



HAL
open science

Les enjeux des dispositifs de coopération dans le système éducatif

Morgane Bezes

► **To cite this version:**

Morgane Bezes. Les enjeux des dispositifs de coopération dans le système éducatif. Education. 2023. dumas-04229328

HAL Id: dumas-04229328

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04229328v1>

Submitted on 5 Oct 2023

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

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

Mémoire

Les enjeux des dispositifs de coopération
dans le système éducatif

Présenté et soutenu publiquement pour l'obtention du

Master 2 MEEF mention 1^{er} degré

2022 – 2023

Par

BEZES Morgane

morgane.bezes@etu.univ-cotedazur.fr

En présence d'un jury composé de :

Mr. OBERLIN Julien

Mme. FALLER Christine

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	1
I. Introduction à la notion de coopération.....	4
1.1. Des précurseurs de la coopération au XXème siècle	4
1.2. Le concept de coopération.....	5
1.3. Les bénéfices engendrés des dispositifs de coopération	5
1.4. Une réalité complexe constatée sur le terrain en France	6
II. L'introduction des dispositifs de coopération en classe	7
2.1. Apprendre à coopérer	7
2.2. Le dispositif Jigsaw et ses limites	8
2.3. Zoom sur le tutorat et la pédagogie de projet.....	11
III. L'importance des dispositifs organisationnels	12
3.1. L'élève acteur, autonome & responsable	13
3.2. Structuration du travail de groupe	14
3.3. L'interaction au cœur de toute démarche	16
3.4. Le conflit socio cognitif et ses enjeux	17
PROBLEMATIQUE & QUESTION DE RECHERCHE.....	20
HYPOTHESES	21
METHODE	21
Les participants de l'étude.....	21
Evaluation diagnostique et mise en œuvre pédagogique	22
Mes outils de collecte de données	22
Calendrier du recueil des matériaux	23
Recueil des matériaux	24
Les outils de mesure	30
TRAITEMENT DES MATERIAUX.....	40
Evaluation diagnostique	40
Rappel de la problématique & question de recherche	45
Les résultats obtenus	46
DISCUSSION	57
CONCLUSION	66
BIBLIOGRAPHIE	69
RESUME.....	71
TABLE DES ANNEXES.....	72

INTRODUCTION

« Les grandes découvertes et les améliorations impliquent constamment la coopération de nombreux esprits. » (Graham Bell, A.)

La notion de coopération est primordiale pour vivre en société, et doit être travaillée dès le plus jeune âge. L'acceptation d'autrui, l'adaptation, communiquer sont des compétences indispensables aujourd'hui, aussi bien sur le plan personnel pour favoriser l'intégration sociale, tout aussi bien que sur le plan professionnel. Durant mes stages d'observation et de pratique accompagnée, j'ai pu constater que les élèves travaillaient assez peu en groupes, et que l'individuel primait sur le collectif. J'ai, ainsi, décidé de centrer mon étude sur la coopération au service de l'apprentissage scolaire, et plus précisément si celle-ci est prédictrice de réussite ou non.

Il convient de définir le travail coopératif dans un premier temps. Le travail coopératif peut-être assimilé au travail de groupe. C'est la réalisation d'une tâche en collectif pour parvenir au même résultat. Le travail coopératif se substitue au travail collaboratif, ce dernier se définissant comme un ensemble de tâches réalisé par une équipe, chaque membre ayant la responsabilité d'une tâche, afin d'aboutir à un projet commun.

Ce mémoire de recherche sera ainsi étroitement lié à l'objectif de développement durable n° 16, intitulé « Promouvoir l'avènement de sociétés pacifiques et ouvertes aux fins du développement durable », et s'appuiera notamment sur les actions des acteurs non-étatiques, promulguant une démocratie vivante basée sur la responsabilisation, la participation afin de valoriser les prises de décisions inclusives. Dorénavant, la coopération est bien plus qu'une compétence à part entière ; c'est un ensemble de valeurs qui s'inscrit au service du numérique dans le référentiel de compétences du XXIème siècle.

Etat de l'art

Après avoir rédigé mon intuition, j'ai dégagé plusieurs mots-clés en lien avec ma thématique afin d'élaborer mon équation de recherche.

Travail de groupe / règles / pédagogie coopérative / apprentissage / éducation
--

Ma phase de recherche s'est établie à partir des bases de données scientifiques, notamment les suivantes :

- Cairn ;
- Open Edition Journal ;
- Hal ;
- Erudit.

Parmi une trentaine d'articles consultés, j'ai retenu 75% d'entre-eux que j'ai intégré à ma bibliothèque Zotero. Une sélection s'est alors imposée.

Pour ce faire, j'ai décidé de mettre en place certains critères d'inclusion et d'exclusion qui me semblaient essentiels quant à la qualité de ma démarche de recherche, en adéquation avec ma thématique.

- Date : > ou = 2015

Mais, j'ai revu par la suite ce critère car je me suis rendu compte que des informations m'intéressaient dans des articles publiés en amont de la date indiquée.

- Type : prioriser les articles extraits de revues scientifiques

Ce critère a également été modifié, car j'ai utilisé un certain nombre d'ouvrages, qui m'a aiguillé dans ma recherche.

- Résumé : lien avec ma thématique et mon questionnement

Après consultation des résumés, j'ai tout de même approfondi ma lecture en consultant directement la source afin d'accéder à davantage d'informations. Ensuite, j'ai pris des notes sur chaque article, que j'ai intégrées directement dans l'onglet « notes » prévu à cet effet sur le logiciel Zotero. A partir de là, lorsque je jugeais un article pertinent, je classais ce dernier dans la rubrique « sélection » que j'avais créée.

- ✓ Nombre d'articles sélectionnés après le tri : 16

Parmi l'ensemble des articles que j'avais retenus au départ, j'en ai finalement sélectionné 67% (arrondi au centième près). Ces derniers figurent dans ma bibliographie.

Grâce à ce travail, j'ai pu ainsi recentrer ma recherche sur un total de 16 articles. L'étude de ces derniers m'a permis de cibler la forte dimension citoyenne et créative qui réside au cœur de ce mémoire, mais également d'extraire les informations que je jugeais essentielles,

notamment en évaluant le point de vue de certains auteurs. La prise de notes m'a considérablement aidée à trier, puis regrouper les idées, concepts scientifiques, de façon à structurer ma recherche et élaborer mon plan.

Le cadrage théorique permettra un éclaircissement sur la notion de coopération dans un premier temps, définie par des précurseurs du XXème siècle, tout en évaluant les bénéfices engendrés face à une réalité complexe constatée sur le terrain en France, notamment par l'inexistence des projets coopératifs. S'ensuivra l'initiation des élèves aux pratiques coopératives, ainsi que la prise en compte des dispositifs organisationnels qui demeurent un point primordial pour que le projet soit vecteur de réussite.

I. Introduction à la notion de coopération

1.1. Des précurseurs de la coopération au XXème siècle

Le courant de l'Education Nouvelle est loin d'être récent, mais s'est enraciné dès le XXème siècle, avec l'Emile (Rousseau) où l'auteur énonce que l'école doit devenir un lieu où l'on répond aux questions que se posent les enfants, et non l'inverse. Ce concept tend à laisser l'espace et l'autonomie nécessaire à l'élève, afin que ce dernier devienne acteur de son apprentissage, et non qu'il subisse un enseignement transmissif dont il ne comprendrait le sens. Dans l'ouvrage de Baudrit, A. (2007), *L'apprentissage coopératif: Origines et évolutions d'une méthode pédagogique.*, l'auteur cite Roger Cousinet, inspecteur au début du XXème siècle, s'adressant à un instituteur « Voyez les enfants, quand ils jouent : ils savent s'organiser, s'imposer des tâches compliquées, observer des règles précises... Pourquoi ne pas leur proposer de travailler eux-mêmes certaines questions des programmes... Ils pourraient pour cela former de petits groupes, s'associer pour le travail comme ils s'associent pour jouer. » (Propos rapportés par Raillon, 1990). Les prémices de la notion de pédagogie coopérative dans l'éducation émergeaient, en considérant les capacités de l'enfant et le rôle qu'il devait jouer dans la construction de son apprentissage. D'ailleurs, selon Piaget, l'autorité de l'adulte dispense l'enfant de réflexion. Autrement dit, l'élève se subordonne à la figure de l'adulte, et attend, de ce fait, ses instructions pour faire ce qu'il attend de lui. Aucune prise d'initiative n'est alors envisageable, puisque l'enfant n'émet non seulement pas l'idée que cela puisse être possible, si en plus de cela le maître n'y accorde pas l'espace, ni l'occasion de réfléchir et penser par lui-même. « L'enfant développera au maximum sa personnalité au sein d'une communauté rationnelle qu'il sert et qui le sert. » (Freinet, 1977), d'où l'importance de laisser l'élève accomplir une mission porteuse de sens. Selon lui, l'individu construit son identité grâce à la relation entretenue avec autrui, et non comme un individu isolé. L'école se doit ainsi de fournir des activités collectives dans lesquelles les enfants peuvent s'épanouir pleinement. Dewey (1927) identifie notamment l'école comme une communauté dans laquelle les élèves sont amenés à coopérer, ceci étant le moteur de l'éducation. A partir des travaux fondateurs de Vygotsky (1934/1985), la réflexion menée sur les formes coopératives s'inscrit dans une conception socioconstructiviste du développement des compétences. La notion de coopération, au fil du XXème siècle, prend ainsi place dans les mœurs de l'éducation, se définissant comme un moyen d'améliorer le processus d'apprentissage grâce à l'altérité.

1.2. Le concept de coopération

L'émergence de concepts sur la coopération date précisément des années 1920, avec l'évolution de théories sur la psychologie sociale abordant le travail de groupe (Williams, 1996). Mais c'est seulement à partir des années 1960 que la coopération est mise en application avec l'apparition de termes tels que « enseignement en petits groupes » apparaissant dans la recherche pédagogique (Davidson, 1990). Dans son ouvrage *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques.*, Catherine Reverdy (2016) définit la coopération comme « l'action de participer (avec une ou plusieurs personnes) à une œuvre ou à une action commune ». Cette dernière confronte cette définition avec celles provenant d'autres auteurs, comme Sabourin et Lehraus (2008), qui explicitent le terme « approche cognitive » comme « un ensemble de méthodes dont l'enjeu est d'organiser une classe en sous-groupe, au sein desquels les élèves apprennent ensemble et travaillent en coopération sur des tâches scolaires. » L'approche coopérative serait donc, pour les élèves, l'occasion d'entrer en interaction avec leurs pairs et de devenir acteurs de leurs apprentissages. Cela suppose des méthodes centrées sur l'élève. Cazenave (2008) explicite dans son ouvrage *Le débat philosophique à l'école : un changement de posture pour l'élève.*, le lien avec l'apprentissage du « vivre ensemble » qui doit s'établir dès le plus jeune âge, avec l'entrée à l'école maternelle, où des règles de vie sont instaurées dans un esprit démocratique, se poursuivant tout au long de la scolarité. Les compétences découlant des échanges, de la coopération, favorisant l'esprit d'initiative et l'autonomie, sont effectivement essentielles à l'intégration sociale et professionnelle. Celles-ci font partie intégrante des compétences du XXI^{ème} siècle, ère où la collaboration, se définissant comme la répartition des responsabilités qui garantit l'engagement des participants de manière équitable en vue de répondre à une réalisation commune, et la coopération sont multipliées depuis l'émergence des TIC¹, incluant le travail en réseau, qui transforme de façon indéniable l'organisation du travail.

1.3. Les bénéfices engendrés des dispositifs de coopération

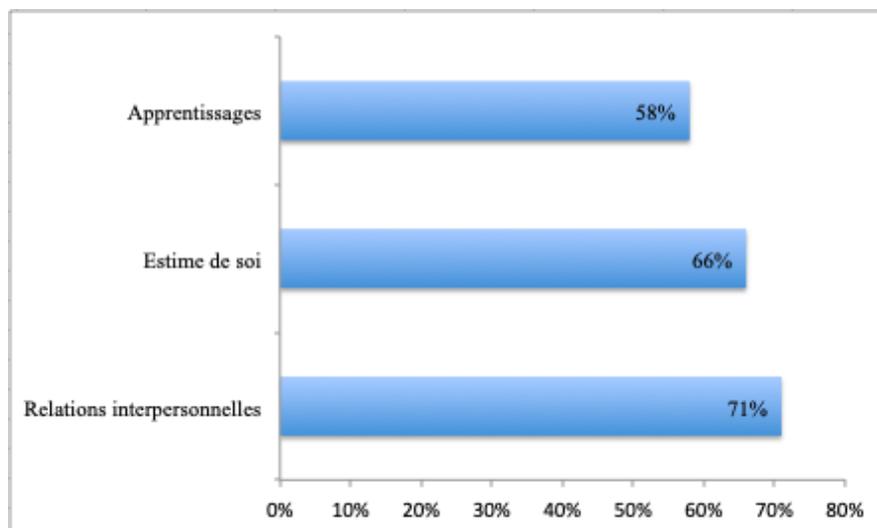
Buchs, C., Gilles, I., et Butera, F., (2011) perçoivent la coopération comme un véritable outil pédagogique. Les dispositifs mettant en jeu ce concept, qui ont été testés à diverses reprises durant les cinquante dernières années, permettent de mesurer les bénéfices

¹ Technologies de l'Information et de la Communication

engendrés, comparés à des dispositifs d'apprentissage individuels ou compétitifs. Ces plus-values sont perceptibles à trois échelles :

- Les performances cognitives agissant sur la compréhension et la mémorisation ;
- L'altruisme avec une meilleure qualité des relations entre pairs, intégration sociale, acceptation des différences ;
- L'ajustement psychologique améliorant l'estime de soi ainsi que la confiance.

Les dispositifs de coopération obligent les participants à adopter une réflexion métacognitive, une pensée critique et un certain raisonnement. De plus, ils stimulent la créativité et l'enthousiasme à l'égard d'un projet collectif. Les trois auteurs cités précédemment, constatent ces résultats encourageants, mais soulignent toutefois une réalité bien plus complexe à partir d'études comparatives, avec seulement 58% des résultats qui attestent des bénéfices sur l'apprentissage, l'effet sur les performances cognitives occupant ainsi la troisième position après l'altruisme et l'ajustement psychologique. La réussite des élèves n'est pas donc pas systématique, et dépend fortement des conditions de réalisation.



