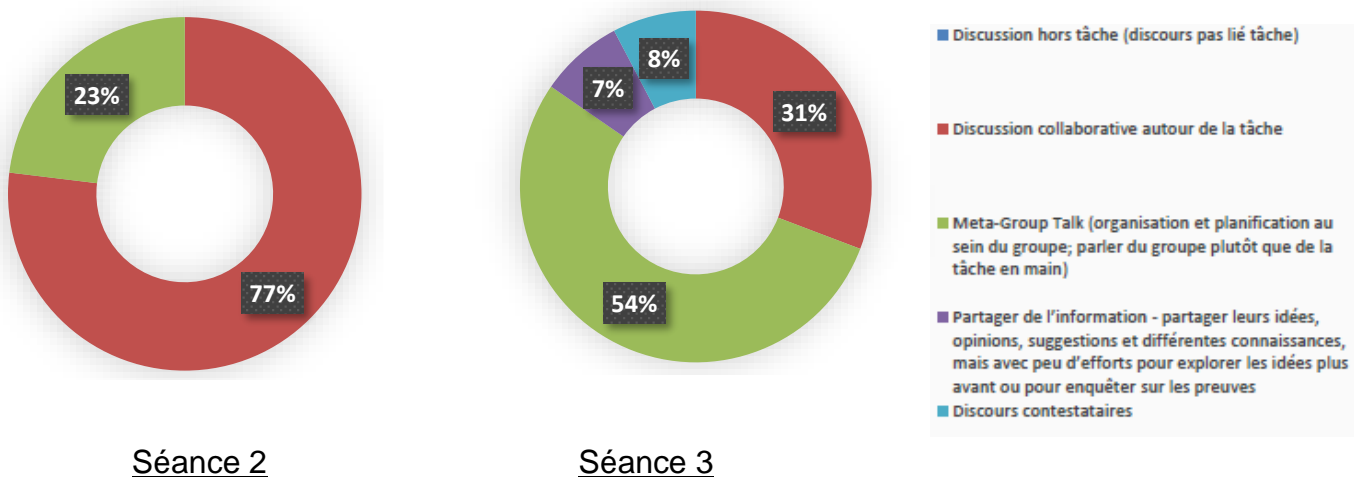


Figure 4 : « Type de dialogues élève-élève » du groupe A

Ceux entretenus par les élèves du groupe B sont plus diversifiés. Pendant la séance 2, les élèves ont entretenus des échanges sur l'organisation du groupe à hauteur de 26%, des « discussions collaboratives autour de la tâche » dans 29 % des cas, et principalement eu recours au partage d'information, d'idées et d'opinions dans 36% des échanges. Quelques discours contestataires ont été relevés, mais aucune discussion hors de la tâche n'a été engagée de la part des élèves.

Concernant la séance 3, les discours contestataires et ceux orientés vers la tâche représentent le même pourcentage de présence (23%). Les échanges autour de l'organisation interne du groupe représentent quant à lui 39 % des échanges. Les 15% restants concernent le partage d'informations, d'idées et d'opinions autour du sujet.

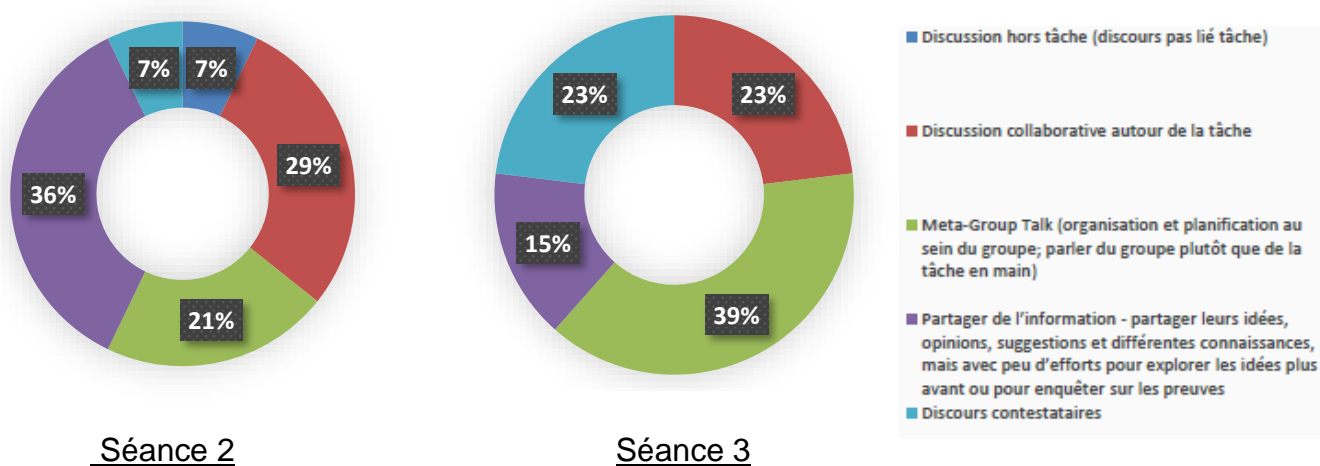


Figure 5 : « Type de dialogues élève-élève » du groupe B

Concernant les discours entretenus entre les élèves, nous pouvons observer, en nous appuyant sur les grilles d'observations (annexes 2), que les élèves du groupe A ont fait évoluer la nature de leurs sujets. Au cours de la séance 2, les sujets étaient très changeants alors qu'à la séance 3, l'accent était dirigé sur le sujet dans plus de 80% des cas. Alors que pour les élèves du groupe B, les sujets sont restés très changeants à la séance 2 et 3.

#### b) Les thèmes abordés lors des entretiens individuels

Les entretiens semi-directifs qui se sont déroulés à l'issue des séances font l'objet ici d'une analyse thématique. Deux thèmes, en lien direct avec les questions posées, ressortent de ces entretiens. Le thème principal qui se démarque est celui portant sur **les rôles** et plus précisément **leur nature et leur nomination**. Trois des cinq questions posées participent à faire vivre ce thème, c'est pourquoi on le retrouve dans chaque entretien. Les élèves font, dans un premier temps, référence à leur rôle et à la façon dont ils l'ont fait vivre dans le groupe. La façon dont il est nommé varie d'un élève à l'autre ; certains ont donné une dénomination correcte ou un synonyme comme Simon (groupe A) qui me répond « écrivain » et Ilona (groupe B) qui était « représentant du groupe ». Alors que d'autres tentent de me le faire comprendre en m'expliquant ce qu'ils devaient faire. Ce qui est le cas pour Anais (groupe A) qui, à la question *Quel était ton rôle dans le groupe ?* me répond « amener la feuille au tableau et dire les mots » en référence au rôle de représentant du groupe. De même pour Clémence (groupe A) qui me répond que son rôle était de « garder le silence et de donner la parole aux autres », pour faire référence au rôle de responsable de la parole. Ou encore Nicolas (groupe B) qui a répondu : « euh...moi c'était euh ... c'est euh... il n'y avait pas de feuilles perdues ni de documents ».

Un autre thème ressort de ces entretiens, toujours influencé par les questions de bases posées. Il s'agit du thème portant sur **la participation des élèves**. Il est en lien avec les questions quatre et cinq qui portent sur leur ressenti vis-à-vis de la participation des élèves dans le groupe, et sur leur envie de participer individuellement. Les réponses à cette dernière question sont dans la majorité des cas brève, se résumant à un simple oui ou non sans argumentation. C'est le cas pour les élèves du groupe A et B sauf Ilona (groupe B) pour qui a répondu : « Bah oui ! Bah oui parce que sinon on laisse pas faire [...] ». Avoir un rôle lui a donc permis de participer à des choses que les autres ne lui auraient pas laissé faire.

Deux autres thèmes se démarquent. Ces thèmes ne sont pas en lien direct avec les questions de base, mais issus des questions visant à rebondir sur les réponses des élèves. C'est l'un des avantages des entretiens semi-directifs, ils offrent une plus grande liberté aux individus interrogés et la possibilité à celui qui les pose de rebondir sur ce qui est dit. L'un de ces thèmes porte sur **le fonctionnement interne du groupe** et est en lien avec les comportements et attitudes des élèves. Ce dysfonctionnement est mentionné par Ambre (groupe A) qui fait référence au comportement de Simon (groupe A) : « *Simon il nous mais non ! en nous criant dessus [...] - « Et Simon il n'était vraiment pas d'accord alors que tout notre groupe, tout notre groupe à nous était, tout le reste de notre groupe quoi était d'accord.»*. De même pour Clémence (groupe A) qui nous explique que Ambre (groupe A) la reprenait régulièrement : « *Ambre elle n'arrêtait pas de me crier dessus parce que j'arrêtais pas de donner la parole à Simon* ». Les élèves du groupe B font également mention de ces attitudes contre-productives, notamment Noé sur celles de Ilona : « *Ilona. elle a beaucoup fait, ce qu'elle voulait* ». Une attitude de « leader » très présente chez Ilona.

Le dernier thème porte sur **les difficultés rencontrées autour des rôles**. Plusieurs d'entre eux ont souligné le fait que certains de leurs camarades n'ont pas utilisé leur rôle. C'est le cas de Ambre (groupe A) pour qui Clémence n'a pas adopté son rôle de responsable de la parole. Un rôle que Ambre dit avoir dû adopter pour réguler le groupe : « *Bah j'ai pas vraiment l'impression parce que j'ai l'impression que j'étais plus en train de .. de ... donner la parole j'ai l'impression* » - « *j'ai l'impression que Clémence l'a pas vraiment fait* » (en référence à son rôle). Clémence (groupe A), de son côté, nous explique que Ambre (groupe A) ne voulait pas prêter les documents aux autres, alors que son rôle implique de faire circuler les documents et de vérifier à ce qu'il y ait aucune perte.

## **2) Validation ou non des hypothèses et discussion**

### **a) Validation ou non de l'hypothèse de recherche**

Pour rappel, l'hypothèse retenue dans le cadre de cette étude est : *L'attribution de rôles au sein du groupe de travail favorise la mise en coopération des élèves comparativement à un groupe de travail pour lequel aucun rôle n'est attribué par l'enseignant*. A l'issue de cette expérimentation, nous avons espoir d'observer davantage de comportements coopératifs (participer activement dans le groupe,



développer une écoute attentive, respecter le temps de parole, partager son point de vue et développer des échanges orientés vers la tâche, etc.) dans le groupe qui s'est vu attribuer des rôles que dans le groupe qui fonctionne sans rôle attribué par l'enseignant. Est-ce le cas ?

Les résultats obtenus sont encourageants et montrent une implication et une participation des élèves plus importante lorsqu'ils possèdent des rôles. Une participation qui s'intensifiait lors des séances suivantes comme nous avons pu l'observer chez les élèves du groupe A. Néanmoins, la présence de comportements et les choix fait par les groupes, notamment par le groupe A en séance 2 et le groupe B en séance 3, nous laissent penser que les élèves n'ont pas forcément eu recours à une pratique de coopération mais de collaboration. Le recours à la division du groupe en sous-groupe de travail et la nature des dialogues, très axée sur l'organisation du travail, renforcent cette idée. Malgré cela, on peut souligner que, dans les en sous-groupe, des comportements coopératifs ont été observés tels qu'une participation active, une l'écoute attentive, et l'échange de point de vue pour réaliser la tâche, etc.