Les bénéfices des dispositifs de coopération - BEZES, M. (2022)

1.4. Une réalité complexe constatée sur le terrain en France

Diverses études internationales montrent que les méthodes pédagogiques françaises laissent peu de place à la coopération, en privilégiant un enseignement vertical qui favorise les écarts de performance. En effet, les sociétés occidentales sont davantage centrées sur la compétition interindividuelle, la promotion de soi et l'évaluation normative. Selon l'enquête

TALIS² 2013 réalisée auprès des enseignants, 37% déclaraient instaurer des travaux en petits groupes contre 60% au Royaume-Uni ou dans les pays nordiques. Et lorsqu'on interroge les élèves, près de 2 élèves français sur 3 disent ne jamais travailler en groupe. Ainsi, le cours dialogué qui confine la parole du groupe-classe semble être le plus répandu en Occident, tandis que la pédagogie coopérative dont le moteur repose sur les interactions entre élèves demeure marginale (Veyrunes, 2011). Meuret (2016) énonce que la confiance sociale est plus ou moins importante selon les pays, ce constat étant ressenti directement au niveau scolaire. Pourtant, il n'est pas faute de rappeler à quel point les bénéfices sont pluriels, à commencer par un impact sur les compétences socio-comportementales. Les élèves travaillant en groupe régulièrement apprécient davantage l'école, et s'y sentent beaucoup mieux. Leur confiance est plus élevée envers leur professeur, ainsi que tout autre acteur faisant partie du milieu scolaire. (Algan, Y., Huillery, E. & Prost, C. 2018). Les échanges verbaux jouent un rôle crucial dans les apprentissages, et ne doivent donc être négligés (Nonnon 1999, Grandaty 2011). Cependant, afin que les dispositifs soient efficaces, ils requièrent une mise en place structurée par l'enseignant, avec des pratiques régulières. Mais de nombreux freins subsistent à la mise en œuvre de ces pédagogies. Une fois face aux élèves, confrontés à l'hétérogénéité de leur classe, les enseignants ont tendance à reproduire le modèle qu'ils ont vécu eux-mêmes. Le second constat réside dans les conséquences provoquées par le changement, ce dernier ne pouvant pas s'œuvrer de manière isolée. Bien au contraire, il doit s'inscrire dans un projet pédagogique au niveau de l'école, incluant les autres professeurs qui doivent assumer ces prises de décisions, parfois à l'encontre du point de vue des parents ayant vécu et connu d'autres méthodes d'enseignement. Les enseignants doivent donc être formés sur les méthodes relatives au travail de groupe, afin que celui-ci devienne un véritable outil performant et vecteur d'apprentissage ; car, si ce dispositif peut s'avérer fructueux, il peut aussi se révéler inefficace (Slavin, 2010).

II. L'introduction des dispositifs de coopération en classe

2.1. Apprendre à coopérer

Cette étape est primordiale pour introduire l'apprentissage coopératif et/ou collaboratif, afin que les élèves comprennent bien l'enjeu et les valeurs auquel il se rattache,

² Teaching And Learning International Survey

l'objectif étant d'instaurer un climat de classe bienveillant en éliminant toute situation de compétition interindividuelle dans laquelle la société nous plonge sans cesse. Pour rappel, l'apprentissage coopératif est une situation d'enseignement dans laquelle le professeur assure la création de relations sociales positives au sein des groupes de travail, en vue d'optimiser un apprentissage de qualité.

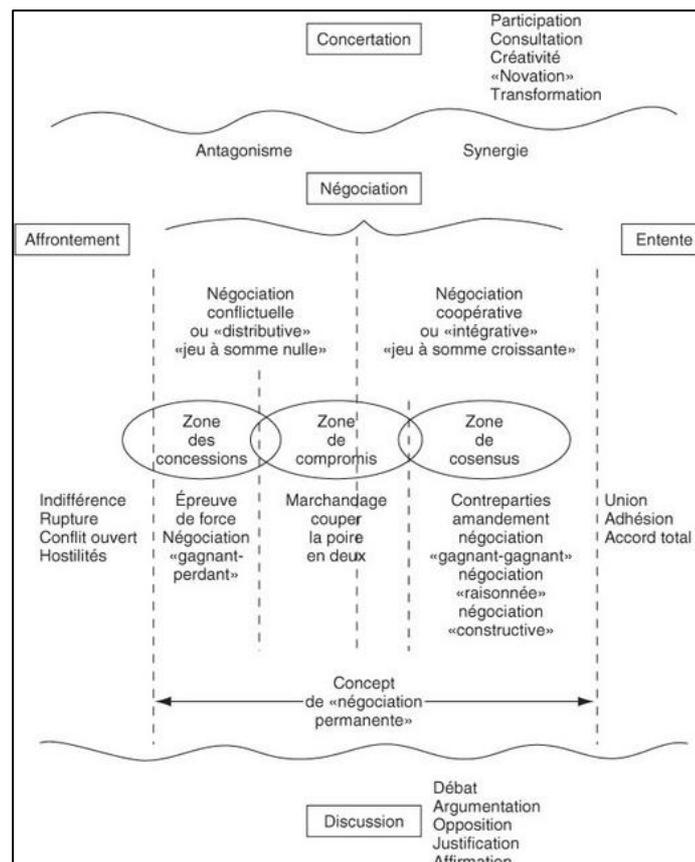
L'enseignant pourra introduire ce concept en proposant des activités centrées sur la communication entre pairs, tout en favorisant la connaissance mutuelle des élèves afin de créer des relations propices aux apprentissages. Les valeurs républicaines portant sur le respect et l'entraide seront mises en avant et discutées. En premier lieu, le professeur peut proposer, s'il le souhaite, une réflexion critique sur le travail de groupe ; activité grâce à laquelle il pourra prélever les représentations initiales des élèves et mesurer leurs points de vue et éventuelles divergences. Suite à cette introduction, un référentiel commun, sous la forme d'un affichage par exemple au sein de la classe, pourra être construit avec les élèves et constituera la trace écrite.

2.2. Le dispositif Jigsaw et ses limites

Ce dispositif peut être une bonne entrée dans la coopération à destination d'un groupe-classe. Le format Jigsaw a été proposé par Aronson (1978) au sein des écoles américaines en vue d'améliorer l'intégration sociale grâce à la coopération. Ce dispositif structuré, fondé sur le principe de la tutelle, vise la responsabilisation de tous les membres d'un groupe, ainsi que le travail des compétences communicationnelles entre élèves. La classe est répartie en groupe, chaque membre travaillant une compétence de manière individuelle dans un premier temps. Devenant ainsi expert par rapport à cette compétence-clé nécessaire à l'avancée du projet, l'élève va avoir pour mission de rendre compétents tous les membres de son groupe, en expliquant ce qu'il a appris (Metzler, 2011). Tous les élèves engagent ainsi leur responsabilité au profit d'un but commun. Le Jigsaw favorise la motivation, les attitudes scolaires au sein d'un climat serein et permet de travailler la notion d'interdépendance positive (Hänze et al., 2007).

Auriac-Peyronnet (2003) a observé et comparé une classe coopérative double-niveau CM1/CM2 avec une classe traditionnelle de même niveau, les deux groupes-classes devant réaliser un projet collectif en utilisant le dispositif du Jigsaw. Les élèves, répartis par groupe de quatre, avaient pour mission de réaliser une affiche sur la solidarité et l'environnement, à

destination du maire de la commune qui exposerait la meilleure affiche dans la ville. L'auteur s'est concentré sur l'analyse des prises de décisions au sein des groupes. Celles-ci étaient majoritairement négociées, autrement-dit reposaient sur la recherche d'un consensus, a contrario de la négociation conflictuelle. Pour ce faire, les élèves s'appuyaient sur deux variables inconsciemment : un registre de communication socio-émotionnel, et un second orienté vers l'efficacité et la rigueur. De plus, l'échange verbal occupait une place centrale dans la prise de décision, où chaque membre avait la possibilité de s'exprimer au travers d'un vote reflétant un esprit démocratique.



Les types de négociation - Auriac-Peyronnet, E. (2003)

L'auteur complète son étude en analysant la construction des rôles au sein de chaque groupe, s'effectuant à partir du capital parole, autrement-dit par l'appropriation de l'espace communicationnel. Les données détaillées ci-dessous sont extraites à partir d'une autre expérimentation (Chavagnac & Toczec-Capelle, 1997).

	J	Ma	C
Temps T1	45 %	17 %	38 %
Temps T2	44 %	26 %	30 %
Temps T3	40 %	29 %	31 %

J, Ma et C sont des élèves, fillettes, de Ce2. Le nombre indique le pourcentage de paroles individuelles rapporté à l'ensemble des paroles émises dans le groupe.

Commentaire : On compte le nombre de tours de paroles qui est ici comparable en proportion au nombres de mots émis.

Evolution du capital parole - Auriac-Peyronnet, E. (2003)

L'auteur met en lumière dans sa représentation le capital parole, augmentant progressivement pour l'élève Ma, qui, au fur et à mesure de l'échange, accomplit son rôle dans un espace interactif où l'élève J monopolisait la parole. La prise en compte de cet indicateur est tout aussi intéressante, car elle permet de mesurer la construction progressive du rôle dans une situation, et donc les changements opérés dus à l'implication des élèves.

Toutefois, ce dispositif atteint ses limites en favorisant la réussite des élèves avancés dans la réalisation de tâches nouvelles par exemple, ceux étant le plus en difficulté créant une relation de dépendance à l'égard des plus compétents. Effectivement, les élèves moins autonomes ont besoin d'échanger, coopérer pour mener à bien leur tâche, et ainsi pouvoir assumer pleinement leur rôle au sein du groupe.

Afin de palier cette controverse, le Jigsaw II a été instauré par Slavin (1980, 1990), dont les règles sont explicitées ci-après. Un problème est posé par le professeur. Les groupes ont un temps de réflexion pour échanger sur le sujet. Puis, chaque élève intègre un autre groupe pour discuter sur le sujet en question, exposer les points de vue énoncés par son groupe, écouter les idées de ses camarades, argumenter. Enfin, tous les élèves retournent dans leur groupe d'origine pour établir un constat suite aux informations qu'ils ont chacun prélevées. L'ensemble des membres participe alors à la construction collective du puzzle. Ziegler (1981) démontrent les effets bénéfiques de ce dispositif, alliant les trois éléments-clés de la coopération : responsabilité individuelle, interaction entre pairs et interdépendance entre élèves.

2.3. Zoom sur le tutorat et la pédagogie de projet

Les dispositifs de coopération étant nombreux, il paraît intéressant d'étudier deux types d'entre eux dans leur mise en œuvre, détaillés ci-dessous suite à l'analyse réalisée par Sylvain Connac (2012) :

- L'action de tutorat, consistant à favoriser l'apprentissage d'une compétence spécifique à un élève par un de ses pairs. Plus précisément, un élève réussissant à une évaluation deviendra une personne ressource, désignée comme un « expert » pour une compétence spécifique. Lorsque l'un de ses camarades se retrouvera en difficulté, il pourra consulter les personnes ressources, et demander de l'aide. A noter que les élèves experts auront été formés au préalable aux gestes à adopter afin d'incarner le rôle de tuteur, en respectant des règles d'or comme l'interdiction de se moquer, ou de donner la réponse, ayant conscience que ces actions-là n'aident en aucun cas leur camarade. Les perspectives piagétienne et vygotkienne soutiennent la mise en place de ce dispositif, en affirmant que les interactions se révèlent plus efficaces si un des deux partenaires est plus avancé. Piaget définit cette relation comme symétrique, incluant une différence de compétence ; contrairement à Vigotsky qui perçoit cela davantage comme une asymétrie liée aux statuts des deux apprenants (Lehraus & Rouiller, 2008).
- Le travail en groupe, dans lequel l'entraide est la bienvenue. Dans ce dispositif, qui s'assimile à la pédagogie de projet, les élèves apprennent de leurs pairs grâce aux échanges qui jaillissent entre les membres du groupe afin de trouver un consensus et mettre en œuvre une solution commune dans le but de répondre au projet. Toutefois, l'apprentissage va dépendre de divers facteurs (Reverdy, 2016), tels que :
 - les caractéristiques de l'enseignant, incluant notamment la posture qu'il incarne auprès de ses élèves, sa façon d'enseigner s'illustrant par les choix pédagogiques qu'il met en œuvre, ses dispositifs organisationnels, le matériel dont il dispose, etc. ;
 - les paramètres de mise en situation de l'activité, qui ne sont pas à négliger, ces derniers étant à la fois vecteur de motivation pour enclencher le désir d'implication via un élément déclencheur par exemple, tout aussi bien que l'expérience qui sera proposée aux élèves, leur permettant de s'imprégner au mieux de l'activité, et d'explorer pleinement les actions, solutions relatives à la tâche demandée ;

- les éventuelles contraintes du programme, et plus particulièrement l'aspect du temps avec le respect du nombre d'heures alloué à l'apprentissage de telle compétence par rapport au champ disciplinaire ;
- l'hétérogénéité des élèves incluant plus ou moins de différences interindividuelles à prendre en compte car celles-ci étant non modifiables, et nécessitant de ce fait la mise en place d'axes de différenciation ; a contrario des caractéristiques évolutives de chaque élève, pouvant se révéler bénéfiques à l'apprentissage dans les situations coopératives, comme par exemple la motivation à s'impliquer dans le projet, l'enthousiasme à l'égard de la thématique, etc.

L'étude générale de ces deux types de dispositifs oblige à approfondir la réflexion sur les ressources pédagogiques dont doivent se saisir les enseignants afin d'optimiser la réussite de leurs projets pédagogiques coopératifs.

III. L'importance des dispositifs organisationnels

D'après la circulaire de rentrée 2021, l'école de la République, appelée « notre maison commune » a pour objectif de consolider l'une des dimensions suivantes : « l'Ecole comme lieu où se construisent le rapport à l'autre et la vie en société, adossés aux valeurs de la République et à une culture humaniste. » (Circulaire du 23-06-21).

Favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves sont listés parmi les priorités. L'école doit donc être en mesure d'instaurer un climat bienveillant de façon à améliorer la confiance en soi, ainsi que l'engagement de tous les élèves. La mise en œuvre de dispositifs coopératifs est en définitive la bienvenue, avec la création de situations dans lesquelles les buts individuels contribuent à la réalisation d'un but collectif, et ainsi participent à celui des autres. Cependant, Auriac-Peyronnet (2003) livre une toute autre réalité des situations scolaires, où le travail individuel prime sur la coopération, accompagné d'un fort ressenti de compétition. Malgré les programmes qui soulignent l'importance de coopérer en classe, les enseignants rencontrent souvent des difficultés à organiser ces dispositifs, ces derniers posant également problème du côté des apprenants. Dans son ouvrage : Auriac-Peyronnet, E. (2003). Je parle, tu parles, nous apprenons : Coopération et argumentation au service des apprentissages.,

l'auteur délivre quelques conseils suite aux nombreux travaux de recherche réalisés en vue d'étudier différents dispositifs de coopération au sein du système éducatif. En lien avec Escalié, G. & Legrain, P. (2020). *Coopérer pour apprendre : un levier pour construire une école inclusive ?*, les deux auteurs listent les ressources pédagogiques essentielles afin d'instaurer un apprentissage inclusif et coopératif :

- L'interdépendance positive ;
- L'interaction en face-à-face stimulante ;
- L'engagement de la responsabilité individuelle ;
- Les relations interpersonnelles et habiletés pro sociales.