Nous ne pouvons donc valider qu'à moitié notre hypothèse. Certes, la participation des élèves a évolué, mais on peut se demander si elle a vraiment évolué dans le sens d'une coopération ou d'une collaboration. Le recours presque automatique au sous-groupe dans les séances impliquant des rôles, et l'apparition de comportements et discours allant dans le sens d'une mise en collaboration font barrage à une validation complète de l'hypothèse et soulèvent de nouveaux questionnements.

#### b) Discussions

L'analyse des données nous a permis d'obtenir de nombreux résultats. Des résultats qui nécessitent une analyse plus approfondie pour en comprendre la nature. Tout d'abord, abordons cette augmentation de la participation des élèves. Elle fait partie des observables qui peuvent mettre en évidence une coopération des élèves en situation de groupe. Comme le souligne Connac (2020), la coopération résulte d'une « juxtaposition d'action individuelles » et intentionnelles. Cette idée d'intentionnalité est à mettre en lien avec l'idée d'une participation volontaire au travail, venant de l'élève et non imposée par l'adulte sous peine d'être inefficace. L'élève doit avoir envie de participer et de s'impliquer. On ne peut le faire à la place des élèves, tout comme on ne peut apprendre à sa place (Perrenoud, 2004). C'est leur responsabilité

individuelle qui doit se manifester. Elle entraîne « un plus grand investissement de l'élève »<sup>40</sup>. C'est eux qui font l'action de coopérer, pas l'enseignant. Ce qui implique également. L'augmentation observée ici suppose donc qu'ils ont eu envie de s'impliquer et de travailler ensemble, et davantage au cours des séances où les rôles ont été distribués. Cependant, on relève également, pour le groupe A, une augmentation de cette participation et implication de la part des élèves en séance 3 alors qu'aucun rôle ne leur avait été attribué. Comment expliquer ce résultat ?

Le groupe A s'est vu attribuer des rôles au cours de la séance 2, la première séance observée dans le cadre de cette étude. Ils n'ont donc pas eu l'occasion d'expérimenter, sans variable, le travail de groupe proposé. Contrairement au groupe B qui s'est vu attribuer des rôles en séance 3. On peut supposer que les élèves, dans leur pratique, ont pu travailler et commencer à acquérir des compétences propices au travail de groupe et à la coopération, qu'ils ont voulu réutiliser lors de la séance suivante. C'est une piste d'explication possible car nous savons que ce processus de transfert d'une situation à une autre fait partie phases de l'apprentissage de l'élève (Connac, 2020). Les apprentissages qui ont eu lieu au cours de cette séance 2 ont pu permettre aux élèves de faire évoluer leur pratique. De plus, nous pouvons supposer que les entretiens menés à l'issue de cette première séance ont participé à ces changements. En effet, les questions posées, principalement orientées vers le fonctionnement des rôles, l'ambiance de travail et l'organisation du groupe, ont amené les élèves à analyser, avec l'aide de l'enseignant, leur pratique et celle des autres. Des analyses qui ont mis en évidence des comportements nocifs au groupe tel que la passivité de certaines élèves comme celle de Ambre en séance 2 et Noé à la séance 3 ; ou encore le leadership de Ilona très présent en séance 2 et rendant le travail coopératif quasi absent. Au travers de ces enregistrements vidéo, on observe que les élèves ont pris conscience de l'intérêt et de la nécessité de prendre les décisions ensemble. C'est le cas dans le groupe A en séance 3 où Anais n'a pas hésité à rappeler à Simon qu'il n'est pas le seul à décider dans le groupe (Anais : « ya pas que toi qui décide ! »). Une attitude de Simon qui fut très présente à la séance 2 et qui, d'après les entretiens menés avec les autres membres du groupe, a été problématique. Dans le groupe B, à la séance 3, on observe un changement radical du comportement de Ilona. Elle ne cherche plus à gérer le groupe et à avoir le dessus sur le travail. On peut supposer

---

<sup>40</sup> BUCHS, Céline., FILISSETTI, Laurence., BUTERA, Fabrizio., QUIAMZADE, Alain., Op. cit., p. 172.

que ce changement est aussi dû au fait que les autres membres du groupe ont cherché à s'imposer et à s'impliquer davantage, ne laissant pas la possibilité à Ilona de prendre le dessus.

Les résultats mettent également en évidence des comportements passifs, et ce dans les deux groupes. Au cours du travail de groupe proposé en séance 2, les membres du groupe B ont eu des difficultés à rester impliqué dans la tâche, et ont développé des attitudes qui ne sont pas propices à la mise en coopération. C'est le cas pour Noé et Marvin qui n'ont pas montré le même intérêt et la même implication pour le travail de groupe que leurs camarades, et étaient facilement distraits. Comment expliquer ce résultat ? En nous appuyant sur les enregistrements vidéo, nous pouvons supposer que le monopole d'Ilona sur le groupe a eu un impact non-négligeable sur le reste du groupe. Ce monopole, ou cette position de leader que Ilona s'est octroyée naturellement fait partie des éléments qui entraînent un dysfonctionnement du groupe (Buchs, Filisetti, Butera et Quiamzade, 2004). Un dysfonctionnement qui rend difficile le travail coopératif. Ses camarades ont pourtant fait part de leur mécontentement à travers des gestes et des remarques, mais ils n'ont pas été pris en compte par Ilona. Ces attitudes ont engendré une ambiance de travail négative et peu propice aux échanges constructifs et pas toujours cordiaux. Les notions de respect et d'égalité n'ont pas été présentes, et aucun encouragement ni soutien n'a été relevé que ce soit dans les échanges verbaux que dans les attitudes. Ce qui va à l'encontre de ce que groupe doit représenter pour l'élève, c'est-à-dire « un soutien affectif qui facilite les apprentissages » (Meirieu, 2010).

Dans le groupe A, lors de la séance 2 où des rôles ont été attribués, nous avons pu relever une faible passivité des élèves. Cette passivité a été soulignée par les élèves au cours des entretiens et a été attribuée à une élève en particulier, Anais. Dans leur discours, Simon et Ambre ont signalé la faible participation de Anais. Ce que nous avons également dans les enregistrements vidéo. Quelles peuvent en être les raisons ? Tout d'abord, rappelons que le rôle de Anais était d'être le représentant du groupe. Un rôle qui devait se placer en parallèle de sa participation au travail collectif et non se substituer à celui-ci. De plus, Anais est une élève timide et réservée en classe. On peut donc supposer qu'elle a vu en ce rôle un moyen de se destituer et de limiter tout échange avec ses camarades. Cette seconde hypothèse reste peu probable dans cette situation car les élèves composant le groupe sont ceux avec qui

elle a l'habitude de travailler en classe. Sa timidité est donc moins importante. Nous privilégions donc la première hypothèse qui énonce un problème de représentation de la place que doit avoir le rôle dans le travail de groupe.

Les résultats portant sur la catégorie *Type de dialogue élève-élève méritent également notre attention*. En effet, les dialogues orientés vers ce que Ed Baines, Christine M Rubie-Davies et Peter Blatchford appellent *Meta-Group Talk ont pris une place significative dans les groupes*. Ils concernent « l'organisation et la planification » du travail de groupe. Ils représentent 23% et 54% des échanges pour le groupe A, et 21% et 39% pour le groupe B. On observe donc une évolution dans les deux groupes entre les séances 2 et 3. Une évolution nettement plus importante au cours de la séance 3 pour les élèves du groupe B qui ont vu ces échanges presque doubler. Pour ce groupe, elle peut s'expliquer par la prise de conscience des éléments perturbateurs de la séance 2, et à la présence des rôles qui ont une influence sur l'organisation du groupe. Nous pouvons supposer que les élèves ont pris conscience, grâce au retour effectué à la fin de la séance 2, que les difficultés rencontrées sont en partie dues à un problème d'organisation. Ajoutez à cela le monopole de Ilona sur le groupe et on les éléments responsables du dysfonctionnement du groupe (Buchs, Filisetti, Butera et Quiamzade, 2004). Pour les élèves du groupe A, nous ne pouvons pas nous appuyer sur la présence des rôles pour expliquer cette évolution, car aucun ne leur a été attribué à la séance 3. Néanmoins, nous pouvons envisager une influence de l'expérience vécue à la séance 2 pour s'engager dans une nouvelle organisation du travail. Une organisation peu propice à la coopération en séance 2 avec un recours aux sous-groupes de travail. Ce qui n'est pas une caractéristique de la coopération mais de la collaboration. (Buchs, Filisetti, Butera et Quiamzade, 2004 ; Connac, 2020 ; Peyrat-Malaterre, 2011). Notons que, à l'issue de la séance 2, nous sommes revenus collectivement sur le travail accompli et sur ce que c'est que coopérer. Ce retour fait partie des actions de l'enseignant qui participent à aider les élèves à prendre conscience de leur pratique. Nous avons mentionné l'écoute, le respect et la participation, et précisé que pour coopérer ils doivent échanger et prendre les décisions « ensembles », en insistant bien sur ce dernier mot. Cette action a permis de mettre en lumière le concept de coopération qui n'est pas toujours évident pour les élèves et qui peut aussi être une explication à la division du travail et à la présence d'action très collaborative. Il est également probable que ce retour, ainsi que l'expérience de la première situation, aient amené les élèves à revenir sur cette

pratique. Ce qui peut expliquer l'absence de sous-groupes de travail au cours de la séance 3. Pour le groupe B, cette réflexion n'a pas été suffisante pour faire diminuer drastiquement le recours à la division, mais peut avoir participé à la diminution des comportements passifs car, les élèves se sont montrés plus impliqués et présents dans la tâche (cf. figure 2) qu'à la séance 2. Les dialogues élèves-élèves ont notamment été plus productifs et aucune discussion « hors tâche » n'a été relevé

c) Les limites et perspectives d'évolution de l'étude.

L'une des premières limites que nous pouvons retenir concerne la taille des échantillons. Nous nous sommes basés sur deux échantillons de 5-6 élèves, ce qui ne permet pas de généraliser les résultats et de les rendre représentatifs. Pour pallier cela, il serait intéressant d'étendre l'étude à tous les groupes d'une même classe, voire à plusieurs classes d'une ou plusieurs écoles.

Le nombre de situations observées fait également partie des limites de l'étude. En effet, seules deux situations ont été filmées. Ce qui ne nous permet pas de vérifier si les comportements coopératifs relevés sont ponctuels, où s'ils sont le résultat d'un début d'acquisition et l'objet d'un apprentissage pour l'élève. Il serait intéressant d'élargir cette étude à plusieurs situations sur une période, voire une année afin d'obtenir plus de données et d'évaluer la pertinence des comportements coopératifs.

Une troisième et dernière limite que nous pouvons retenir est le concept même de la coopération. Un concept pas toujours évident à comprendre pour les élèves, notamment les jeunes élèves, qui ne font pas toujours la distinction entre coopérer et collaborer. Avec du recul, nous pensons qu'il serait intéressant de prévoir, avant l'expérimentation, un temps durant lequel l'enseignant met en lumière ce concept et ses caractéristiques. Ce qui pourrait permettre de pallier l'apparition de comportements collaboratifs au sein des groupes de travail.