Ces quatre dimensions énoncées sont explicitées ci-après.

3.1. L'élève acteur, autonome & responsable

Baudrit, A. (2007) reprend la théorie de Bruffee visant à responsabiliser les élèves en leur donnant le plein pouvoir. Cela suppose que l'enseignant n'incarne plus un rôle de domination basé sur un statut hiérarchique, mais se place à la hauteur de ses élèves, favorisant par conséquent l'autonomie de ces derniers afin qu'ils puissent réfléchir et penser par eux-mêmes. Mettre en situation les élèves est un aspect primordial de façon à ce qu'ils puissent explorer la tâche à leur manière, sans conditionnement préalable. En revanche, les professeurs ne perçoivent pas toujours l'intérêt de cette démarche proactive, et libre à eux de créer les dispositifs adéquates ou non en raison de la liberté pédagogique qu'ils détiennent dans leur enseignement. Malheureusement, proscrire ce type d'activité impacte directement les relations entre élèves, privés d'interactions, une dynamique d'apprentissage entre pairs ne pouvant être construite. Graner (1987) évoque justement les limites et réticences émises par les professeurs ; et, parmi ces dernières, prédominent la perte de contrôle, les effets non perceptibles de ces méthodes ainsi que des débordements au sein de la classe. Pour répondre à ces controverses, l'autrice Catherine Reverdy (2016) pointe l'importance du contrat didactique, avec l'organisation d'activités groupales dans un esprit démocratique. En effet, l'apprentissage coopératif suppose l'adaptation de l'enseignant, dont le rôle va être déterminant. Il va influencer davantage l'étayage des élèves, tout en laissant transparaître une totale liberté, mais également être plus souple concernant les remarques disciplinaires. Ces deux éléments améliorent considérablement la qualité des interactions découlant de la mise en situation, ainsi que l'entraide (Gillies, 2014).

3.2. Structuration du travail de groupe

L'ouvrage suivant, Buchs, C., Gilles, I. & Butera, F. (2011). Chapitre 14. Optimiser les interactions sociales lors d'un travail de groupe grâce à l'apprentissage coopératif. *Étienne Bourgeois éd., Apprendre et faire apprendre.*, livre plusieurs éléments à prendre en compte dans la structuration du travail de groupe.

En premier lieu, l'enseignant devra s'assurer que la tâche demandée soit réalisable uniquement en groupe, en vue de proscrire tout comportement individualiste. Catherine Reverdy (2016) souligne aussi cet élément, en précisant que la tâche doit être complexe et demander un certain raisonnement, en étant, bien entendu, adaptée au niveau des élèves. La réalisation de celle-ci doit être possible, sans omettre la mise à disposition de ressources adéquates.

Le nombre d'élèves dans chaque équipe sera déterminant, celui-ci se situant entre 2 et 5 membres pour optimiser les interactions individualisées. Dans son livre, *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques.* (2016), Catherine Reverdy présente les points de vue divergents émis par différents auteurs sur l'âge des apprenants. Cette variable, qui doit absolument être considérée dans la structuration du dispositif, va influencer la capacité à argumenter et participer à des discussions, ces deux compétences n'étant pas acquises avant l'adolescence. Selon certains chercheurs, les élèves ne se placeront donc pas dans la recherche d'un consensus. Pour d'autres, l'âge n'est pas une question contradictoire, les ateliers et regroupements en maternelle pour preuve, dans lesquels l'entraide, la communication entre pairs et l'écoute sont des expériences du quotidien pour les élèves.

Concernant les classes n'ayant jamais ou très peu travaillé en groupe, il sera pertinent de débiter par la réalisation d'un travail en binôme afin d'apprendre à gérer les conflits socio cognitifs à petite échelle. Le professeur devra fournir un travail d'observation non négligeable, en valorisant les élèves, tout en soulignant les comportements positifs propices à la coopération, et en les encourageant à s'entraider et se soutenir mutuellement, ces notions étant étroitement liées à l'enseignement moral et civique.

L'activité doit permettre à chaque élève d'être impliqué et d'avoir un rôle à jouer, ce dernier se devant d'être explicite et motivant, dans l'objectif d'atteindre un but commun. De ce point-là découlent les structures d'interdépendance, analysées par Yael Sharan, qui lient les apprenants par le partage de ce but collectif, le résultat de chaque membre étant affecté par le travail de l'équipe et ayant un impact sur l'aboutissement du travail. La notion de complémentarité doit être claire pour les élèves : ils doivent en percevoir le sens et l'intérêt,

afin de renforcer la coordination et la responsabilisation au sein du groupe. Les sources d'interdépendance positive peuvent être de deux types :

- L'interdépendance des résultats axée sur le but commun, dont le moteur peut être une récompense afin d'entraîner les élèves en les enthousiasmant ;
- L'interdépendance des moyens focalisée sur la distribution des tâches, des rôles avec la mise à disposition de ressources adaptées.

La vigilance doit être de rigueur concernant les binômes, dans lesquels une relation de compétition peut s'installer et s'avérer néfaste si les deux élèves, qui ont accès aux mêmes ressources, ont un niveau différent. Dans ce cas précis, des documents complémentaires devront être distribués pour palier cet esprit de compétition, et privilégier des relations positives.

Vis-à-vis des tendances observées dans les situations scolaires, Sylvie Plane (2020) émet quelques constats sur les comportements adoptés qui dépendent, selon lui, de différents facteurs tels que :

- les genres avec des attitudes de compétition plutôt chez les garçons que chez les filles ;
- le niveau socioéconomique avec un esprit de coopération plus faible dans les écoles dont le niveau socioéconomique est élevé ;
- le niveau scolaire élevé avec l'esprit de coopération qui diminue le cas échéant.

Le professeur doit donc, avant la mise en place d'un quelconque dispositif, mesurer l'hétérogénéité de son groupe-classe, et articuler différentes variables en vue d'optimiser les interactions au sein d'un groupe, qui dépendent fréquemment des relations initiales entre les élèves.

En dernier point, le climat motivationnel doit être pensé par l'enseignant, avec la création d'un environnement propice à l'apprentissage. La mise en activité doit être directement en lien avec le vécu de l'élève, et émaner d'une situation déclenchante. Différents climats peuvent coexister dans la classe, avec des élèves qui seront davantage motivés par un but de maîtrise, se définissant par l'implication dans la tâche et les progrès observables mesurés dans le temps, face à d'autres élèves qui seront plus engagés dans un but de performance, axé sur la comparaison aux autres, de façon à montrer leur supériorité. Les prérequis nécessaires à la maîtrise de ces deux climats sont la connaissance de ses élèves pour un professeur, qui pourra alors adopter différentes positions comme soutenir l'autonomie, contrôler en satisfaisant le besoin de compétence, ou bien un style permissif servant le besoin d'autonomie. Il est intéressant d'ajouter qu'il est possible de lier esprit de compétition et de coopération. Un

dispositif compétitif se définissant lorsque les buts individuels font échouer les buts d'autrui, une compétition intergroupe peut être mise en œuvre, combinée avec la coopération intragroupe. Une récompense à la clé peut servir de stimuli pour encourager les efforts des élèves vers la réussite collective. Grâce à ce dispositif, l'enthousiasme est décuplé, tout aussi bien que les apprentissages.

En ces termes, l'enseignant devra adopter une posture d'accompagnant, en réalisant obligatoirement un *feedback*³ à chaque groupe afin de verbaliser a minima trois éléments qui ont contribué à la réussite collective, tout en préconisant d'autres aspects qui leur permettront de s'améliorer.

3.3. L'interaction au cœur de toute démarche

Michael Baker perçoit l'interaction comme « une suite d'actions – verbales ou non verbales – qui sont interdépendantes, qui s'influencent mutuellement. » (Reverdy, 2016). Alain Baudrit (2007) fait le lien avec l'éducation en plaçant ce procédé comme l'aboutissement final dans la construction des savoirs entre pairs, et ce, quelque soit le champ disciplinaire. Cette construction collective serait efficiente pour limiter le jugement individuel. Dans Amado, G. & Guittet, A. (2017). Chapitre 4. Interaction et relation à autrui. Dans : G. Amado & A. Guittet (Dir), Dynamique des communications dans les groupes., l'auteur s'appuie sur une définition en lien avec l'état psychologique, énoncée comme suit : « On appelle interaction l'influence réciproque qui s'opère inévitablement entre deux personnes mises en présence. Cet échange s'observe au niveau corporel, émotionnel, intellectuel. Dans une relation à chaque instant une manifestation de l'un entraîne une réaction de l'autre. Notre cerveau semble programmé pour anticiper les réactions à autrui. » (Berthoz, 2004). Message et relation serait donc indissociables, impliquant la confiance de l'autre, l'écoute et le ressenti. La notion d'ouverture d'esprit est ainsi sous-jacente, et met en lumière une compréhension réciproque rendue possible par le partage, l'acceptation d'un point de vue sans chercher forcément à l'influencer. Ces premiers constats supposent l'application de règles fondées sur l'écoute et le respect d'autrui, où les deux rôles adoptés par les participants lors de l'échange vont s'articuler sans cesse, participant ainsi à l'équilibre de la relation. Deux interactions doivent être distinguées : les interactions asymétriques fondées sur des relations inégalitaires liées en général au statut, à l'expertise détenue par l'un des participants

³ Retour en arrière

ou bien encore aux caractères des personnes ; les interactions symétriques basées sur l'égalité entre les acteurs. Amado, G. & Guittet, A. (2017) listent les différentes situations dans lesquelles interviennent des interactions symétriques :

- L'échange équilibré se définissant à travers une relation de confiance dans laquelle les interlocuteurs interagissent de manière égale, avec des informations de même niveau. Le dialogue s'établit entre l'écoute et l'échange, sans influence, ni le moindre jugement ;
- La symétrie positive qui s'associe à la notion de débat, avec l'instauration d'une situation de compétition, préservant tout de même un équilibre positif dynamique. Plus un sujet argumente, plus le second surenchérit ;
- La symétrie négative qui prend forme dans des situations de rivalité, où l'issue devient un cercle vicieux par la surenchère, l'escalade des actions de l'un et l'autre. Ce type d'interactions doit être traité au plus vite afin d'éviter le conflit ;
- La symétrie inverse qui se traduit par deux comportements opposés, découlant sur une situation néfaste dans laquelle règnent l'incompréhension, le refus de dialoguer, contraire à l'apprentissage.

Dans une relation symétrique, les interactions sont majoritairement vouées à être stimulante, favorisant l'entraide mutuelle. Toutefois, elles peuvent prendre une dérive controversée non souhaitée, selon les actions verbales ou non verbales des participants. A l'échelle éducative, le professeur doit être capable de déceler rapidement ces écueils afin de pouvoir les traiter par des moyens adaptés.

3.4. Le conflit sociocognitif et ses enjeux

« Groups cannot function effectively if students do not have and use the needed social skills. » (Johnson & Johnson, 1991). Le rôle du professeur consiste à accompagner ses élèves dans leurs prises de décisions, en contrôlant le leadership, tout en régulant la communication au sein des groupes et les gestions de conflits, précise Emmanuèle Auriac-Peyronnet (2003). Les relations interpersonnelles sont influées par l'appartenance à un groupe, le critère de la taille de ce dernier étant primordial afin d'éviter les effets de domination, et développer la valorisation individuelle, celle-ci étant beaucoup plus complexe à acquérir lorsque les groupes contiennent plus de deux élèves. Privilégier des relations duelles pour instaurer un climat coopératif s'avère donc une solution introductive. La revue suivante, Buchs, C., Darnon, C.,

Quiamzade, A., Mugny, G., Butera, F. Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage, *Revue française de pédagogie*. (2012), étudie les effets de la coopération au travers de l'échange entre pairs. « Prendre en compte la perspective d'une autre personne que soi est bénéfique. » (Johnson, 1977). La controverse positive s'identifie par une situation dans laquelle deux sujets adoptent des jugements différents, et tentent, grâce à des interactions verbales, de parvenir à une position commune. Cette attitude entraîne des bénéfices au niveau motivationnel, interpersonnel et cognitif chez les individus. Un impact sur l'apprentissage est aussi démontré avec l'amélioration du processus de compréhension relatif au développement social d'intelligence, s'expliquant par la compréhension des points de vue d'autrui. Dans ce cas précis, constituer des groupes hétérogènes s'avère fructueux, dans le sens où les enfants en difficulté progressent grâce à ceux étant plus avancés, ces derniers autorisant une négociation. Le conflit sociocognitif, pour être vecteur de la construction cognitive, doit s'appuyer sur trois aspects fondamentaux :

- la prise de conscience, celle-ci étant indispensable à la décentration ;
- l'explication et la compréhension des points de vue de ses pairs ;
- l'engagement cognitif actif.

Cependant, en l'absence de volonté de dépasser les confrontations pour trouver une position commune et coordonner les actions, les conflits sociocognitifs peuvent avoir des effets indésirables, tout particulièrement si ceux-ci sont d'ordre relationnel. D'après Bourgeois et Nizet (2005), le statut de l'élève est l'une des principales causes. La représentation de ses pairs est totalement différente de celle du professeur. Etant purement subjective, les élèves ont des jugements les uns envers les autres, ce qui va avoir un impact sur les effets de la performance. La décentration est ainsi indispensable à la réussite collective au travers de la coopération. Catherine Reverdy (2016) admet que les élèves entretenant une relation amicale adoptent plus facilement des attitudes bénéfiques à la recherche d'un consensus, sachant qu'ils se connaissent et sont bienveillants entre eux. Toutefois, cet engagement positif peut être remis en cause. En effet, l'autrice avertit sur le danger du consensus de complaisance, qui consiste à adopter un point de vue erroné, non fondé sur l'argumentation mais sur les relations amicales ou rapports de force. Les apprenants doivent donc détenir certains prérequis, tels que des compétences cognitives et sociales reposant sur les aspects fondamentaux de la communication, ainsi que la gestion d'affectivo-relationnels, en vue d'aboutir à une situation concrète de coopération positive.

De plus, le maître doit assurer l'élaboration et la régulation des conflits. Lorsque ces derniers sont d'ordre relationnel, Connac, S. et Catsaros, C. (2012) délivre un dispositif de résolution,

s'appuyant sur le « message clair ». Le schéma est le suivant : si un élève se sent agressé, il s'isole avec la personne concernée, et lui formule les faits en les décrivant (« Quand tu as ri... Quand tu t'es moqué... » par exemple), puis exprime son ressenti (« J'ai été blessé... j'ai eu honte... »). La dernière étape consiste à vérifier si l'autre a bien compris le message (« As-tu compris ? »). Dans la majorité des cas, la résolution est effective et des excuses sont présentées. Le cas échéant, les élèves font appel à un médiateur, dont le rôle est assuré par un adulte.

Le professeur devra également être vigilant sur les points énumérés ci-après :

- les élèves évitent le conflit par peur des conséquences, ou parce qu'ils n'ont pas confiance en eux ;
- ils privilégient le consensus de complaisance, ayant peur de l'échec ;
- les prises de décisions sont unilatérales ;
- la communication de groupe repose sur le leadership, ce qui menace les échanges entre les membres du groupe ;
- des réactions adoptées sur la défensive, qui auront lieu dans un climat compétitif, favorisant une détresse interne chez les élèves lorsque leurs points de vue sont confrontés publiquement et remis en cause. Ce ressenti évolue vers une dépréciation de leur partenaire et fermeture d'esprit.

En conclusion, les conflits sociocognitifs s'avèrent efficaces lorsqu'ils ne peuvent être évités, ces derniers émergeant d'une divergence de points de vue avec pour objectif la résolution par le biais d'un terrain d'entente. La diversité des dispositifs d'enseignement coopératifs sera la clé pour favoriser la construction cognitive, celle-ci devant être la finalité d'interactions verbales.

PROBLEMATIQUE & QUESTION DE RECHERCHE

L'étude et l'analyse de revues scientifiques et d'ouvrages littéraires démontrent ainsi l'importance de la coopération dans le milieu scolaire, permettant aux élèves de construire leur identité grâce à la relation qu'ils entretiennent avec autrui, leur offrant la possibilité de devenir acteur de leur apprentissage par le biais d'une démarche proactive, tout en participant à l'éducation citoyenne avec l'inculcation de valeurs républicaines fortes essentielles à la vie en société. Toutefois, le cadrage théorique a mis en évidence une réalité complexe, s'expliquant par les réticences qui subsistent chez les enseignants dans la mise en œuvre de ces dispositifs de coopération, non régie par des règles fixes et prédéfinies, mais fondée sur la considération de l'hétérogénéité des élèves, en adoptant diverses stratégies répondant à des facteurs indissociables promulguant des attitudes coopératives.

Face à ces divers constats, il paraît évident que le professeur doit sans cesse remettre en question sa pédagogie afin d'accompagner ses élèves dans des activités plurielles adaptées et projets à visée coopérative.

La thématique de ce mémoire portant sur les enjeux des dispositifs de coopération, la problématique centrale pourrait ainsi s'articuler autour de l'organisation des structures à penser ainsi que les mises en situation à concevoir pour introduire les valeurs de la coopération, et plus exactement : par quels moyens les jeunes enfants peuvent-ils développer des compétences sociales, visant l'insertion dans une communauté d'apprentissage ?

La prise en compte de l'hétérogénéité du groupe-classe demeurant un élément non négligeable, celle-ci peut être perçue comme un frein à la mise en œuvre d'un quelconque projet pédagogique coopératif. Mais, au contraire, il serait judicieux de percevoir cela comme une plus-value en s'appuyant justement sur les différences entre les élèves. Ceci nous amène à nous poser la question suivante :



Mettre en œuvre un projet pédagogique coopératif dès le cycle 1, permet-il aux élèves de mieux vivre ensemble et mieux apprendre ?

HYPOTHESES

Suite à cette question de recherche, deux hypothèses peuvent être émises :



- **Première hypothèse** : Les élèves vont apprendre à s'écouter, à coopérer grâce à un projet pédagogique interdisciplinaire dont l'objectif sera de réaliser une œuvre commune.



- **Seconde hypothèse** : Grâce aux interactions émises en petits groupes et à la confiance apportée par leurs pairs, les élèves vont progresser dans leurs apprentissages.

METHODE

Les participants de l'étude

L'étude est réalisée au sein d'une école maternelle, accueillant 160 enfants en moyenne et composée de huit classes, de la toute petite section à la grande section, située dans un quartier privilégié d'une grande agglomération comptant environ 170 000 habitants. Elle porte plus précisément sur une classe de grande section, composée de dix-neuf élèves, dont douze garçons et sept filles, tous nés en 2017.

A savoir que la pédagogie des espaces est mise en œuvre durant la première moitié de la matinée, dans les deux classes de grande section, qui, au niveau géographique, sont juxtaposées, avec la disposition d'une trentaine d'ateliers pédagogiques répartie dans les deux salles. Grâce au décloisonnement, les élèves se déplacent ainsi librement dans les deux espaces de façon à réaliser les activités qu'ils souhaitent, et s'émargent lorsqu'ils ont terminé une tâche. A noter que les ateliers sont évolutifs et traitent aussi bien les compétences graphiques, que mathématiques, scientifiques ou bien celles de motricité fine. Les élèves étant

initiés à ce dispositif depuis la moyenne section, ces derniers ont acquis une certaine autonomie dans la réalisation des activités.

Mise en œuvre pédagogique

En lien avec la thématique de mon mémoire, et pour répondre à ma question de recherche, j'ai opté pour la mise en œuvre d'un projet pédagogique coopératif au sein de ma classe. La situation déclenchante était la suivante : « Nous allons faire une surprise à l'autre classe des grands... Nous allons créer un livre sur les émotions ! Mais attention, pour cela, nous allons devoir travailler tous ensemble. » Le choix de la thématique du projet, en l'occurrence les émotions, était en lien avec le projet de classe, et faisait suite au travail préalable entamé en période une, sur les émotions et les couleurs. Ce projet s'inscrivait pleinement dans ma problématique, en mettant les élèves en situation de coopération dans l'objectif de créer une œuvre collective, et de ce fait, travailler la notion du « vivre ensemble ». Pour de plus amples renseignements sur les séances mises en œuvre, la fiche de séquence se trouve en annexe ([annexe n° I](#)).

Mes outils de collecte de données

Afin de réaliser ma collecte de données, j'ai fait le choix d'avoir recours à certains outils adaptés en vue de faciliter le traitement des informations récoltées par la suite.

Voici, ci-dessous, une liste exhaustive des outils que j'ai utilisés :

- ✓ Un dictaphone qui a permis d'enregistrer les voix des élèves pour la mise en œuvre de mon projet pédagogique ;
- ✓ Un carnet de bord sur lequel j'inscrivais mes notes d'observation en direct, mais aussi en aval des faits recensés ;
- ✓ Deux tableaux de suivi :
 - Le premier pour analyser les difficultés éventuelles de mes élèves, concernant des compétences spécifiques ;
 - Le second pour suivre l'avancée de chaque groupe dans la réalisation du projet pédagogique ;
- ✓ Deux grilles d'observation permettant une analyse :

- Quantitative : à l'aide d'un tableau pour comptabiliser le nombre d'élèves participant à l'oral, en distinguant ceux qui prennent la parole sans lever le doigt, ni être interrogés ;
- Qualitative : de façon à analyser le comportement des élèves en phase d'écoute ;
- ✓ La vidéo afin de visualiser le comportement des élèves en action, leurs attitudes envers leurs pairs, la répartition de la parole, les conflits sociocognitifs pouvant émerger, la réaction des élèves, les choix stratégiques adoptés face à une situation problème ;
- ✓ La photographie pour appréhender l'organisation dans l'espace des élèves, mais aussi leur engagement dans l'activité proposée.

Calendrier du recueil des matériaux

Une fois mes outils déterminés, j'ai procédé à l'organisation de mon calendrier afin d'être efficace dans ma procédure de récolte de données.

Octobre 2022		Novembre 2022		Décembre 2022	
Lun. 03	Indicateur d'écoute	Lun. 07	Indicateur d'interactions Suivi avancée projet	Lun. 05	Choix du titre Lecture offerte aux 2 classes de GS
Lun. 10	Indicateur de parole Indicateur de conflits et gestes violents Séance d'EPS	Lun. 14	Indicateur d'interactions Fonds à l'encre	Ven. 09	
Ven. 14	Indicateur de conflits et gestes violents	Ven. 18	Interactions Prise des photos Graphisme Prise de notes	Lun. 12	Visionnage du livre audio
Lun. 17	Indicateur d'empathie	Lun. 21	Œuvre collective Enregistrements Titres à		

			l'ordinateur	
		Lun. 28	Agencement page	
			Enregistrements	

Légende :

Carnet de bord

Tableau de suivi

Dictaphone

Vidéo

Grille d'observation

Photographies

A noter que j'ai mis en place mon projet pédagogique après les vacances de la Toussaint, soit à partir du lundi 07 novembre 2022. La période en amont m'a permis de collecter des données afin de mieux connaître les élèves, et d'appréhender l'hétérogénéité de mon groupe-classe de façon à constituer des groupes projets équilibrés.

Recueil des matériaux

Afin de pouvoir récolter mes données, il m'a paru évident de définir différents indicateurs et mettre en place plusieurs modalités de regroupement adéquats.

Modalités de regroupement	En collectif	En groupe projet (3 à 4 élèves)	En demi-classe
Indicateurs	<ul style="list-style-type: none"> - Indicateur d'écoute - Indicateur de parole - Indicateur d'empathie - Indicateur de gestion de conflits - Indicateur du niveau d'entraide - Indicateur d'engagement 	<ul style="list-style-type: none"> - Indicateur d'interactions - Indicateur d'occupation de l'espace - Indicateur de répartition des tâches et d'entraide 	<ul style="list-style-type: none"> - Indicateur d'occupation et de partage de l'espace

En collectif

J'ai observé le comportement de mes élèves au coin regroupement.

Indicateur d'écoute

Lors d'une séance de phonologie menée après la pause méridienne, j'ai opté pour une observation fine du comportement de mes élèves, de leurs postures alors qu'ils étaient en phase d'écoute, mais en notant ces diverses informations, non pas directement, à défaut de perdre les élèves, mais en aval de la séance, privilégiant un recadrage et un rappel des règles de la classe et du « vivre ensemble ».

+ Le point positif de cet indicateur est que j'ai pu constater des moments durant lesquels les élèves n'étaient pas prédisposés à écouter et se concentrer, notamment en début d'après-midi, juste après la pause méridienne.

– Le point négatif réside dans le fait que je n'ai pu noter les informations à l'instanté, en raison de la gestion du groupe-classe, ce qui impacte forcément la qualité des données.

Indicateur d'engagement

Je me suis appuyée sur cet indicateur lorsque les élèves de chaque groupe ont tiré au sort l'émotion sur laquelle ils allaient travailler, et qu'ils se sont regroupés afin d'échanger. Je leur ai demandé, à chacun, de mimer l'émotion afin de pouvoir s'ancrer dans l'activité.

Egalement, cet indicateur m'a été utile lors de la présentation du livre créé, résultat du projet pédagogique mené, à l'autre classe de grande section. Pour cela, les deux classes étaient réunies au coin regroupement (certains élèves étaient assis sur les bancs ; d'autres sur le sol) pour la lecture. L'enseignante de l'autre classe était positionnée derrière les enfants et filmait la séance. Les élèves étaient très curieux et enthousiastes à l'idée de découvrir la création de leurs camarades, et concernant ma classe, surexcités de montrer leur travail à leurs pairs. La consigne donnée était la suivante : « Je vais vous lire le début de chaque page, et les élèves de la classe de maîtresse I devront deviner l'émotion représentée. Une fois celle-ci trouvée, je vous montrerai les images. Attention ! Les élèves de ma classe, vous devez garder le silence car vous connaissez les réponses ! ». Il va de soi que certains enfants n'ont pas su garder le silence, mais le travail de recherche était tout de même au rendez-vous, et le climat de classe très positif.

Une fois le livre numérique créé, c'est-à-dire l'album filmé et le montage vidéo créé avec les voix des enfants, j'ai montré aux élèves de ma classe le petit film le lundi 05 décembre. Ces derniers étaient très attentifs et fiers de leur travail.

+ Mimer l'émotion a permis à chaque élève de s'ancrer dans l'activité, et de s'approprier l'émotion sur laquelle ils allaient travailler. Cela m'a permis de visualiser immédiatement les élèves qui allaient rencontrer des difficultés pour représenter leur émotion.

– Concernant les deux derniers cas, l'indicateur se base sur le climat de classe, et non sur l'engagement de chaque élève.

Indicateur de parole

J'ai souhaité analyser la prise de parole au sein de mon groupe-classe. Pour cela, j'ai annoté, à l'aide d'une grille d'observation quantitative, les élèves qui participaient sur deux séances de langage menées en classe entière. Les élèves étaient engagés, concentrés et souhaitaient participer. Certains prenaient la parole sans avoir levé le doigt et, de ce fait, sans être interrogés.

+ A l'aide de ma grille, j'ai pu noter à l'instanté toutes les données sur la participation des élèves.

– J'ai noté seulement les élèves que j'interrogeais, et non tous ceux qui levaient le doigt. Toutefois, la répartition était assez fluide et homogène : il n'y avait pas d'effet de masse lorsque je posais une question, et les élèves qui levaient le doigt étaient interrogés la fois suivante s'il ne prenait pas la parole de suite.

Indicateur d'empathie

Sachant qu'il y avait beaucoup de conflits entre les élèves de ma classe, notamment lors des moments de regroupements ou durant la récréation, j'ai souhaité réaliser une séance de langage suite à la lecture de l'album « N'oublie jamais que je t'aime » de Didier Jean et Zad, consacrée à l'interprétation des personnages, ceci s'inscrivant pleinement sur le projet de classe portant sur les émotions. A ma grande surprise, les élèves se sont pleinement pris au jeu et ont développé un fort sentiment d'empathie envers leur camarade qui jouait le rôle de Valentin, un enfant qui ne connaissait pas les mots doux. Catherine Reverdy (2016) stipule

d'ailleurs que le quotidien des élèves de maternelle s'articule entre l'entraide, la communication entre pairs et l'écoute grâce aux ateliers et regroupements.

J'ai également observé le comportement de mes élèves dans les espaces collectifs, à savoir les toilettes, la cour de récréation et dans le rang.

+ La séance menée en langage a eu immédiatement des effets positifs sur l'attitude des élèves durant la journée. Certains d'entre-eux ont réconforté un de leur camarade en employant des mots doux.

– L'indicateur d'empathie est difficilement mesurable, et peut s'avérer très subjectif.

Indicateur de gestion de conflits

Le nombre de conflits entre mes élèves me semblait tellement important que j'ai jugé nécessaire de comptabiliser ces données lorsque j'étais de service de récréation et de cantine. Cette donnée était essentielle, car comme le précisent Bourgeois et Nizet (2005), les travaux de groupe peuvent avoir des effets indésirables selon le statut de l'élève et la représentation de ses pairs. Les auteurs insistent sur la décentration qui est nécessaire pour le bon déroulement du projet.

+ Cet indicateur m'a permis d'évaluer l'entente générale entre les élèves de grande section, et de comparer les données recueillies en début d'année avec celles en aval du projet mené.

– Je n'ai pu recenser tous les conflits : seuls ceux qui m'ont été rapportés ou que j'ai perçus ont été comptabilisés dans mon étude. Egalement, l'échantillon n'a pu être réduit à mon groupe-classe, sachant que mes élèves sont en récréation avec l'autre classe de grande section.