## Conclusion

Faire coopérer les élèves en classe va bien au-delà du simple fait de les mettre en groupe. Comme le précise la littérature, la coopération nécessite un apprentissage, car on ne coopère pas naturellement sans avoir été formé à coopérer. C'est une formation longue, régulière dans le temps qui doit se faire en situation pour que les élèves en face l'expérience. Comme tout apprentissage, l'enseignant a une place importante. Non pas sur l'action même d'apprendre car, comme le souligne Meirieu, on ne peut apprendre à la place des élèves. Mais sur les conditions et les outils mis à la disposition des élèves pour entrer dans les apprentissages. Ces conditions ont été le sujet des premières recherches menées dans le cadre de ce mémoire. Ces recherches ont mis en évidence de nombreuses conditions dépendantes à la fois de l'enseignant, de l'élève et de l'environnement scolaire. Mais qui ont également mis le doigt sur des variables telles que la composition des groupes, la situation de travail et les rôles qui peuvent, lorsque les conditions le permettent, contribuer à favoriser une mise en coopération des élèves. Cette influence, et plus précisément celle des rôles, est devenue le sujet principal de notre recherche.

Les expérimentations menées, durant lesquelles nous avons cherché à observer cette influence des rôles sur la mise en coopération des élèves, nous ont permis de relever deux points importants. Tout d'abord, l'attribution de rôles a une influence sur la participation des élèves dans le groupe et sur la tâche. Une participation dont la coopération a besoin pour exister, ce qui peut expliquer l'apparition de comportements coopératifs entre les élèves. Cependant, nous avons également pu relever des comportements collaboratifs entre les élèves comme la division du travail. Limitant ainsi les échanges coopératifs. Et ce, même après l'intervention de l'enseignant, à un moment de l'étude, pour définir ce qu'est la coopération et rappeler les comportements coopératifs attendus aux élèves. Une intervention qui, nous le supposons, a eu un impact sur un groupe d'élèves, mais pas sur l'autre. Pourquoi ?

Ces résultats nous amènent donc à nous questionner sur la place de l'enseignant dans les travaux de groupe, l'influence de ses interventions et nous demander si elle peut avoir un impact sur l'apparition des comportements coopératifs, et donc la mise en coopération des élèves.

## Bibliographie

### Ouvrages et extraits d'ouvrages

ALTET, Marguerite. *Les pédagogies de l'apprentissage*. Puf, 2013.

ASTOLFI, Jean-Pierre. *Expérimenter: sur les chemins de l'explication scientifique*. 1984

BAUDRIT, Alain. *L'apprentissage coopératif: origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. De Boeck,, 2005.

BUCHS, Céline, FILISETTI, Laurence, BUTERA, Fabrizio, et al. Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe?. *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation*, 2004, p. 168-183.

CIEUTAT, Pierre, CONNAC, Sylvain. *Coopération et évaluation: pour ne décourager aucun élève : recherche collaborative en école primaire (40 praticiens-chercheurs)*. Chronique sociale, 2021.

CONNAC, Sylvain. *Apprendre avec les pédagogies coopératives: démarches et outils pour l'école*. ESF Sciences Humaines, 2017. CONNAC, Sylvain. *La coopération, ça s'apprend: mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative*. ESF Sciences Humaines, 2020.

FOURNIER, Martine (dir.), *Les Grands Penseurs de l'éducation*. Sciences Humaines Eds, 2018.

GALBAUD, Diane. *Comment apprendre en groupe?*. Sciences Humaines, 2016, no 6, p. 21-21.

LE GAL, Jean. *Coopérer pour développer la citoyenneté: la classe coopérative*. Hatier, 1999. MEIRIEU, Philippe. *Itinéraire des pédagogies de groupe*. Apprendre en groupe 1. Chronique sociale, 2010.

MEIRIEU P. *Outils pour apprendre en groupe*. Apprendre en groupe 2. Chronique sociale, 2010.

PEYRAT-MALATERRE, Marie-France. *Comment faire travailler efficacement des*

*élèves en groupe?: tutorat et apprentissage coopératif: enseignants (primaire et secondaire), formateurs.* De Boeck, 2011.

STAQUET, Christian. *Pratiques de coopération en classe: rendre les élèves autonomes, responsables et solidaires.* Chronique sociale, 2019.

DE VECCHI, Gérard. *Enseigner le travail de groupe.* Delagrave, 2006.

DE VECCHI, Gérard. *Évaluer sans dévaluer.* Hachette éducation, 2014.

### **Articles et périodiques**

BUCHS, Céline, DARNON, Céline, QUIAMZADE, Alain, et al. Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 2008, no 163, p. 105-125.

CONNAC, Sylvain et CATSAROS, Catherina. La pédagogie coopérative. *L'école des parents*, 2012, no 5, p. 24-25.

PERRENOUD, Philippe. Qu'est-ce qu'apprendre?. *Enfances Psy*, 2003, no 4, p. 9-17.

PLANTE, Isabelle. L'apprentissage coopératif: des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education*, 2012, vol. 35, no 4.

### **Textes officiels**

LAWLESS, Catherine et KRASNOPOLSKI, Nicole. Horaires et Programmes d'Enseignement de l'École Primaire. *Le Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale (Le BO)*, vol. 1, p. 36-99.

Ministère de l'Éducation nationale. Programmes du cycle 2. Eduscol. *Ministère de l'Éducation Nationale (Le BO)*, n° 31 du 30 juillet 2020.



# Annexes

## Table des annexes

<b>1) Tableau de séquence sur l'alimentation .....</b>	<b>49</b>
<b>2) Les grilles d'observations complétées .....</b>	<b>52</b>
a) La grille d'observation complétée pour le groupe A.....	<b>52</b>
❖ <i>Séance 2</i> .....	54
❖ <i>Séance 3</i> .....	56
❖ <i>Les résultats du groupe A</i> .....	57
b) La grille d'observation complétée pour le groupe B.....	<b>58</b>
❖ <i>Séance 2</i> .....	58
❖ <i>Séance 3</i> .....	60
❖ <i>Les résultats du groupe B</i> .....	62
<b>3) La grille de l'entretien semi-directif .....</b>	<b>64</b>
<b>4) La retranscription des entretiens semi-directifs .....</b>	<b>65</b>
a) Séance n°2 – Groupe A .....	65
❖ <i>Entretien de Anais</i> .....	65
❖ <i>Entretien de Ambre8</i> .....	68
❖ <i>Entretien de Clémence</i> .....	72
❖ <i>Entretien de Simon</i> .....	75
b) Séance n°3 – Groupe B .....	77
❖ <i>Entretien de Noé</i> .....	77
❖ <i>Entretien de Ilona</i> .....	79
❖ <i>Entretien de Nicolas</i> .....	83
❖ <i>Entretien de Juliette</i> .....	85
❖ <i>Entretien de Marvin</i> .....	87

## 1) Tableau de séquence sur l'alimentation

Période 4 : Questionner le monde du vivant		Cycle 2 - CP
<b>Séquence : « L'ALIMENTATION DES HOMMES »</b>		
<i>Objectif général</i>	<b>Identifier les caractéristiques d'une alimentation équilibrée favorable à une bonne hygiène alimentaire/de vie.</b>	
<i>Lien avec le S4C</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Communiquer à l'oral et à l'écrit de façon claire et en utilisant les règles de la langue française dans le but de restituer les résultats de son observation (D1)</li> <li>- Extraire les informations importantes d'un document</li> <li>- Participer à des échanges en justifiant son avis tout en respectant celui d'autrui - coopérer (D3)</li> <li>- Citer les caractéristiques de l'être vivant et pratiquer une démarche d'investigation (D4)</li> <li>- Adopter un comportement éthique et responsable vis à vis de l'environnement et de la santé (D4)</li> </ul>	
<i>Lien avec les programmes</i>	<p><b>Compétences travaillées :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Classer les familles des aliments</li> <li>- Construire un repas, un menu et un petit-déjeuner équilibré</li> <li>- Reconnaître l'origine des aliments</li> <li>- Coopérer avec ses camarades</li> </ul> <p><b>Connaissances :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître les comportements favorables à sa santé et quelques règles d'hygiène de vie</li> <li>- Connaître les différentes catégories des aliments et leurs origines</li> <li>- Comprendre la notion d'équilibre alimentaire (sur une assiette, un repas, une journée)</li> <li>- Connaître l'intérêt des repas de la journée et l'apport des aliments.</li> </ul>	

N° Séance	Objectifs	Matériel et Document	Déroulement
<p><b>Séance 1 :</b> <i>Que mange l'homme et d'où viennent les aliments ?</i></p> <p><b>35 minutes</b></p>	<p>Comprendre que les aliments peuvent être d'origine végétale ou animale</p>	<p>TBI</p> <p><u>Annexes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● S1-A : Fiche individuelle élève</li> <li>● S1-B : Images aliments</li> <li>● S1-C : Leçon n°1</li> </ul>	<p>L'enseignant amène les élèves à catégoriser plusieurs aliments consommés par l'homme selon leur origine (végétale ou animale). Ils sont amenés à comprendre que certains aliments, pourtant différents physiquement, ont une origine commune (œuf-poulet / bœuf/lait/beurre...) à travers les exercices proposés en atelier. A l'issue, l'enseignant explique également que l'homme transforme certains aliments par le biais de produits chimiques qui ne sont pas toujours bons pour la santé.</p>
<p><b>Séance 2 :</b> <i>Est-ce que tous les aliments sont bons pour notre corps ? Comment les classer ?</i></p> <p><b>60 minutes</b></p>	<p>Savoir différencier les familles d'aliments et les classer sous la forme d'une fleur</p> <p>Catégoriser les familles d'aliments selon les besoins pour l'homme sous la forme d'une pyramide</p>	<p>TBI</p> <p><u>Annexes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● S2-A : fleur vierge</li> <li>● S2-Abis : fleur complétée</li> <li>● S2-B : images</li> <li>● S2-C : liste des catégories</li> <li>● S2-Cbis : listes catégories pour élèves</li> <li>● S2-D : pyramide vierge</li> <li>● S2-E : pyramide format papier qui sera une affiche pour la classe)</li> <li>● S2-F : documents</li> <li>● S2-G : leçon n°2</li> </ul> <p><u>Vidéo Lumni : <a href="#">D'où proviennent les aliments ? - Vidéo Sciences et technologie   Lumni</a></u></p>	<p>Les élèves sont amenés à différencier 7 catégories d'aliments et à les catégoriser selon leur consommation. Ils vont comprendre que certaines familles d'aliments comme les sucres et les graisses sont à consommer avec modération voir occasionnellement alors que d'autres comme l'eau et les fruits peuvent être consommés régulièrement, voire plusieurs fois par jour.</p>