Indicateur du niveau d'entraide

Afin d'évaluer le niveau d'entraide entre mes élèves, j'ai souhaité mettre en place un exercice de coopération au sein d'une séance de jeux d'opposition. La fiche de préparation de séance se trouve en annexe ([annexe n° II](#)).

+ Cet état des lieux m'a permis de constater si mes élèves pensaient à coopérer face à une situation problème pour s'entraider et faire gagner leur équipe.

En petits groupes projet

Indicateur d'interactions

Lorsque les élèves travaillaient sur le projet pédagogique, ces derniers étaient répartis par groupes et avançaient en semi-autonomie. Je passais dans chaque groupe pour observer, filmer les interactions entre élèves afin d'évaluer leur niveau d'écoute, de prise de parole au sein de leur groupe, leur tentative pour se mettre d'accord.

+ Cet indicateur m'a permis de constater la répartition de la parole, si celle-ci était homogène ou non, le respect et l'écoute de ses pairs, mais également les conflits sociocognitifs qui pouvaient émerger entre les élèves, et leur tentative de résolution.

– Lorsque je recueillais les données auprès de mes élèves, leurs comportements pouvaient être modifiés en raison de ma présence, ceci impactant la valeur de mes données.

Indicateur d'occupation et de partage de l'espace

Cet indicateur m'a été utile lorsque les élèves ont travaillé sur le fond à l'encre, ainsi que lors de la réalisation des graphismes une fois le fond sec, puis à l'agencement de leur page. J'ai beaucoup observé la posture de chaque membre ainsi que leur engagement dans la tâche, et surtout l'occupation qu'il prenait afin de se partager la feuille A3 sur laquelle il devait travailler.

+ Cet indicateur m'a permis d'analyser le positionnement de chaque élève, et de ce fait, l'engagement et l'implication au sein du groupe projet.

– Ne pouvant recueillir les données auprès des groupes à tout moment, il va de soi que j'ai forcément manqué des informations sur la posture et l'implication des élèves.

Indicateur de répartition des tâches et d'entraide

Une des phases du projet consistait à prendre en photographie son camarade qui mimait l'émotion, les élèves devant tous passer. Pour ce faire, j'avais mis en place un espace dédié à la prise de photographie, avec une signalétique au sol pour que les élèves puissent mieux appréhender leur rôle de photographe et de comédien, notamment au niveau de la position dans l'espace afin d'obtenir un cadrage optimal. Les élèves passaient en petits groupes, durant les ateliers du matin, ce qui me permettait de les guider sur cet espace, mais de gérer également l'ensemble du groupe-classe. Cet espace a beaucoup plu aux élèves. Lorsque certains avaient du mal à mimer une émotion, les membres du groupe aidaient leur camarade en difficulté.

Aussi, les élèves ont dû taper le titre de leur page, en l'occurrence le nom de l'émotion, à l'ordinateur en s'entraïdant (un élève dictait chaque lettre en épelant le mot, tandis que le second devait le taper à l'ordinateur).

+ Cet indicateur m'a permis de constater la répartition des tâches entre les élèves, si tous les membres s'accordaient pour participer à la tâche ou bien si un leader monopolisait l'activité. Egalement, j'ai pu percevoir des attitudes d'entraide de façon à ce que l'ensemble du groupe réussisse la tâche.

– La répartition des tâches était tout de même très guidée par l'enseignante (moi-même) afin de m'assurer que tous les élèves participent.

En demi-classe

Indicateur d'occupation et de partage de l'espace

Cet indicateur m'a paru judicieux à nouveau lors de la mise en place de l'atelier dirigé par mes soins, afin de réaliser la page de couverture de l'album. Chaque élève devait choisir un graphisme avec une couleur, puis le réaliser à chaque fois qu'il avançait d'un pas, en le rattachant à celui de son camarade qui était positionné à sa place précédemment.

+ J'ai pu appréhender la façon dont les élèves s'approprièrent la tâche à réaliser, en essayant de coordonner leurs gestes et mouvements afin d'avancer au même rythme. Egalement, j'ai

pu évaluer si ces derniers étaient soucieux que chaque élève ait accès à la feuille, en se partageant l'espace.

– La tâche a été plus ou moins complexe en fonction du nombre d'élèves, en sachant que j'avais divisé la classe en répartissant par groupes projets, sauf qu'il y avait plus d'absents dans le premier groupe qui est passé.

-

Lors du recueil des matériaux, mon rôle était, avant tout, de guider les élèves dans leurs démarches si certains rencontraient des difficultés éventuelles, tout en valorisant les actions réalisées afin de les encourager dans leur travail. Cette posture d'accompagnant est fondamentale pour verbaliser les éléments qui ont conduit à la réussite, mais également préciser les points d'amélioration (Plane, S. 2020). Les modalités relatives à la pédagogie de projet impliquent nécessairement l'acceptation d'un volume sonore plus important, sachant que les interactions sont fondamentales au sein de chaque groupe. Les règles de classe avaient été rappelées avant de débiter chaque séance, notamment l'obligation de chuchoter ou de ne pas s'exclamer trop fort afin que l'on puisse tous travailler et se concentrer. Toutefois, il a fallu recadrer les élèves à certains moments afin de faire respecter les règles. Enfin, mon rôle d'observation et de prise de notes était également primordial, de façon à recenser l'ensemble des données relatives à mon projet de recherche.

Malheureusement, j'ai rencontré des difficultés pour enrôler la posture de chercheur en même temps que la casquette d'enseignante, notamment au niveau de la gestion de classe. Manier les outils de collecte nécessitait parfois des jonctions, c'est-à-dire des moments très brefs qui se comptaient en secondes, mais durant lesquels je perdais le contrôle sur mon groupe-classe, et par conséquent, le bruit et l'agitation de mes élèves montaient *crescendo*. De plus, les informations doivent être notées directement au risque de perdre des données pertinentes, mais la priorité restant les élèves, certaines informations étaient recensées en fin de séance, ou quelques heures après les faits, ce qui implique forcément la qualité des données.

Les outils de mesure

Par la suite, j'ai défini et attribué pour chaque indicateur, un outil de mesure qui me semblait le plus pertinent afin de pouvoir illustrer les données recensées.

En amont du projet pédagogique

Indicateur n° 1.1. : indicateur de conflits.

Analyse quantitative à l'aide d'un tableau créé par mes soins.

Lundi 10 octobre 2022										
Nombre de conflits recensés									Gestes violents	
Récréation du matin			Temps méridien			Récréation de l'après-midi			Sur la journée	
0-4	5-9	10-15	0-4	5-9	10-15	0-4	5-9	10-15	0-5	5-10
			x					x	x	
Vendredi 14 octobre 2022										
Nombre de conflits recensés									Gestes violents	
Récréation du matin			Temps méridien			Récréation de l'après-midi			Sur la journée	
0-4	5-9	10-15	0-4	5-9	10-15	0-4	5-9	10-15	0-5	5-10
	x		x					x		x

N.B. : n'étant pas de service le lundi matin, absence de donnée sur ce créneau.

Indicateur n° 1.2. : indicateur d'empathie.

Retranscription d'une séquence vidéo illustrant les élèves qui participent.

TdP	Locuteur	Propos/(didascalie)
1.	(MA = élève)	J'veis t'appeler mon petit sucre d'orge. (sourire), <gênée>, <regarde ses camarades>
2.	(PE = Prof)	Mon petit sucre d'orge :. Ca te fait plaisir ? / <PE voit l'élève qui sourit timidement et hoche la tête>. Oui ? + Ensuite / P = élève !
3.	(P = élève)	Moi, j'veis t'appeler ma souris en Sucre ! (grand sourire)
4.	(PE = Prof)	Ma : sou :ris : en SU :CRE : + Ensuite / L = élève !
5.	(L= élève)	Je vais t'a :ppeler ++ ma P'TITE GRENOUILLE ! (sourire)
6.	(PE = Prof)	Ma petite grenouille ! + Et je vois que + Valentin / a le SOU :RIRE :: ! & Ca lui remonte le moral : (enjouée)

Grille d'observation du comportement des élèves.

Indicateurs	Données observées
Climat de classe	Très positif. Les élèves ont le sourire et participent à l'unanimité.
Comportement des élèves	Calmes et attentifs, très engagés dans l'activité.
Langage non verbal	Une élève utilise à deux reprises la gestuelle (en réalisant un cœur avec ses deux mains), puis dans un second temps, se lève pour prendre son camarade dans ses bras afin de le réconforter. Cette action fait sourire ses camarades, qui émettent des petits rires gênés.
Expressions faciales	Beaucoup d'élèves sourient timidement. Ils rougissent, notamment l'élève qui incarne le rôle du personnage principal, et donc qui reçoit tous les mots doux. Ce dernier pince les lèvres ou hausse les épaules lorsqu'il reçoit des compliments. Certains élèves cherchent du regard le professeur. Les regards sont profonds et comblés.

BEZES, M. (2022)

Indicateur n° 1.3. : suivi des apprentissages.

Tableau de suivi pour évaluer les difficultés des élèves sur des compétences en lien avec le projet pédagogique afin de constituer par la suite des groupes équilibrés.

Elèves présentant des difficultés	Champs disciplinaires/compétences spécifiques		
	Mobiliser le langage	Graphisme	Découpage/motricité fine
E.1.		x	x
E.2.	x	x	x
E.3.		x	

BEZES, M. (2022)

Johnson (1977) affirmait que la pédagogie de projet avait un impact sur l'apprentissage, notamment grâce à la compréhension des points de vue d'autrui. De ce fait, la constitution de groupes hétérogènes s'avère fructueux puisque les élèves avancés autorisent une négociation et vont ainsi faire progresser les élèves se trouvant en difficulté.

Indicateur n° 1.4. : indicateur de parole.

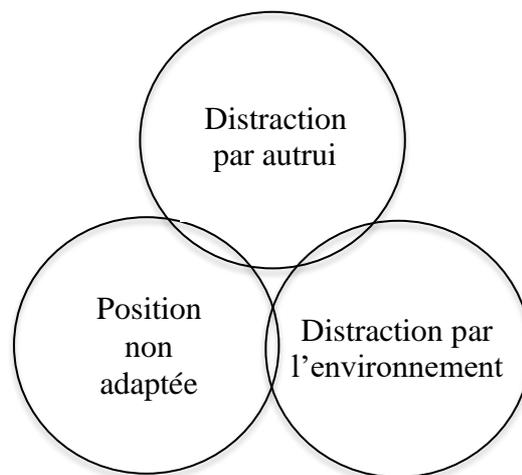
Grille d'observation servant à évaluer la prise de parole en collectif, en prenant en compte le respect des règles, à savoir : l'écoute de ses pairs, lever le doigt et attendre que l'on soit interrogé pour parler. ([Annexe n° III](#)).

Amado, G. & Guittet, A. (2017) insistent sur l'application de règles fondées sur l'écoute et le respect d'autrui afin que le projet soit vecteur de réussite.

Indicateur n° 1.5. : indicateur d'écoute.

Grille d'observation qualitative afin d'observer le comportement des élèves en phase d'écoute au coin regroupement.

On distingue plusieurs catégories :



Les élèves sont repris systématiquement à chaque comportement non adapté, avec un rappel sur les règles de classe et du vivre ensemble, notamment l'importance de s'écouter les uns les autres (Amado, G. & Guittet, A. 2017).

Indicateur n° 1.6. : évaluation du niveau d'entraide lors d'une séance d'EPS.

Ci-dessous, une description par interprétation de la brève séquence vidéo réalisée ainsi que des notes prises durant la séance menée.

Au départ, les élèves endossant le rôle des araignées s'opposent un contre un avec les fourmis, ce qui rend l'exercice difficile. Très peu parviennent à sortir une fourmi (seulement un élève ou deux). Puis, les deux élèves qui sont parvenus à sortir deux fourmis, lorsqu'ils

reviennent pour s'opposer, aident leurs co-équipiers en se mettant à plusieurs pour sortir une fourmi. Les bénéfiques sont immédiats, la fourmi a tout de suite du mal à résister. En revanche, les fourmis ne coopèrent pas : elles ne s'entraident pas pour rester dans leur maison.

Durant le projet pédagogique

Indicateur n° 2.1. : évaluation des TdP⁴ et respect de l'écoute d'autrui dans chaque groupe.

Lundi 14/10/22			
Groupe 5			
Elève L	Elève AM	Elève A absent	
13 secondes	14 secondes	/	
Groupe 3			
Elève MA	Elève L	Elève J	Elève M
3 secondes	7 secondes	5 secondes	10 secondes B ⁵
Groupe 2			
Elève L	Elève J		Elève C
7 secondes	5 secondes		DNC ⁶
Groupe 6			
Elève P	Elève M		Elève L
3 secondes	8 secondes		4 secondes
Jedi 01/12/22			
Groupe 3			
Elève J	Elève M	Elève MA	Elève L
24 secondes	7 secondes B	9 secondes	24 secondes

BEZES, M. (2023)

Afin de réguler les échanges, et que les élèves parviennent à s'écouter les uns les autres et respecter la parole de leur camarade, j'avais distribué des bâtons de parole ayant la forme d'un micro, en indiquant que chaque enfant devait avoir, au moins une fois, le micro et qu'il ne fallait pas interrompre l'élève qui le détenait.