<p><b>Séance 3 :</b> <i>C'est- quoi un plat/un menu équilibré ?</i></p> <p><b>55 minutes</b></p>	<p>Comprendre l'intérêt d'équilibrer son repas sur une journée et composer un menu équilibré.</p> <p>Comprendre que les plats transformés ne sont pas toujours bons pour la santé.</p>	<p>TBI</p> <p><u>Annexes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● S3-A : exemples d'assiettes</li> <li>● S3-B : fiche d'hypothèses</li> <li>● S3-C : assiette vierge</li> <li>● S3-C bis : images aliments pour l'assiette</li> <li>● S3-D : menu incomplet</li> <li>● S3-D bis : images menu</li> <li>● S3-E : leçon n°3</li> </ul>	<p>L'enseignant va développer avec les élèves une démarche d'investigation autour de l'alimentation équilibrée. Ils vont émettre des hypothèses sur la constitution d'un plat et d'un menu équilibré avant d'essayer d'en constituer à l'aide de documents en situation de groupe.</p> <p>A travers cette séance, ils vont aussi comprendre l'intérêt d'équilibrer son alimentation au quotidien pour prendre soin de son corps et de sa santé.</p>
<p><b>Séance 4 :</b> <i>Pourquoi mangeons-nous ?</i></p> <p><b>50 minutes</b></p>	<p>Comprendre que les aliments sont des ressources énergétiques et nécessaire pour la santé et la croissance</p>	<p>TBI</p> <p><u>Annexes :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● S4-A : images des personnages et de leur petit-déjeuner</li> <li>● S4-B : fiche élève</li> <li>● SA-C : étiquettes à placer sur la pyramide</li> <li>● S4-C bis : pyramide des aliments</li> <li>● S4-D : leçon n°4</li> </ul> <p><u>Vidéo LUMNI :</u></p> <p><a href="#"><i>Les rôles des différents repas de la journée - Vidéo Sciences et technologie   Lumni</i></a></p>	<p>L'enseignant va travailler autour des 4 repas qui composent une journée, leurs intérêts pour le corps. L'enseignant va en profiter pour aborder avec eux l'exemple du petit-déjeuner. Les élèves vont chercher à comprendre son importance, et différencier 3 exemples de petit-déjeuner présentés avant de construire eux-mêmes le petit-déjeuner idéal et équilibré en ateliers.</p>

## 2) Les grilles d'observation complétées

a) La grille d'observation complétée pour le groupe A

### ❖ Séance 2

GRILLE D'OBSERVATION GROUPE A- SÉANCE 2													
Créneaux d'observation de 30s	6'	6'30	7'	7'30	8'	8'30	9'	9'30	10'	10'30	11'	11'30	12'
<b><u>PARTICIPATION DU GROUPE</u></b>													
Tous activement impliqués et sur la tâche - lorsque tous les membres du groupe contribuent et écoutent activement aux autres	X								X				
Tous impliqués et sur la tâche, certains passifs.							X	X		X			
Tous impliqués et sur la tâche, mais divisés en sous-groupe de travail.		X	X	X	X	X					X	X	X
Certains non impliqués et apparaissent hors tâche passive													
Certains non impliqués et activement hors tâche													
Tous hors tâche													
<b><u>TYPE DE DIALOGUE ELEVE-ELEVE</u></b>													
Discussion hors tâche (discours pas lié tâche)													
Discussion collaborative autour de la tâche	X	X				X	X	X	X	X	X	X	X
Meta-Group Talk (organisation et planification au sein du			X	X	X								

groupe; parler du groupe plutôt que de la tâche en main)													
Partager de l'information - partager leurs idées, opinions, suggestions et différentes connaissances, mais avec peu d'efforts pour explorer les idées plus avant ou pour enquêter sur les preuves.													
Discours contestataires													
<b><u>SUJET DE DISCOURS</u></b>													
Accent soutenu sur le sujet	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X
Focus sujet changeable			X	X									
Autre/Pas de conversation													

❖ Séance 3**GRILLE D'OBSERVATION GROUPE A- SÉANCE 3**

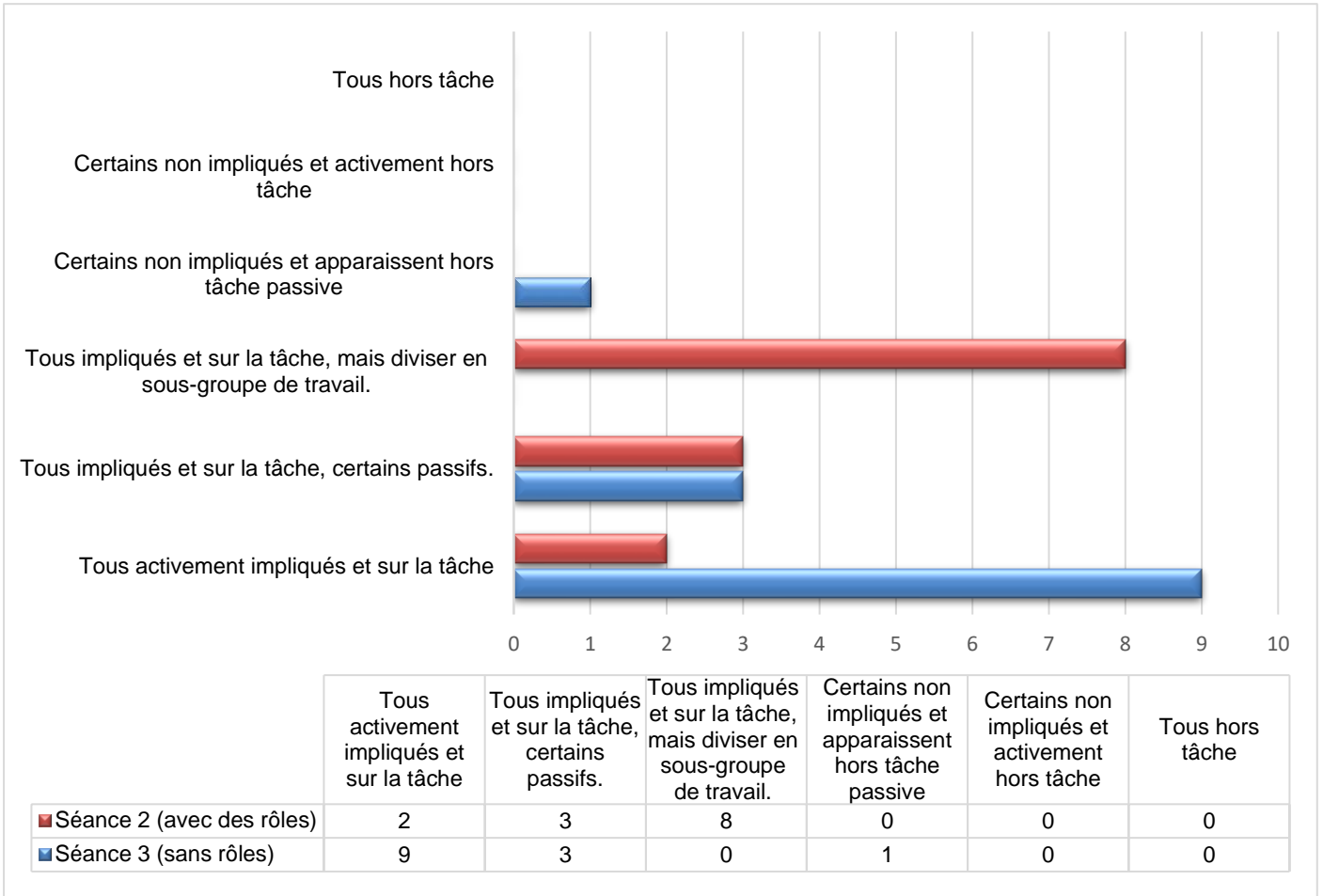
Créneaux d'observation de 30s	6'	6'30	7'	7'30	8'	8'30	9'	9'30	10'	10'30	11'	11'30	12'
<b><u>PARTICIPATION DU GROUPE</u></b>													
Tous activement impliqués et sur la tâche - lorsque tous les membres du groupe contribuent et écoutent activement aux autres	X	X	X	X		X	X			X		X	X
Tous impliqués et sur la tâche, certains passifs.					X				X		X		
Tous impliqués et sur la tâche, mais divisés en sous-groupe de travail.													
Certains non impliqués et apparaissent hors tâche passive								X					
Certains non impliqués et activement hors tâche													
Tous hors tâche													
<b><u>TYPE DE DIALOGUE ELEVE-ELEVE</u></b>													
Discussion hors tâche (discours pas lié tâche)													
Discussion collaborative autour de la tâche		X								X		X	X
Meta-Group Talk (organisation et planification au sein du groupe; parler du groupe plutôt que de la tâche en main)	X		X		X	X	X	X			X		

Partager de l'information - partager leurs idées, opinions, suggestions et différentes connaissances, mais avec peu d'efforts pour explorer les idées plus avant ou pour enquêter sur les preuves.				X									
Discours contestataires									X				
<b><u>SUJET DE DISCOURS</u></b>													
Accent soutenu sur le sujet		X				X			X		X	X	X
Focus sujet changeable	X		X	X	X		X	X		X			
Autre/Pas de conversation													



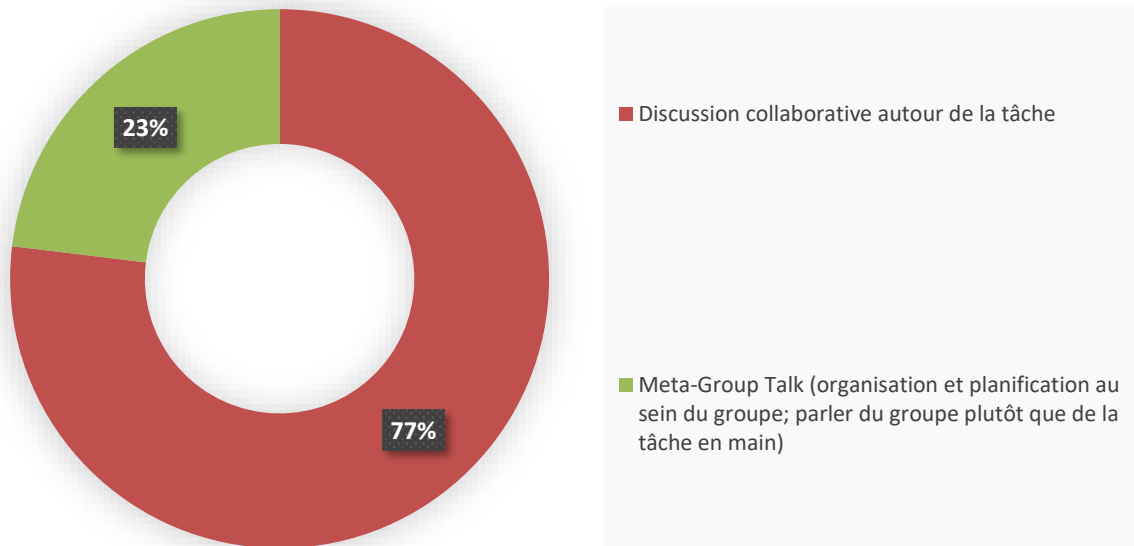
❖ Les résultats du groupe A

➤ La participation des élèves (séance 2 et 3)

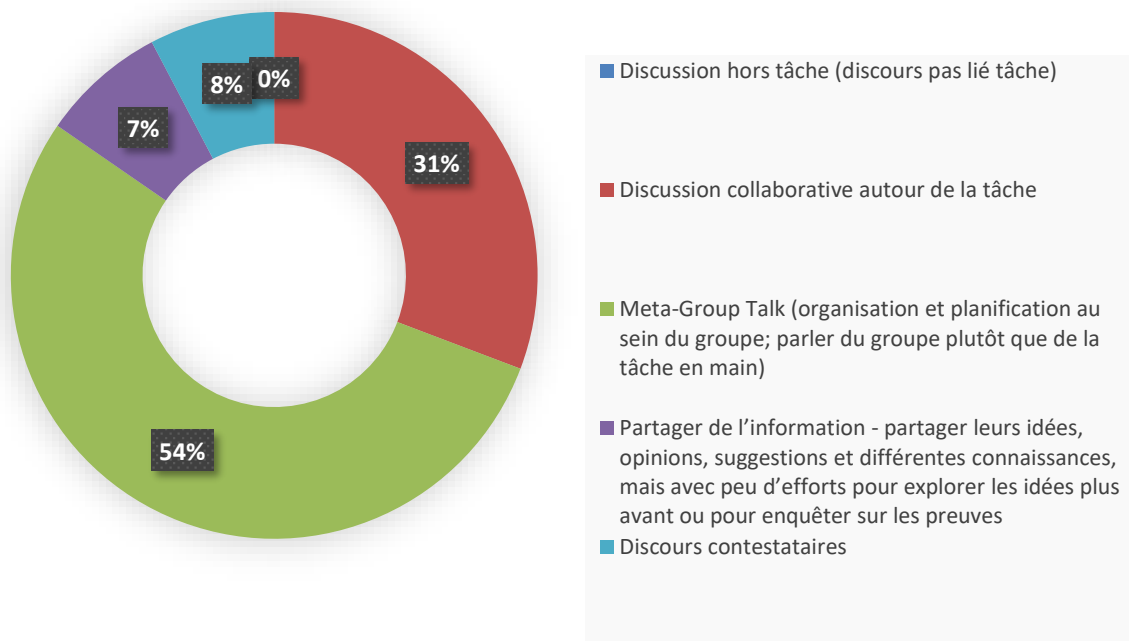


➤ Types de dialogues élève-élève (séance 2 et 3)

## Les types de dialogue élève-élève Séance 2 - Groupe A (avec rôle)



## Les types de dialogue élève-élève Séance 3 - Groupe A (sans rôles)



b) La grille d'observation complétée pour le groupe B

❖ Séance 2

GRILLE D'OBSERVATION GROUPE B - SÉANCE 2													
Créneaux d'observation de 30s	6'	6'30	7'	7'30	8'	8'30	9'	9'30	10'	10'30	11'	11'30	12'
<b><u>PARTICIPATION DU GROUPE</u></b>													
Tous activement impliqués et sur la tâche - lorsque tous les membres du groupe contribuent et écoutent activement aux autres													
Tous impliqués et sur la tâche, certains passifs.				X		X	X			X			
Tous impliqués et sur la tâche, mais divisés en sous-groupe de travail.	X	X	X									X	
Certains non impliqués et apparaissent hors tâche passive					X			X	X		X		
Certains non impliqués et activement hors tâche													X
Tous hors tâche													
<b><u>TYPE DE DIALOGUE ELEVE-ELEVE</u></b>													
Discussion hors tâche (discours pas lié tâche)					X								
Discussion collaborative autour de la tâche		X	X			X		X					
Meta-Group Talk (organisation et planification au sein du							X		X				

groupe; parler du groupe plutôt que de la tâche en main)													
Partager de l'information - partager leurs idées, opinions, suggestions et différentes connaissances, mais avec peu d'efforts pour explorer les idées plus avant ou pour enquêter sur les preuves.	X			X							X	X	X
Discours contestataires										X			
<b><u>SUJET DE DISCOURS</u></b>													
Accent soutenu sur le sujet		X		X		X		X	X				
Focus sujet changeable	X		X				X			X	X	X	
Autre/Pas de conversation					X								X

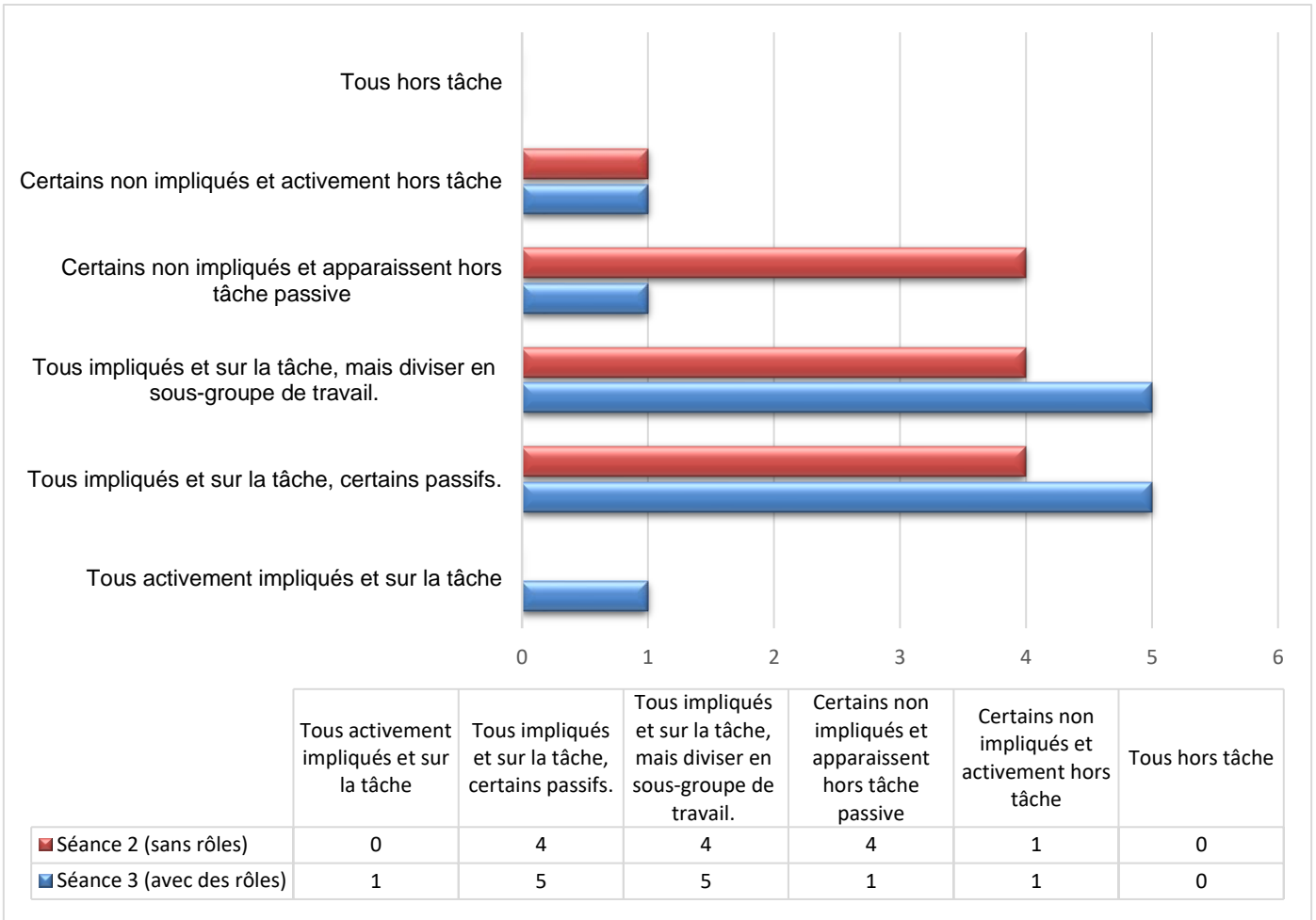
❖ Séance 3

GRILLE D'OBSERVATION GROUPE B - SÉANCE 3													
Créneaux d'observation de 30s	6'	6'30	7'	7'30	8'	8'30	9'	9'30	10'	10'30	11'	11'30	12'
<b><u>PARTICIPATION DU GROUPE</u></b>													
Tous activement impliqués et sur la tâche - lorsque tous les membres du groupe contribuent et écoutent activement aux autres						X							
Tous impliqués et sur la tâche, certains passifs.			X	X			X	X	X				
Tous impliqués et sur la tâche, mais divisés en sous-groupe de travail.	X	X								X		X	X
Certains non impliqués et apparaissent hors tâche passive					X								
Certains non impliqués et activement hors tâche											X		
Tous hors tâche													
<b><u>TYPE DE DIALOGUE ELEVE-ELEVE</u></b>													
Discussion hors tâche (discours pas lié tâche)													
Discussion collaborative autour de la tâche			X				X		X				
Meta-Group Talk (organisation et planification au sein du groupe; parler du groupe plutôt que de la tâche en main)		X		X		X		X			X		

Partager de l'information - partager leurs idées, opinions, suggestions et différentes connaissances, mais avec peu d'efforts pour explorer les idées plus avant ou pour enquêter sur les preuves.	X												X
Discours contestataires					X					X		X	
<b><u>SUJET DE DISCOURS</u></b>													
Accent soutenu sur le sujet			X			X	X	X	X	X	X		
Focus sujet changeable	X	X		X								X	X
Autre/Pas de conversation													

❖ Les résultats du groupe B

➤ La participation des élèves (séance 2 et 3)

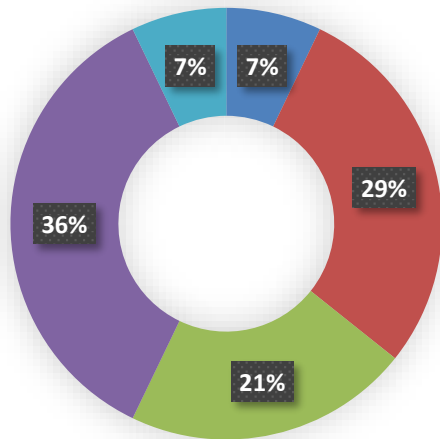


➤ Types de dialogues élève-élève (séance 2 et 3)

## Type de dialogue élève-élève

### Séance 2 - Groupe B

(sans rôles)

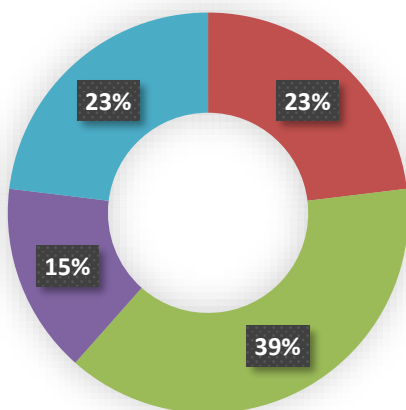


- Discussion hors tâche (discours pas lié tâche)
- Discussion collaborative autour de la tâche :
- Meta-Group Talk (organisation et planification au sein du groupe; parler du groupe plutôt que de la tâche en main)
- Partager de l'information - partager leurs idées, opinions, suggestions et différentes connaissances, mais avec peu d'efforts pour explorer les idées plus avant ou pour enquêter sur les preuves
- Discours contestataires

## Type de dialogue élève-élève

### Séance 3 - Groupe B

(avec des rôles)



- Discussion hors tâche (discours pas lié tâche)
- Discussion collaborative autour de la tâche :
- Meta-Group Talk (organisation et planification au sein du groupe; parler du groupe plutôt que de la tâche en main)
- Partager de l'information - partager leurs idées, opinions, suggestions et différentes connaissances, mais avec peu d'efforts pour explorer les idées plus avant ou pour enquêter sur les preuves
- Discours contestataires



### **3) La grille de l'entretien semi-directif**

Les entretiens individuels ont été effectués à l'issue des séances, dans les mêmes conditions. Ils permettront d'apporter un aspect qualitatif à la recherche et de voir si les élèves ont observé une différence, s'ils ont eu l'impression de coopérer davantage. Mais aussi s'ils ont eu l'impression que le rôle qui leur a été attribué les a accrus leur envie de participer davantage à la tâche et les ont amenés à coopérer d'eux même plus dans le groupe.