⁴ Temps de Parole

⁵ Blanc (aucune parole produite)

⁶ Donnée non collectée

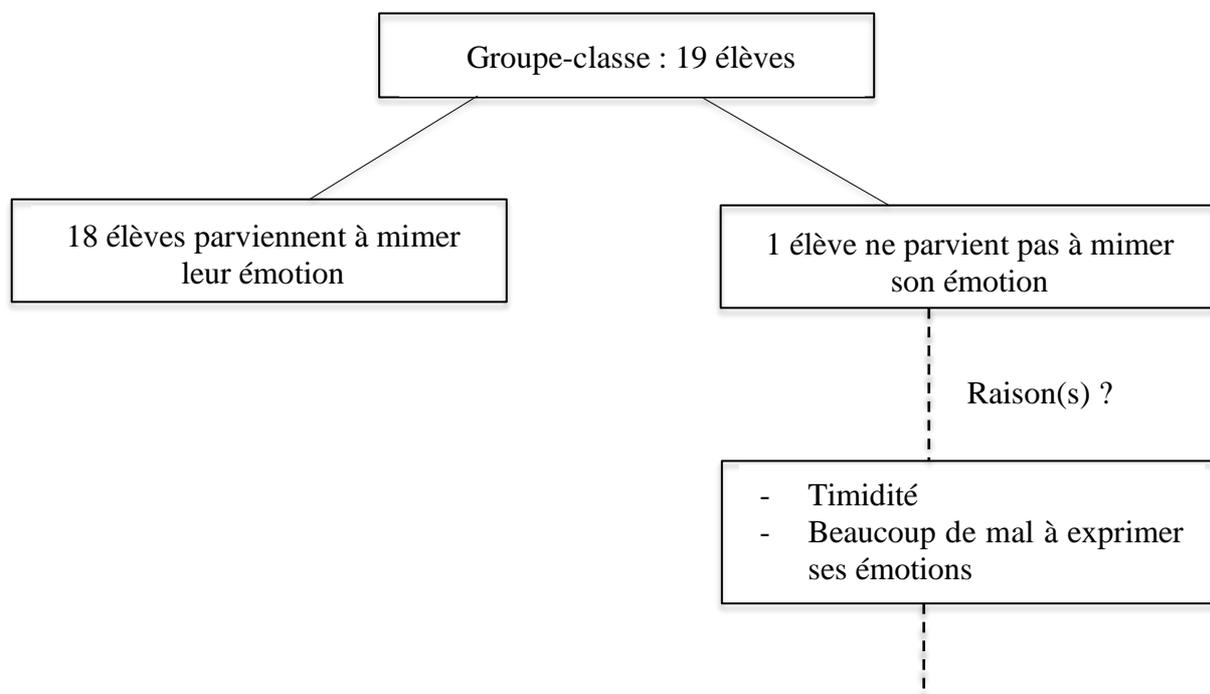
Gestion du bâton de parole					
Jour 1 – interactions en petits groupes					
Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6
perdu	utilisé de manière efficiente	disloqué	utilisé de manière efficiente	utilisé de manière efficiente	disloqué
Jour 2 – interactions en petits groupes					
Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3	Groupe 4	Groupe 5	Groupe 6
utilisé de manière efficiente	utilisé de manière efficiente	utilisé de manière efficiente	utilisé de manière efficiente	utilisé de manière efficiente	utilisé de manière efficiente

BEZES, M. (2022)

Amado, G. & Guittet, A. (2017) indiquent l'importance des relations qui doivent être de nature symétrique, c'est-à-dire basée sur l'égalité entre les acteurs, ces derniers disposant d'informations de même niveau. Ainsi, l'écoute et l'échange seront de rigueur avec des interactions vouées à être stimulante et enrichissante.

Indicateur n° 2.2. : engagement des élèves dans l'activité.

Interprétation des photographies sur lesquelles les élèves miment l'émotion qu'ils ont tiré au sort, pour mettre en évidence l'engagement moteur de chacun et l'ancrage dans la tâche à réaliser.



- Je lui demande ce qui la rend en colère => elle ne sait pas.
- Ses camarades miment la colère pour lui montrer et l'aider => cela la fait sourire.
- Je lui demande d'imiter nos gestes (poings serrés devant le torse) => elle ne reproduit pas.
- En APC, nous retravaillons avec son groupe sur l'émotion de la colère => elle s'exprime et indique une situation pour laquelle les enfants sont en colère en général, excepté elle (disputes lors des récréations).
- Sans son groupe, je lui montre l'album « De quelle couleur sont les bisous ? » lu précédemment en classe, et nous mimons les différentes émotions du personnage, y compris la colère. C'est à ce moment-là que je prends la photographie.

Catherine Reverdy (2016) reprend la théorie des structures d'interdépendances analysées par Yael Sharan, liant les apprenants par le partage d'un objectif commun. L'indicateur d'engagement permet donc de rendre compte de la complémentarité existant entre chaque membre du groupe, les élèves étant motivés par l'activité, celle-ci ayant un lien avec leur vécu, et enthousiastes pour atteindre leur tâche finale.

Indicateur n° 2.3. : partage du matériel et de l'espace.

Interprétation des photographies à l'aide de la règle des tiers illustrant l'organisation des élèves autour de la feuille de travail, le partage du matériel et l'exécution de la tâche à tour de rôle pour créer leur œuvre collective. ([Annexe n° IV](#)).

Indicateur n° 2.4. : prise de décision.

Retranscription de plusieurs vidéos afin d'analyser les choix effectués par les élèves, leur organisation, les conflits sociocognitifs qui émergent et leurs tentatives de résolution.

Groupe 5		
Interactions entre deux élèves pour choisir un scénario concernant leur émotion (la peur)		
TdP	Locuteur	Propos/(didascalie)
1. 13s	L = élève	En fait on est dans une maison HANtée : + et qu'on voit un mon/et qu'on voit un monstre + ben + après il fait tout noir + et on voit même pas où est-ce qu'elle est la sortie b& en après le monstre il nous mange :.

2. 2s	P = Prof	Super + <u>Tu es d'accord</u> avec <u>cette histoire</u> ?
3. 1s	AM = élève	<u>A MOI ! Oui</u> :
4. 1s	P = Prof	Oui ?
5. 2s	AM = élève	Oui m : <u>mon miCRO</u> :
6. 2s	P = Prof	Est-ce que tu veux rajouter quelque chose ?
7. 13s	AM = élève	<Prend le micro et le porte à sa bouche> SI + on était heu...dans quelque chose + une maison + avec une SORCIERE + et + et que + la sorcière elle nous dit QU'EST-C'QUE TU FAIS MON ENFANT : (intonation/changement de voix)

Groupe 3		
Interactions entre deux élèves pour retranscrire le nom de leur émotion à l'ordinateur. Un élève doit épeler le mot, tandis que le second le tape à l'aide du clavier.		
TdP	Locuteur	Propos/(didascalie)
1.	P = Prof	Allez donne-lui l'indice <en s'adressant à l'élève L>
1.	L = élève	C' + c'est la + c'est la Lettre : dans mon prénom après le r :
2.	P = Prof	(Petit rire) <L'élève J porte le doigt à sa bouche en s'interrogeant> Dis-lui la lettre <en s'adressant à l'élève L>.
3.	L = élève	<...> C'est une barre la deuxième lettre de mon prénom. <Puis, regarde l'enseignante en souriant> +++ i
4.	J = élève	I
5.	P = Prof	Allez J
6.	L = élève	Une barre
7.	J = élève	Hmmmmmm :: <J cherche la lettre sur le clavier et s'apprête à appuyer sur une touche>
8.	L = élève	Non !
9.	J = élève	<L'élève appuie finalement sur la bonne touche>
10.	P = Prof	Oui :: ++ Ensuite L ?
11.	L = élève	E : ! +++ M..Ma dernière lettre
12.	P = Prof	La lettre E

Groupe 6		
Interactions entre trois élèves pour choisir l'agencement de leur page. Les élèves ont sous leurs yeux leur fond à l'encre, et doivent disposer le titre et les trois photographies qu'ils ont prises précédemment.		
TdP	Locuteur	Propos/(didascalie)
1.	P = élève	<Une autre élève du groupe touche du doigt la photographie de P pour la déplacer légèrement> Mmmmmmmmm :: ! C'est MOI qui DECIDE : ! <énervé> <...> de ça ! <en montrant sa photographie> J'la mets comme ça : ! <en plaçant sa photographie sur le côté de la page>
2.	L = élève	<L imite son camarade P et place la photographie à côté de manière similaire> Moi j'la mets comme ça (d'une voix basse)
3.	M = élève	<ne réagit pas et place sa photographie de l'autre côté de la page>

Groupe 3		
Interactions entre quatre élèves pour choisir un scénario en lien avec leur émotion (la joie). Trois élèves (L, J et MA) tentent d'aider leur camarade (M), en lui donnant des idées.		
TdP	Locuteur	Propos/(didascalie)
1.	L = élève	Ou t'adorais faire les attrapes rêves : ou t'adorais faire les p'tites gouttes <u>dorées</u> <en montrant ce qu'elle dit avec son doigt> (sourire)
2.	MA = élève	<u>Ou t'adorais</u> hum + le sapin : (grand sourire)
2.	P = Prof	<u>Ahhhh</u> ::
3.	J = élève	<u>Ou tu adorais</u> + <u>jouer</u>
4.	MA = élève	<u>Ou t'adorais</u> faire Noël !
5.	J = élève	Ou tu adorais décorer les sapins de Noël + être Joyeux + faire plaisir à tout : l'monde :
6.	P = Prof	Alors parmi TOUTES ces idées ? Qu'est-ce qui te rend joyeux ? (en chuchotant) Qu'est-ce que tu aimes faire ?
7.	M = élève	L'élève réfléchit, se concentre, cherche.
8.	L = élève	Et : quand tu heu + regardes des livres à la biblioTHEQUE ça te rend JOYEUX ! <en levant les bras au ciel et en regardant

		l'enseignante>
9.	P = Prof	Aussi + Est-ce que tu aimes les livres M ?
10.	J = élève	<...> être + avec les + l'école + c'est bien !
11.	P = Prof	Alors M ? Parmi toutes ces idées ?
12.	L = élève	Regarde un peu <en poussant leur création pour la mettre sous les yeux de M> + comment on était content et tout et tout + comme ça ça te donnera des BONNES IDEES !
13.	P = Prof	(Petit rire) Super L :

Indicateur n° 2.5. : engagement des élèves.

Retranscription de plusieurs vidéos dans l'objectif de mesurer l'engagement des élèves, leurs ressentis face à l'accomplissement du projet et le résultat de leur création commune.

([Annexes n° V et VI](#)).

En aval du projet pédagogique

Indicateur n° 3.1. : indicateur de conflits.

Analyse quantitative à partir du tableau utilisé lors de l'évaluation diagnostique.

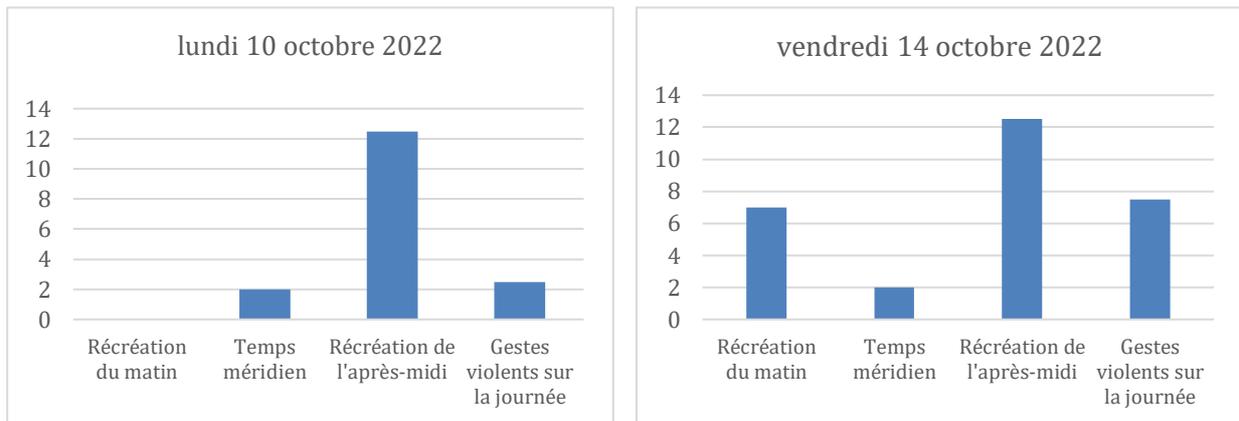
Lundi 9 janvier 2023										
Nombre de conflits recensés									Gestes violents	
Récréation du matin			Temps méridien			Récréation de l'après-midi			Sur la journée	
0-4	5-9	10-15	0-4	5-9	10-15	0-4	5-9	10-15	0-5	5-10
			x			x			x	
Vendredi 13 janvier 2023										
Nombre de conflits recensés									Gestes violents	
Récréation du matin			Temps méridien			Récréation de l'après-midi			Sur la journée	
0-4	5-9	10-15	0-4	5-9	10-15	0-4	5-9	10-15	0-5	5-10
x			x				x		x	

TRAITEMENT DES MATERIAUX

Evaluation diagnostique

Pour rappel, la phase d'évaluation diagnostique s'est étalée durant la première période, avec la mise en place de différents indicateurs en lien avec ma problématique dans le but de mieux connaître mes élèves, d'évaluer l'hétérogénéité de mon groupe-classe en prenant en compte les difficultés et les traits de caractère de chacun ; ceci, en vue de paramétrer les éléments du projet pédagogique que je comptais mettre en place, en fonction de mes élèves. Rappelons, comme le précise Sylvie Plane (2020), qu'il est essentiel pour un professeur de bien connaître ses élèves de façon à déterminer le climat motivationnel qui règne dans la classe et, de ce fait, obtenir les résultats escomptés lors du projet coopératif mené.

Suite à la rentrée scolaire, j'ai très vite constaté qu'il y avait énormément de conflits entre les élèves, alors que le groupe-classe en comptait seulement dix-neuf. J'ai jugé nécessaire de quantifier leur nombre, à différents moments de la journée.



BEZES, M. (2023)

On constate que les élèves sont beaucoup plus agités l'après-midi, avec des conflits en hausse en comparaison à la récréation de la matinée ou lors du temps méridien. Egalement, on recense plus de gestes violents en fin de semaine, soit le vendredi, contrairement à la journée du lundi.

Suite à ce constat, j'ai décidé de mener une séance en langage afin de travailler sur l'empathie des élèves, à partir d'un album lu précédemment, intitulé « N'oublie jamais que je t'aime » de Zad et Didier Jean.

Réalisons d'abord une analyse grammaticale en définissant la nature des mots énoncés par les enfants.

« mon petit sucre d'orge » : déterminant possessif + adjectif + nom commun + préposition + nom commun.

« ma souris en sucre » : déterminant possessif + nom commun + préposition + nom commun.

« ma petite grenouille » : déterminant possessif + adjectif + nom commun.

Déterminants possessifs	Adjectifs	Noms communs
25%	25%	41,6%
50%		

La moitié des mots employés par les élèves sont des déterminants possessifs et adjectifs.

Réalisons maintenant une analyse sémantique de ces mots.