<b>Grille d'entretien semi-directif</b>	
Question 1	Quel était ton rôle dans le groupe ?
Question 2	Est-ce que tu as réussi à faire ce que tu devais faire ? (faire respecter ce rôle )
Question 3	Est-ce que tu aimerais avoir à nouveau un rôle dans le groupe la prochaine fois ? Pourquoi ?
Question 4	Le fait d'avoir ce rôle, est-ce que ça t'a donné plus envie de participer que si tu n'en avais pas ?
Question 5	Est-ce que tu as eu l'impression que tout le monde a participé dans le groupe pour réussir l'exercice ?

#### **4) La retranscription des entretiens individuels**

a) Séance n° 2 Groupe A

##### **❖ Entretien de Anais**

*PE : Quel était ton rôle dans le groupe ?*

**Anais : (pause) amener la feuille au tableau**

*PE : Amener la feuille au tableau d'accord. T'avais juste ça comme chose à faire dans le groupe c'est ça ?*

**Anais : non**

*PE : Il fallait que tu fasses autre chose ou pas ?*

**Anais : oui, il fallait que je dise aux autres (pause)**

*[Ambre vient nous interrompre pour demander quelque chose à Anais, je lui demande de revenir après car je suis occupée avec Anais]*

*PE : Donc je te repose la question, quel était ton rôle dans le groupe ?*

**Anais : euh... amener la feuille au tableau et dire les mots.**

*PE : Dire les mots qui étaient écrits sur la feuille que vous avez complétée, c'est ça ?*

**Anais : oui**

*PE : Donc les mots, c'étaient quoi les mots ?*

**Anais : euh ... pas nécessaire**

*PE : Ah euh la quantité qu'il fallait consommer c'est ça ?*

**Anais : Oui**

*PE : Et t'avais aussi les familles des aliments. Voila. (pause) Je voulais savoir est-ce que tu as réussi à faire ce que tu devais faire ?*

**Anais : Euh oui**

*PE : Tu as réussi à faire le représentant du groupe, à aller au tableau et à lire ce qu'il y avait sur ta feuille ?*

**Anais : oui**

*PE : D'accord. (pause) Est-ce que tu aimerais avoir un autre rôle dans le groupe ?*

**Anais : Oui**

*PE : Tu aimerais avoir quoi comme rôle ?*

**Anais : Euh... le rôle de Ambre**

*PE : C'était quoi son rôle à Ambre ?*

**Anais : Bah de ... de distribuer les cartes.**

*PE : Ah, responsable des documents ?*

**Anais : oui**

*PE : Parce que tu as bien aimé ce rôle.*

**Anais : oui**

*PE : Et est-ce que tu as trouvé que le fait d'avoir un rôle vous avez beaucoup plus travaillé ensemble que s' il n'y avait pas de rôle.*

**Anais : euh ...**

*PE : Par exemple, si je ne vous avais pas donné de rôles, est-ce que tu aurais autant travaillé ou est-ce que tu aurais travaillé un petit peu moins ?*

**Anais : euh.. autant travaillé ?**

*PE : T'aurais autant travaillé ?*

**Anais : oui**

*PE : D'accord. Est-ce que tu trouves que (pause) tu sais pour travailler en groupe des fois il faut coopérer, ça veut dire que chacun participe un petit peu à la consigne, à la tâche. Est-ce que tu trouves que tu as participé comme les autres ?*

***Anais : non***

*PE : Non, et pourquoi ?*

***Anais : euh parce que, Ambre elle ne voulait pas que bah je lise.***

*PE : Elle ne voulait pas que tu lises les documents, alors que elle avait le droit de te donner les documents ?*

***Anais : oui***

*PE : D'accord, ok. Donc pour toi tu n'as pas participé de la même façon que les autres c'est ça ?*

***Anais : oui***

*PE: D'accord.*

❖ **Entretien de Ambre**

*PE : Alors Ambre, je voulais te demander quel était ton rôle dans le groupe ?*

***Ambre. : Bah mon rôle c'était de distribuer les euh... les trucs qu'on va euh..***

*PE : Les documents ?*

***Ambre. : Les documents***

*PE : Voilà, tu devais juste les distribuer ?*

***Ambre. : Oui, je devais les distribuer et les lire.***

*PE : D'accord, tu étais la seule qui devait lire ?*

***Ambre. : Non, Clémence elle m'aidait.***

*PE : Clémence elle avait le droit de lire aussi ?*

***Ambre. : oui***

*PE : D'accord ok [Ambre. Coupe la parole]*

***Ambre. : alors qu'en vrai elle a pas du tout fait le silence alors que normalement elle devait faire le silence.***

*PE : De distribuer la parole c'est ça.*

***Ambre. : Oui, et la parole à Simon***

*PE : D'accord, tu peux me redire ce que tu viens de dire .*

***Ambre. : Bah en faite Simon il nous crie dessus.***

*PE : Oui*

***Ambre. : Mais Clémence elle lui a donné la parole.***

*PE : D'accord*

**Ambre. : Et Simon il nous mais non ! en nous criant dessus. Parce que on était obligé d'arracher le truc produits laitiers pour le remettre à la bonne place.**

*PE : D'accord, donc en fait [Ambre Coupe la parole]*

**Ambre. : Et Simon il n'était vraiment pas d'accord alors que tout notre groupe, tout notre groupe à nous était, tout le reste de notre groupe quoi était d'accord.**

*PE : D'accord. Est-ce que tu as eu l'impression de euh... vraiment ... respecter tout ce qu'il fallait faire dans le groupe euh .. à partir de ton rôle. Est-ce que tu as réussi à respecter ton rôle euh.. à faire tout ce qu'il fallait faire ?*

**Ambre. : Bah j'ai pas vraiment l'impression parce que j'ai l'impression que j'étais plus en train de .. de ... donner la parole j'ai l'impression.**

*PE : Ah tu as eu l'impression de faire le rôle de Clémence c'est ça ?*

**Ambre. : Oui, j'avais l'impression de ... comment dire de ... de faire .... Comment dire de donner ... tu vois euh de dire euh.. par exemple euh... coller ça là, écrire ça là ... tu vois euh ...**

*PE : Ah, de dire ce qu'il fallait faire ?*

**Ambre. : Oui**

*PE : Et ça t'a empêché de .. de faire ce que tu devais faire c'est-à-dire être responsable des documents et distribuer les documents.*

**Ambre. : Bah parce que vu que Simon n'était pas d'accord on a été obligé de discuter.**

*PE : Ah d'accord. Mais il faut discuter quand on travaille ensemble normalement non ?*

**Ambre. : Oui**

*PE : C'est important. Et justement, est-ce que le fait d'avoir eu ce rôle-là ça t'a donné l'impression, ça t'a donné envie de participer plus dans le groupe ?*

**Ambre. : Oui**

*PE : Et si tu avais un autre rôle à prendre que celui que je t'ai donné, tu aimerais faire quoi comme rôle dans le groupe ?*

**Ambre. : Bah ...**

*PE : Avoir quoi comme rôle dans le groupe ?*

**Ambre. : Faire le rôle de Clémence, donner la parole.**

*PE : Bah, d'être le distributeur et le responsable de la parole c'est ça ?*

**Ambre. : Oui**

*PE : Parce que tu as l'impression que Clémence n'a pas réussi à le faire ou parce que tu aimerais vraiment faire celui-là ?*

**Ambre. : Parce que j'ai l'impression que Clémence l'a pas vraiment fait.**

*PE : D'accord. Et est-ce que tu as l'impression que vous avez coopéré dans le groupe ?*

**Ambre. : (silence)**

*PE : Est-ce que tu sais ce que ça veut dire coopérer ? Coopérer c'est quand chaque personne du groupe participe pour faire... pour respecter la consigne, pour faire la tâche qui était là de faire la pyramide.*

**Ambre. : Bah ...**

*PE : Est-ce que tu as l'impression que vous avez tous participé de la même quantité, de la même façon ?*

**Ambre. : Bah oui parce que Simon il a écrit parce que c'était son rôle.**

*PE : C'était quoi son rôle ?*

***Ambre. : Bah euh d'écrire, de coller.***

*PE : Ah, c'était l'écrivain ?*

***Ambre. : Oui, l'écrivain.***

*PE : D'accord.*

***Ambre. : Bah j'ai l'impression moi, bah oui moi j'ai bien, en fait moi je leur ai distribué et avec Clémence On a lu .***

*PE : D'accord, et est-ce qu' il y a quelqu'un dans le groupe qui pour toi n'a pas du tout participé ou qui a moins participé que les autres ?*

***Ambre. : Bah... j'ai l'impression que Clémence elle a moins participé, qu'elle a fait que la fin. Qu'elle a dit ...***

*PE : Ah d'accord ok, donc son rôle l'a fait travailler qu'à la fois.*

***Ambre. : Oui***

*PE : Ah d'accord ok.*



❖ **Entretien de Clémence**

*PE : Est-ce que tu peux me dire quel était ton rôle dans le groupe ?*

**Clémence : Bah, c'était de garder le silence et de donner la parole aux autres.**

*PE : Garder le silence tu es sur ? C'est pas plutôt faire respecter la parole de chacun ?*

**Clémence : Oui**

*PE : Et est-ce que tu trouves que tu as réussi à faire ce que tu devais faire justement, distribuer la parole et garder le silence ?*

**Clémence : Oui**

*PE : Tu as réussi à le faire. Et est-ce qu'il y a des moments où tu as eu un petit peu de mal et pourquoi ?*

**Clémence : C'est parce que Ambre Elle n'arrêtait pas de me crier dessus parce que j'arrêtais pas de donner la parole à Simon**

*PE : D'accord, mais SA. avait demandé la parole ?*

**Clémence : Non**

*PE : D'accord.*

**Clémence : Parce qu'il n'arrêtait pas de demander.**

*PE : Ah ! Il demandait la parole. D'accord, et toi comme tu, ton rôle c'était le distributeur de parole, tu lui donnais c'est ça ?*

**Clémence : Oui.**

*PE. D'accord. Euh.. si tu devais avoir un autre rôle dans le groupe la prochaine fois tu aimerais avoir quoi comme rôle ?*

**Clémence : Ecrire**

*PE : Écrivain ?*

**Clémence : Oui**

*PE : Tu as bien aimé ce rôle ?*

**Clémence : Oui.**

*PE : Et est-ce que tu trouves que le fait que je vous ai donné le rôle, par exemple le fait de t'avoir donné un rôle à toi, est-ce que tu trouves que tu as plus participé dans le groupe que si je ne t'en avais pas donné ?*

**Clémence : Oui, plus participé dans le groupe.**

*PE : Est-ce que tu aurais plus participé si tu étais dans un groupe sans rôle ?*

**Clémence : Je ne sais pas.**

*PE : Tu ne sais pas. Et est-ce que tu as l'impression que dans le groupe tout le monde a participé en même ... de la même façon dans le groupe ou est-ce qu'il y en a qui ont plus participé que d'autres ?*

**Clémence : Ambre .. c'est que, elle ne faisait pas beaucoup.**

*PE : C'est-à-dire ?*

**Clémence : Fin, c'est que, par exemple, en fait c'est Anais, en fait elle prenait au lieu de demander à Ambre**

*PE : Ah alors Anais prenait les documents au lieu de les demander. Et donc ça veut dire, enfin qu'est-ce qu'elle faisait Ambre Dans ces cas-là ?*

**Clémence : Bah euh elle disait tu me la redonne.**

*PE : Ah ok, donc Anais elle n'a pas pu regarder les documents c'est ça ?*

**Clémence : Fin, elle l'a lu qu'une fois.**

*PE : D'accord. Bon, si je devais te demander euh.. dans le groupe euh.. est-ce que tu as l'impression que vous avez coopérer ? C'est-à-dire que vous avez construit ensemble le document de la même façon ?*

**Clémence : On a lu en même temps.**

*PE : D'accord, et pour toi est-ce que vous avez coopéré dans le groupe. Tu sais ce que ça veut dire coopérer ?*

**Clémence : Non**

*PE : Coopérer ça veut dire que chacun participe, fait un petit bout, participe dans le groupe pour faire la tâche donc c'est-à-dire là ici construire la pyramide. Est-ce que pour toi vous avez tous participé de la même façon ? Vous avez tous coopérer ?*

**Clémence : Oui**

*PE : D'accord.*

❖ **Entretien de Simon**

*PE : Alors Simon, est-ce que tu peux m'expliquer ton rôle dans le groupe ?*

**Simon : Écrivain et euh.. et je devais coller et découper.**

*PE : D'accord. Et est-ce que pour toi tu as réussi à respecter ton rôle et à faire ce que tu devais faire dans le groupe?*

**Simon : Pas trop trop.**

*PE: Pas trop, c'est-à-dire?*

**Simon : Bah euh.. j'ai pas tout écrit.**

*PE: Ah tu n'as pas eu le temps de finir. D'accord, et c'est ça qui t'embête pour toi.*

**Simon : Oui**

*PE: D'accord, et si tu devais avoir un autre rôle tu peux me dire lequel? si je dois refaire un travail en groupe.*

**Simon : Présenter les trucs.**

*PE: Ah, présenté euh... être le représentant du groupe comme euh.. c'est Anais qui a eu ce rôle là c'est ça?*

**Simon : Oui**

*PE : Pourquoi tu aimerais avoir ce rôle?*

**Simon : Parce que ... euh ... j'aime bien présenter les livres.**

*PE : D'accord. Et justement, est-ce que le fait d'avoir eu un rôle dans le groupe est-ce que ça t'a donné envie de beaucoup plus participer que si tu n'avais pas eu de rôle ?*

**Simon : Si je n'avais pas eu de rôle et bah je voudrais euh... participer... je voudrais avec un rôle.**

*PE : Est-ce que le fait d'avoir eu un rôle ça t'a donné envie de beaucoup plus participer ?*

**Simon : Oui un petit peu.**

*PE : un petit peu. Et est-ce que tu as l'impression que tout le monde a participé dans le groupe pour réussir l'exercice? C'est-à-dire est-ce que tout le monde a participé un petit peu pour construire la pyramide des aliments?*

**Simon : Oui... mais pas trop Anais**

*PE : D'accord, est-ce que tu penses que c'est son rôle qui l'a empêché de participer plus?*

**Simon : Oui**

*PE : D'accord. et est-ce que tu sais ce que ça veut dire coopérer dans un groupe?*

**Simon : euh... non**

*PE : Coopérer c'est quand chaque personne participe pour réussir ensemble en fait. Ça veut dire que tout le monde a participé un petit peu pour que tout le monde réussisse. Et justement, est-ce que tu trouves que tout le monde a coopéré dans le groupe?*

**Simon : Pas trop.**

*PE : D'accord.*

b) Séance n° 3 Groupe B

❖ **Entretien de Noé**

*PE : Alors, justement Noé c'était quoi ton rôle à toi?*

**Noé : Moi c'était de coller.**

*PE : De coller, d'accord. Donc tu étais responsable enfin celui qui collait les étiquettes.*

**Noé : Oui.**

*PE : Et est-ce que tu penses que tu as réussi à faire ce qui était demandé dans ton rôle?*

**Noé: Oui.**

*PE: D'accord. Euh .... si jamais je refais un travail en groupe, est-ce qu'il y a un rôle en particulier que tu aimerais avoir.*

**Noé : Les documents.**

*PE: Celui qui est responsable des documents?*

**Noé : Oui**

*PE : Pourquoi?*

**Noé: Parce que j'aime bien garder les documents.**

*PE : Tu aimes bien garder les documents?*

**Noé : Oui.**

*PE : Ok. Et est-ce que tu trouves que le fait d'avoir eu un rôle ça t'a donné de beaucoup plus participer que la fois d'avant où on a fait également un travail en groupe ?*

**Noé : euh ... non**

*PE : Ca ne t'a pas donné plus envie de participer? Tu te rappelles de la dernière fois où vous avez travaillé en groupe?*

**Noé : Oui, Ilona. elle a beaucoup fait, ce qu'elle voulait.**

*PE : Elle faisait ce qu'elle voulait?*

**Noé : Oui**

*PE : Et toi ça te donnait envie de participer un peu plus ou ça t'embêter que IS. elle veut tout faire.*

**Noé : Ça m'embêtait.**

*PE : Et là, est-ce que tu trouves que vous avez tous participé ? Qu'est-ce qui n'a pas été dans l'organisation.*

**Noé : En fait, euh .... Ilona. elle disait tout ce qu'elle voulait et après elle pleurait.**

*PE : AH oui ! C'est vrai elle a pleuré.*

**Noé : Oui, car elle faisait tout et après elle disait qu'elle n'avait rien fait.**

*PE : Donc, en fait le fait d'avoir eu un rôle, d'avoir eu des rôles dans le groupe tu n'as pas l'impression que ça ait changé grand chose par rapport à la fois d'avant.*

**Noé : Oui.**

*PE : D'accord. Merci.*

❖ **Entretien de Ilona**

*PE: Alors, Ilona, moi je voulais savoir quel était ton rôle précisément dans le travail de groupe de tout à l'heure?*

***Ilona : Bah euh, représentant du groupe.***

*PE : Tu étais représentant du groupe, c'est-à-dire? qu'est-ce que tu devais faire?*

***Ilona : Ce que je devais faire en fait, bah... présenter le papier, le document que l'on avait fait en groupe.***

*PE : D'accord. Tu étais la seule à être représentante du groupe?*

***Ilona : Non, il y avait Marvin aussi***

*PE : D'accord, parce que qu'il y avait deux choses différentes à faire. Il y avait quoi à faire?*

***Ilona : Bah, déjà il y avait un document à présenter et y'en avait un autre.***

*PE : Il y avait quoi sur ces documents?*

***Ilona : Bah il y avait les fruits et les légumes. Notre alimentation qu'on avait fait.***

*PE: Il y en avait un c'était un menu équilibré qui fallait faire et l'autre c'était?*

***Ilona : C'était construire son menu.***

*PE: Et l'autre ?*

***Ilona : Et l'autre, dans l'assiette, fallait mettre les aliments.***

*PE: D'accord. Et est-ce que pour toi tu as réussi à faire tout ce qu'il fallait faire pour respecter ton rôle? Est-ce que tu as été une bonne représentante?*



**Ilona : Bah je pense pas parce que déjà, parce que déjà on ne voulait pas faire les mêmes trucs et en fait on n'a pas été d'accord sur des choses donc du coup.**

PE : Ah, dans le groupe vous n'avez pas été d'accord ok mais tu as présenté tout à l'heure, quand tu as fait le représentant et que tu as présenté au tableau, est-ce que tu penses que ça tu as réussi à le faire? Présenter ce que vous avez fait.

**Ilona : Bah oui parce que j'ai dis ce qu'on avait fait.**

PE : D'accord. Et si jamais tu ... est-ce que tu aimerais avoir à nouveau un rôle dans le groupe la prochaine fois?

**Ilona : Oui**

PE : Est-ce que tu aimes bien qu'il y ait des rôles? Pourquoi?

**Ilona : Bah parce que comme ça on peut faire les choses que les autres y font pas et qui ne sont pas obligé de faire tout le temps, parce que il y en a pas exemple quelque chose et les autres ils n'ont pas le droit de le faire, c'est pour ça que j'aime bien. Par exemple, représenter le groupe, il y en a qui le font tout le temps et il y en a qui font pas.**

PE : D'accord, et si tu devais avoir un autre rôle une prochaine fois si je fais un travail de groupe et que tu pourrais avoir un autre rôle que tu devais décider, quel serait le rôle que tu aimerais avoir?

**Ilona : (réflexion) Bah j'sais pas parce que j'aime tous les rôles.**

PE : Est-ce qu'il y en a un que les autres ont eu que tu aimerais bien avoir?

**Ilona : Bah, tout ! (rire)**

PE : Tous les rôles ! (rire) D'accord. Euh.. le fait d'avoir eu un rôle, est-ce que ça t'a donné plus envie de participer dans le groupe que si tu n'en avait pas?