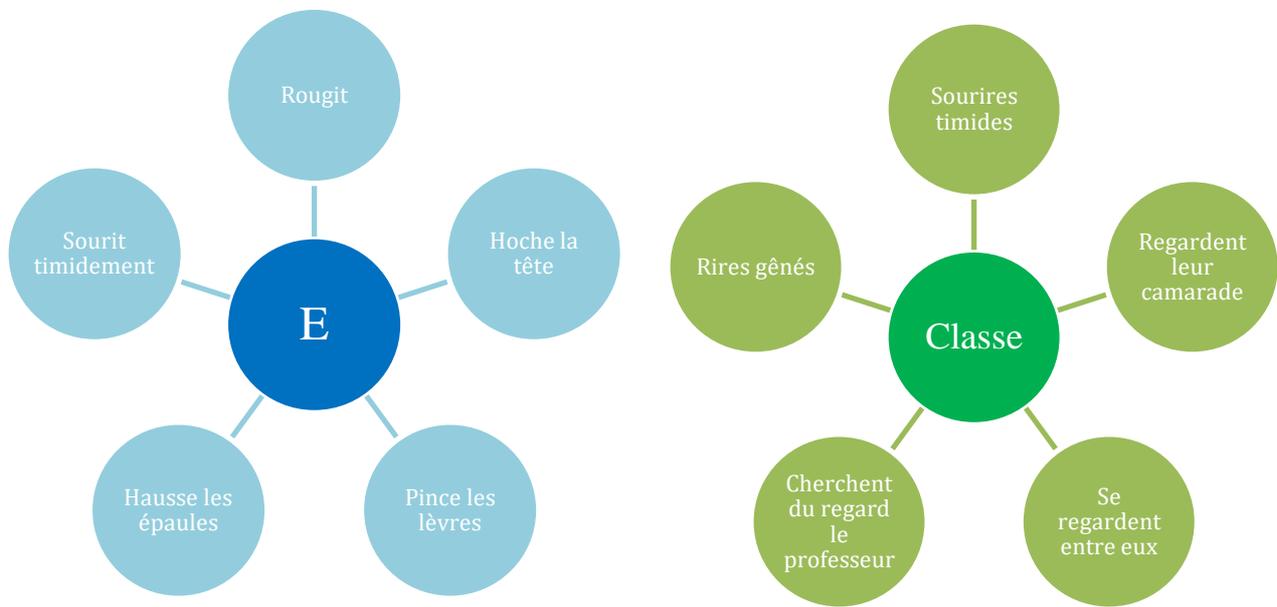
- Les adjectifs « petit » et « petite » ont une connotation symbolique, renvoyant à la tendresse, à quelque chose que l'on affectionne.
- Les déterminants possessifs « ma » et « mon » dévoilent, quant à eux, une connotation positive pour créer un lien d'attachement envers la personne à laquelle on s'adresse.

Le langage verbal employé par les élèves au cours de cette séance est constitué de mots doux, de façon à témoigner leur affection envers leur camarade.

Une élève emploie également le langage non verbal :

- Elle réalise un cœur avec ses deux mains en direction de son camarade : ce geste chaleureux et bienveillant témoigne de l'amitié et de la compassion qu'elle lui porte.
- La même élève, dans un second temps, se lève, se rapproche de son camarade et le prend dans ses bras de façon à lui apporter du réconfort, du soutien et de la tendresse.

Enfin, le climat de classe est très positif durant cette séance. J'ai trouvé judicieux d'analyser les expressions faciales des élèves.

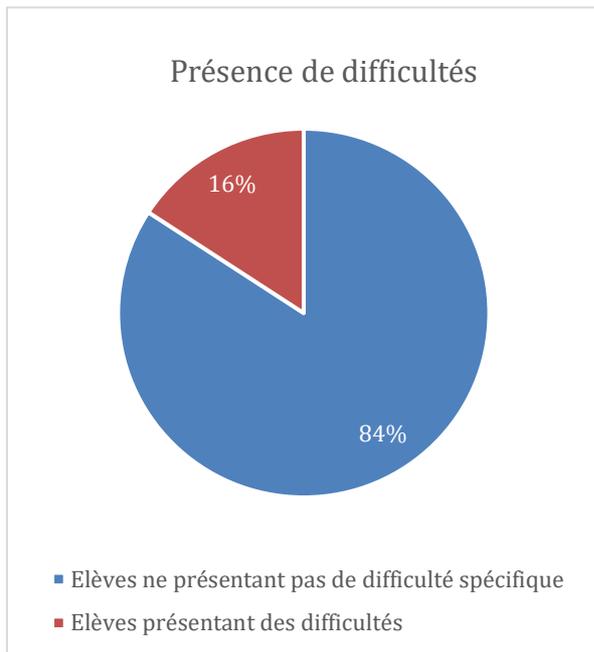


BEZES, M. (2023)

On remarque que les élèves se regardent beaucoup entre eux, avec certains qui cherchent du regard le professeur. Ils sont curieux des réactions de leurs pairs, et vérifient l’approbation de l’enseignant tout au long de la séance, cette dernière étant inhabituelle et leur occasionnant de la gêne. Ce petit malaise prend forme notamment au niveau des expressions émises, comme des petits rires gênés, des sourires timides.

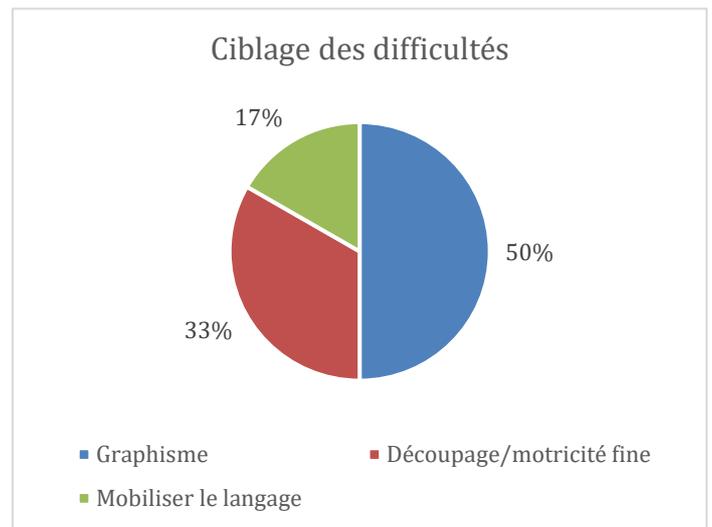
L’élève incarnant le rôle du personnage principal, et donc recevant tous les mots doux, reste figé dans sa posture (assis, tenant les bords de la chaise) face à ses camarades. Les compliments qu’il reçoit le déstabilise, ce qui se démontre par son sourire timide accompagné d’un haussement d’épaule, prouvant qu’il ne s’attendait pas à recevoir ces mots doux. Il pince les lèvres par timidité et hoche la tête montrant à ses camarades qu’il entend leurs paroles, et qu’elles le réconfortent.

Cette séance a, certes, bouleversé les émotions des élèves, mais les a conforté et leur a rappelé l’importance de dire des mots doux, ainsi que le plaisir qu’ils procurent. Le bénéfice a d’ailleurs été immédiat avec l’adoption de gestes et de locutions en cette faveur dans une situation réelle, durant la seconde partie de la journée, pour réconforter un de leur camarade de classe qui pleurait.



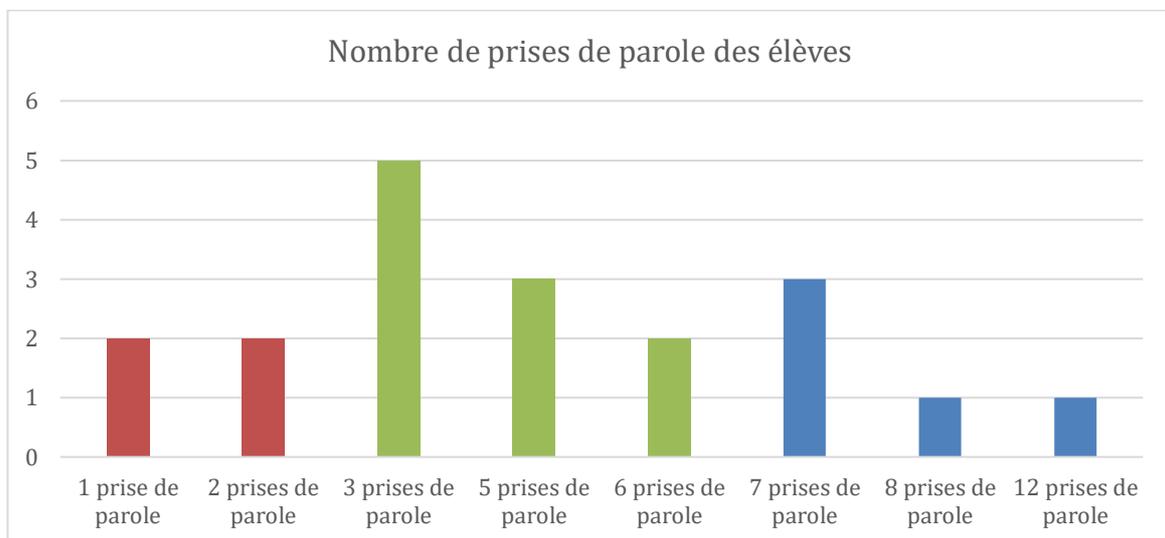
BEZES, M. (2023)

Afin de réaliser des groupes équilibrés, j'ai effectué un [suivi des apprentissages](#) de mes élèves durant la première période, et annoté ceux qui présentaient des difficultés spécifiques en lien avec les compétences relatives au projet pédagogique que je comptais réaliser. Voici une illustration des résultats ci-dessous :



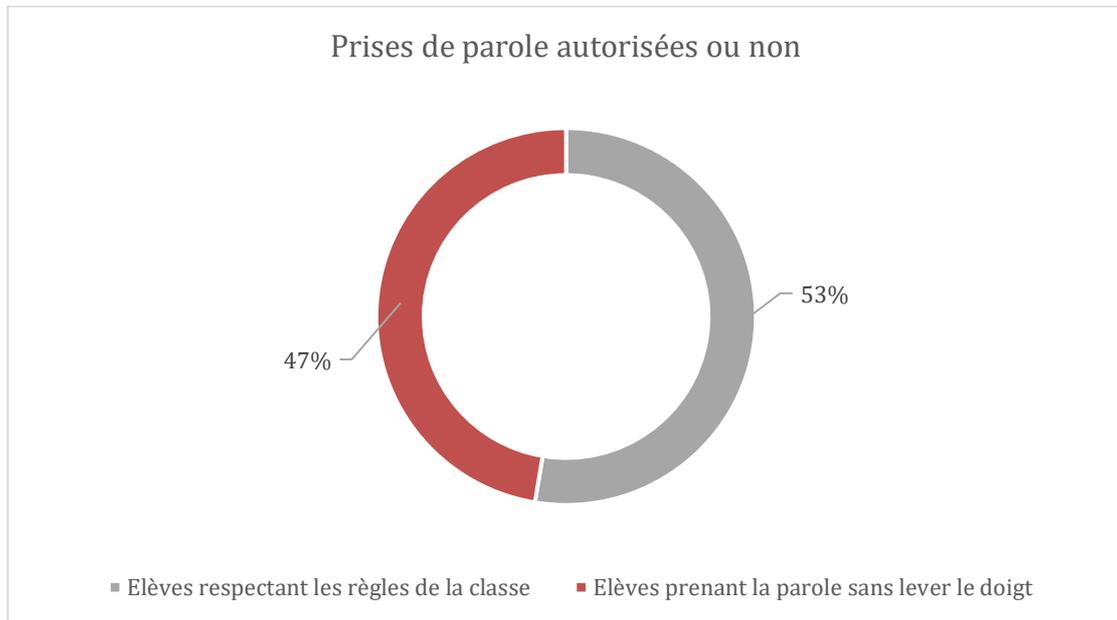
BEZES, M. (2023)

En parallèle, j'ai évalué le [taux de participation](#) en prenant en compte les prises de paroles volontaires.



BEZES, M. (2023)

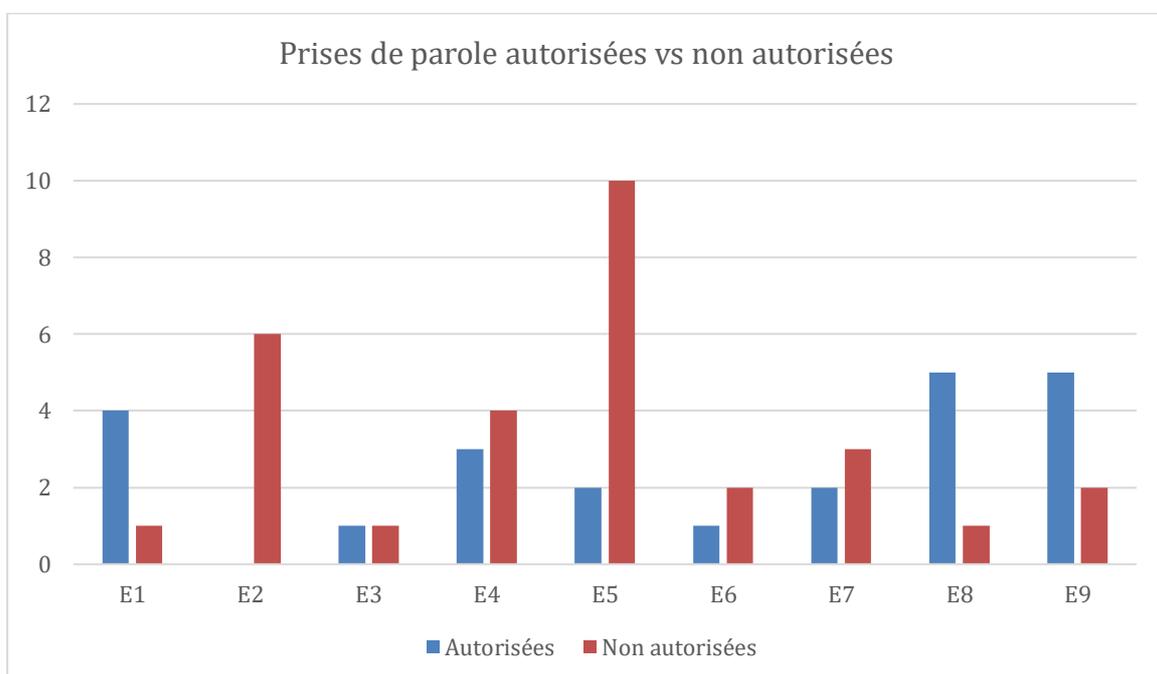
Parmi ces prises de parole, j'ai souhaité distinguer les élèves qui interagissaient sans lever le doigt, et de ce fait, sans être autorisés à parler.



BEZES, M. (2023)

On remarque que près de la moitié des élèves ont, au moins une fois, pris la parole sans y être autorisé.

Vérifions la répartition de prises de parole de ces neuf élèves, en s'intéressant au nombre de fois où ils ont participé en ayant levé le doigt en comparaison avec le nombre d'interactions pour lesquelles ils n'étaient pas interrogés.



BEZES, M. (2023)

Sur cet échantillon, 55% des élèves ont interagi sans lever la main plus de fois qu'en étant autorisé à prendre la parole.

Ces premières analyses, qui ont été menées durant l'intégralité de la première période, m'ont permis de constituer des groupes selon le capital parole des élèves, ainsi que leurs difficultés. J'ai décidé de former des groupes semi-hétérogènes, c'est-à-dire en associant dans chaque groupe au moins un petit parleur avec un moyen parleur ; ou un moyen parleur avec un grand parleur afin d'optimiser le capital parole de chaque élève. Egalement, j'ai pris en compte le second critère relatif à l'évaluation des compétences, en dispersant chaque élève présentant des difficultés dans des groupes afin de privilégier une action de tutorat entre pairs, en suivant les préconisations de Johnson (1977).