**Ilona : Bah oui ! Bah oui parce que sinon on laisse pas faire, parce que déjà quand on ne fait pas ça on ne laissait pas trop faire parce que déjà Juliette voulait qu'on mette cette étiquette dans un truc alors que moi je voulais qu'on mette dans l'autre.**

*PE : D'accord. Et est-ce que tu as eu l'impression que tout le monde a réussi à participer dans le groupe.*

**Ilona : Bah oui ! tout le monde a participé car déjà Noé il a collé, Juliette elle a dit ceux qui parlaient trop ! Moi, j'ai ..**

*PE : Juliette c'était quoi son rôle ?*

**Ilona : C'était dire quand ils parlaient trop et quand l'autre il voulait parler.**

*PE : C'était la responsable de la parole c'est ça?*

**Ilona : ouais.**

*PE : Et donc tu trouves que tout le monde a pu participer?*

**Ilona : Euh non...**

*PE : Bah tout à l'heure tu m'as dis justement que tu trouvais que tout le monde avait pu participé !*

**Ilona : Bah Noé, au tout début il a pas trop participé parc'quon n'a pas fait des découpages euh ... des étiquettes, c'était pour ça qu'il a pas pu participer parce que normalement il devait coller, c'était ça. Mais il pouvait le faire avec nous, sauf qu'il se mettait sur le côté pour dire que lui il avait rien fait.**

*PE: D'accord, donc ça veut dire, si j'ai bien compris, que comme Noé lui il devait juste coller, pour lui il ne fallait pas qu'il découpe aussi.*

**Ilona : Oui, parce que en fait on découpait tout sauf que lui il était pas allé chercher ses ciseaux.**

*PE : D'accord.*

**Ilona : C'est pour ça.**

*PE : Et est-ce que tu trouves que vous avez coopéré dans le groupe? Tu te rappelles de ce que j'ai dit sur coopérer? C'est quand tout le monde participe, pour réussir ensemble.*

**Ilona : : Bah oui on a tous participé. Nicolas il a découpé. Marvin il a découpé et l'a aidé. Nous, avec Noé, Juliette bah ... nous on a découpé avec Juliette, Noé il a collé. Bah après on a fait tous un truc.**

*PE: D'accord, ok. Je te remercie beaucoup.*

❖ **Entretien de Nicolas**

*PE : Justement Nicolas je voulais parler de ce que vous avez fait en groupe et je voulais savoir quel était ton rôle toi dans le groupe?*

**Nicolas : euh ... moi c'était euh .... c'est euh... il n'y avait pas de feuilles perdus ni de documents.**

*PE : Donc tu étais le responsable des documents je crois, c'est ça?*

**Nicolas : Oui**

*PE: Et qu'est-ce que tu devais faire en fait?*

**Nicolas : Si quelqu'un devait regarder une étiquette il disait oui et je regardais si il ne perdait pas.**

*PE : D'accord. Et est-ce que tu penses que tu as réussi à respecter ton rôle? à faire ce qu'il fallait faire pour être un responsable des documents?*

**Nicolas : : oui**

*PE : D'accord. Euh ... si jamais tu devais avoir un autre rôle dans un autre travail de groupe, est-ce qu'il y a un rôle qui te donnerait plus envie.*

**Nicolas : Parole**

*PE : C'est-à-dire?*

**Nicolas : Bah .... le rôle de Juliette.**

*PE : Et c'était quoi son rôle à Juliette?*

**Nicolas : La parole.**

*PE : Ah! C'était pas plutôt la responsable de la parole je crois.*

**Nicolas : Oui.**

*PE : Donc qu'est-ce qu'elle a fait Juliette quand elle était responsable de la parole?*

**Nicolas : Bah ... en fait euh... dès qu'il y avait quelqu'un qui parlait et que quelqu'un qui a trop parlé et qu'il y en a un qu'attend depuis longtemps ... elle dit stop et l'autre il parle.**

*PE : D'accord. Et est-ce que tu penses que le fait d'avoir eu un rôle pour le travail que je vous ai demandé ça t'a donné plus envie de participer ?*

**Nicolas : Oui.**

*PE : Plus envie de participer que les autres fois où tu n'avais pas de rôles ?*

**Nicolas : Oui**

*PE : Et est-ce que tu as l'impression que tout le monde dans le groupe a participé pour faire le travail qui était demandé ? Est-ce que tu penses que le fait d'avoir eu des rôles ça a aidé à faire participer tout le monde.*

**Nicolas : (réponse inaudible)**

*PE : Je ne t'ai pas entendu Nicolas*

**Nicolas : Oui !**

*PE: Merci Nicolas !*

❖ **Entretien de Juliette**

*PE : Alors, ma petite Juliette, est-ce que tu peux me rappeler quel était ton rôle dans le groupe?*

**Juliette : Euh .... j'étais euh .... du silence.**

*PE : Ah ! du silence. Est-ce que tu te souviens à peu près le nom de ton rôle ou tu veux que je te le redonne ?*

**Juliette : Oui, je ne me souviens plus**

*PE : Oui, je crois que en fait tu étais le responsable de la parole, c'est ça?*

**Juliette : Oui**

*PE : Et qu'est-ce que tu devais faire justement ?*

**Juliette : Bah .... je ... quand il y avait quelqu'un qui parlait trop et bah je disais tu parles trop et puis après quand il y avait quelqu'un qui levait la main je l'interrogeais.**

*PE : D'accord, donc c'est toi qui gérais un petit peu qui parlait et tu laissais la place à tout le monde pour parler c'est ça ?*

**Juliette : Oui (timide)**

*PE : Est-ce que tu penses justement que tu as réussi à faire tout ce qu'il fallait faire dans le rôle du responsable de la parole ?*

**Juliette : Oui**

*PE : Est-ce que tu as rencontré des difficultés ?*

**Juliette : Non**

*PE : Non. Ok. Euh ... est-ce que si on devait refaire un travail tu sais en groupe avec des rôles est-ce qu'il y a un rôle qui te donnerait plus envie d'avoir qu'un autre ?*

**Juliette : Euh ... non**

*PE : Tu voudrais garder le même rôle?*

***Juliette : Oui.***

*PE : D'accord. Et est-ce que le fait d'avoir eu un rôle dans le groupe ça t'a donné plus envie de participer à ce qui était demandé ?*

***Juliette : Oui.***

*PE : Tu trouves que tu as plus participé avec un rôle que la dernière fois où tu en avais pas ?*

***Juliette : (silence)***

*PE : Je vais reformuler. Est-ce que tu trouves que là, comme tu as eu un rôle, tu as plus participé que quand tu n'en avais pas dans le groupe d'avant ?*

***Juliette : Oui***

*PE : Oui. Et euh ... est-ce que tu as l'impression que le fait que tout le monde ait un rôle ça a fait que tout le monde ait plus participé pour réussir ?*

***Juliette : Un peu***

*PE : Tu trouves que tout le monde a réussi à participer un peu dans le groupe ?*

***Juliette : Oui (timide)***

❖ **Entretien de Marvin**

*PE : Alors, euh ... quel était ton rôle dans le groupe*

***Marvin : Euh .... j' devais présenter ce que j'avais fait.***

*PE : Ce que toi tu avais fait?*

***Marvin : Non, c'qu'on avait fait euh .... parce que en fait on avait séparé, on avait chacun fait une feuille et puis moi avec mon copain on a fait une feuille et j'ai présenté la feuille que j'avais fait avec mon copain.***

*PE : D'accord. Donc toi tu as été présenté au tableau donc tu étais le représentant du groupe c'est ça ?*

***Marvin : Oui***

*PE : D'accord. Et ... est-ce que tu penses que tu as réussi à respecter ton rôle, à faire tout ce qu'il fallait faire pour être un bon représentant du groupe ?*

***Marvin : Oui***

*PE : D'accord, donc tu as ... qu'est-ce que tu as fait quand tu étais au tableau.*

***Marvin : Bah, j'ai présenté aux autres c'qu'on a fait.***

*PE : Sur la feuille ?*

***Marvin : Oui***

*PE : D'accord.*

***Marvin : ... avec mon groupe.***

*PE : D'accord. Est-ce que si je refais un travail de groupe avec des rôles en place, est-ce qu'il y a un rôle qui donnerait plus envie ? Est-ce que tu aimerais avoir un rôle en particulier si tu devais choisir ?*

***Marvin : Euh .... non je préfèrerai garder le mien***



*PE : Tu préférerais garder le même ?*

**Marvin : oui**

*PE : Et, est-ce que tu trouves que avoir été représentant du groupe, d'avoir eu un rôle ça t'a donné encore plus envie de participer que la fois d'avant ?*

**Marvin : Oui, ça m'a donné envie de plus participer.**

*PE : Car, si je me souviens bien la fois d'avant tu n'avais pas beaucoup participé parce que Ilona en faisait beaucoup.*

**Marvin : [coupe la parole] elle faisait presque tout!**

*PE : Elle faisait presque tout donc là justement le fait que tout le monde ait un rôle et que toi tu en ais un en particulier ça t'a donné plus envie de participer ?*

**Marvin : oui (timide)**

*PE : D'accord.. Et est-ce que tu as l'impression que tout le monde a participé dans le groupe par rapport à avant grâce à ces rôles?*

**Marvin : Oui**

*PE : Oui. Est-ce que tu peux me donner ton avis justement sur le fait d'avoir eu des rôles.*

**Marvin : Je trouve ça bien.**

*PE : Tu trouves ça bien ?*

**Marvin : Oui**

*PE : Ca te motive un peu plus?*

**Marvin : Oui, comme ça c'est pas que Ilona, chacun a un rôle comme ça en sépare un peu les deux choses.**

*PE : D'accord, donc là vous vous avez fait le choix de séparer même s'il fallait coopérer donc que tout le monde fasse un petit peu.*

**Marvin : Oui**

*PE : Voilà, mais vous vous avez préféré, comme il y avait deux feuilles à faire, séparer en deux.*

**Marvin : Oui.**

*PE : D'accord, mais ...*

**Marvin : [coupe la parole] Comme ça il y a un groupe qui fait une feuille et l'autre.**

*PE : D'accord. Et est-ce que vous vous êtes quand même montré dans le groupe ce que chacun vous avez fait avant de le présenter au tableau ?*

**Marvin : Oui**

*PE : Est-ce que vous avez demandé l'avis aux autres ? Vous avez montré ce que vous avez fait et est-ce que vous avez demandé l'avis à Ilona et à Justine.*

**Marvin : Oui, j'avais dit très bien c'est comme ça qu'on voulait.**

*PE : D'accord.*

### *Résumé français*

L'école du XXI<sup>e</sup> siècle fait face à une grande hétérogénéité des élèves qui questionne de plus en plus les pratiques enseignantes. Des pratiques qu'il faut innover, repenser, et adapter dans le but de faire progresser chaque élève individuellement et collectivement. La coopération et, plus précisément, les pédagogies coopératives font partie de celles auxquelles les enseignants ont le plus souvent recours sur le terrain. Elles offrent un environnement propice aux apprentissages et au travail collectif. Régulièrement mis sur un piédestal par les chercheurs en sciences humaines, la coopération est aussi le cauchemar de nombreux enseignants. Dans la théorie, faire coopérer les élèves paraît simple. Mais dans la pratique, c'est autre chose !

Ce mémoire a pour objectif de questionner cette idée de coopération dans le cadre de travaux de groupe, et de voir si l'influence de certaines variables comme les rôles attribués aux élèves peuvent favoriser la coopération.

### Mots clés

Ecole, élèves, coopération, travail de groupe, rôles, apprentissage coopératif, sciences

### Abstract

The school of the XXI century faces a great heterogeneity of students which increasingly questions teaching practices. Practices that must be innovated, revised, and adapted in order to make progress each student individually and collectively. Cooperation and, more precisely, cooperative pedagogies are among those that teachers use most often in the field. They offer a favourable environment to learning and collective work. Regularly put on a pedestal by researchers in the humanities, cooperation is also the nightmare of many teachers. In theory, getting students to cooperate look simple. However, in practice, it's something else!

This thesis aims to question this idea of cooperation in the framework of group work, and to study if the influence of some variables like the roles attributed to students can promote the cooperation.

### Keyword

School, student, cooperation, group-work, role , cooperative learning, sciences