Enfin, pour clôturer mon évaluation diagnostique, après avoir instauré un exercice de coopération en EPS et avoir filmé certains passages durant lesquels les élèves étaient en action, j'ai montré à l'ensemble de la classe, durant une séance de langage menée une semaine après les faits, les courtes séquences filmées en vue de réaliser une analyse par autoconfrontation en focus group, autrement-dit en classe entière.

La scène où l'on voit les élèves endossant le rôle des araignées est visionnée. La question posée aux élèves est la suivante : « Que remarquez-vous sur cette vidéo ? ». Plusieurs réponses émergent :

- « Les araignées se mettent à plusieurs » ;
- « Ils sont plus forts ».

Nous concluons qu'il est important de coopérer pour s'aider les uns les autres, et que lorsqu'on réalise une tâche à plusieurs, on est plus performant.

Rappel de la problématique & question de recherche

Pour rappel, la problématique de ce mémoire porte sur l'organisation des structures à concevoir pour introduire les valeurs de la coopération, et plus exactement sur le développement de compétences sociales chez les jeunes enfants. L'étude menée nous permet de nous interroger sur :

Mettre en œuvre un projet pédagogique coopératif, dès le cycle 1, permet-il aux élèves de mieux vivre ensemble et mieux apprendre ?

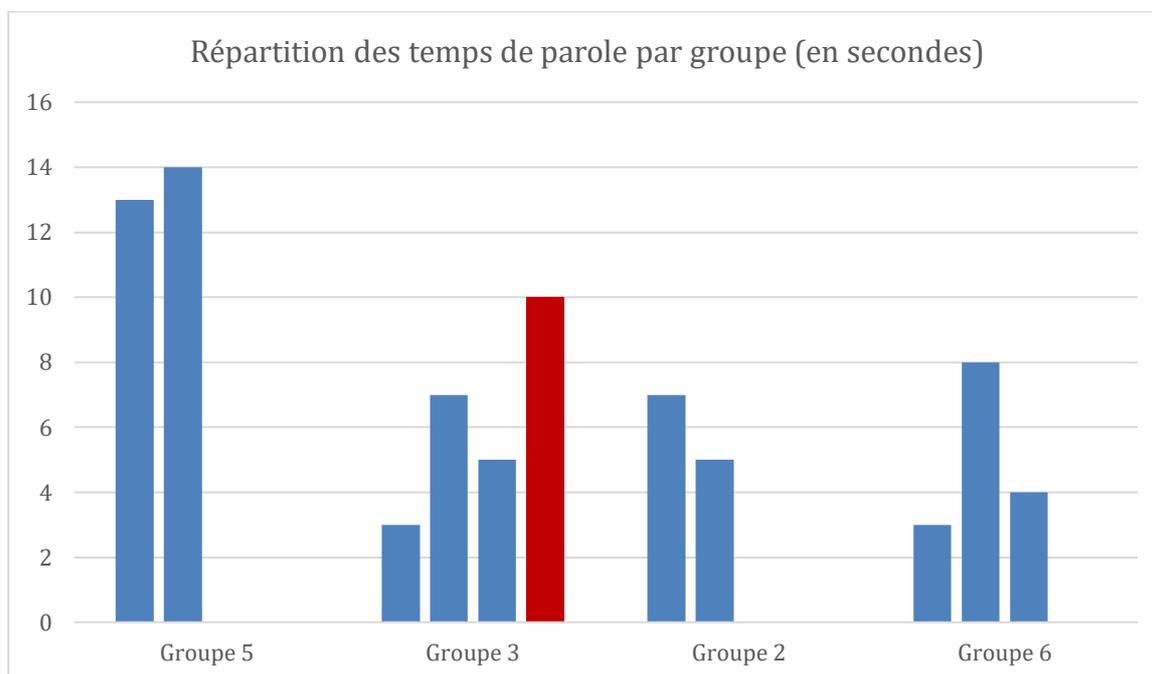
Les résultats obtenus



- **Première hypothèse :** Les élèves vont apprendre à s'écouter, à coopérer grâce à un projet pédagogique interdisciplinaire dont l'objectif sera de réaliser une œuvre commune.

Indicateur 2.1. [Evaluation des TdP](#) et respect de l'écoute d'autrui dans chaque groupe.

Illustrons les données recensées à l'aide d'un histogramme.



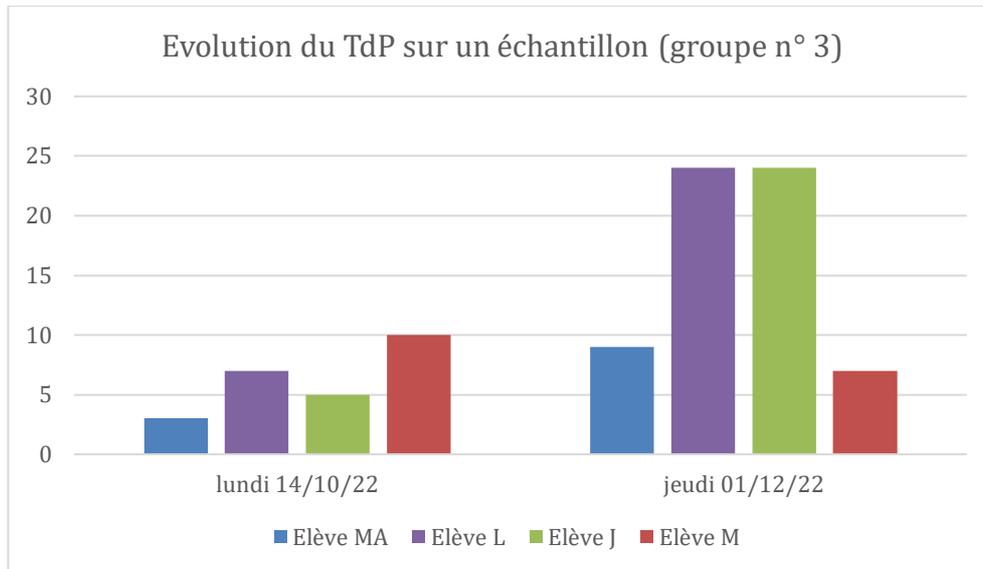
BEZES, M. (2023)

A noter que, pour le groupe n° 5, un élève était absent lors du recueil de données. De ce fait, seulement deux élèves sur trois ont été enregistrés.

Concernant le groupe n° 2, les données n'ont pas été recueillies concernant le temps de parole d'un élève sur trois.

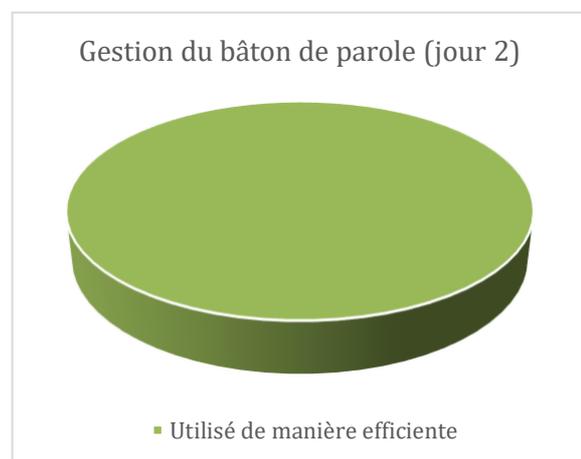
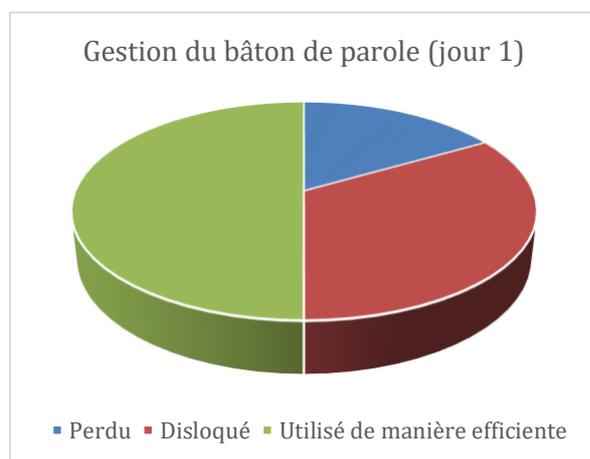
Enfin, la barre de couleur rouge, représentant un élève du groupe n° 3, indique le temps de parole accordé à l'élève par les membres de son groupe durant le recueil de données, mais ce dernier ne s'étant pas exprimé.

Il est intéressant de comparer l'évolution de ces temps de parole sur la durée, à partir d'un recueil réalisé dix-sept jours plus tard, sur le même échantillon. Prenons le groupe n° 3.



BEZES, M. (2023)

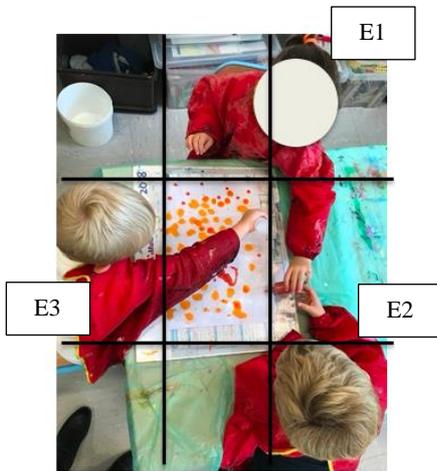
Afin de respecter la parole de son pair, durant ces interactions menées en petits groupes projets, j'avais instauré un bâton de parole. Illustrons l'efficacité de ce dernier sur la durée, en se focalisant sur la manipulation de cet outil par les élèves.



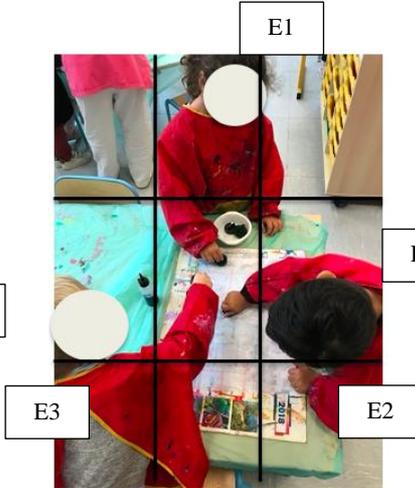
BEZES, M. (2023)

Indicateur 2.3. Partage du matériel et de l'espace.

Activité : réalisation du fond à l'encre



La feuille de travail est placée au centre. Les élèves sont positionnés autour, sur trois côtés. Le bras de l'élève 3 occupe tout l'espace de la feuille. E2 tente de prendre avec sa main la pipette tenue par E1.

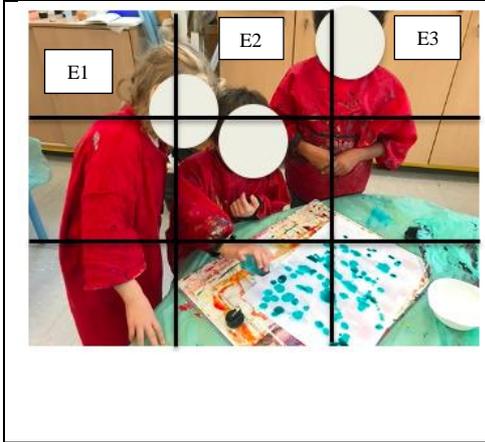


Les élèves sont positionnés autour de la feuille, sur trois côtés. Chaque élève tient un outil (un tampon) et contribue à l'œuvre. Leurs trois mains sont placées au centre de la photographie.

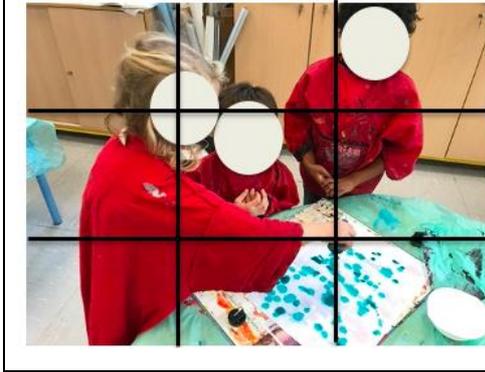


La photographie centre la feuille de travail. E1 et E3 tiennent chacun une pipette, positionnée à deux intersections différentes. E2 est en retrait ; seule une partie de ses mains est visible. Il ne tient pas d'outil.

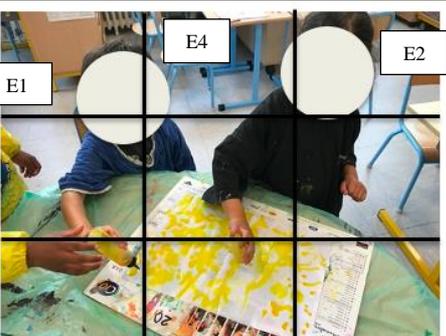
Comparaison de deux photographies pour étudier l'évolution des rôles au sein d'un groupe.



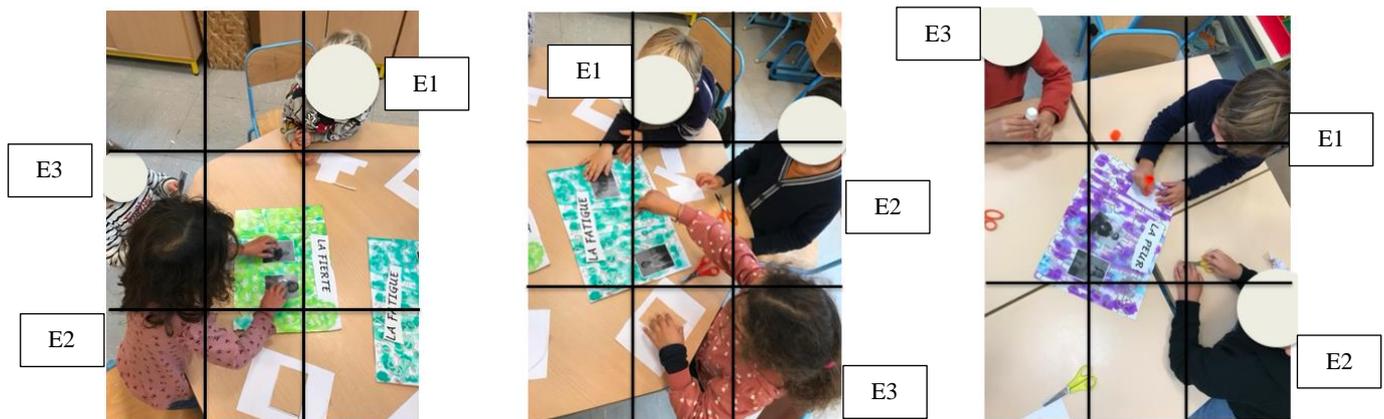
La feuille de travail est placée sur un point d'intersection. Les élèves sont en ligne, les uns à côté des autres, face à la feuille. E2, assis sur une chaise au centre de ses camarades et au centre de la photographie, tient la pipette et dispose des gouttes sur la feuille. Ses camarades le regardent. E1 se penche vers son camarade pour mieux observer l'effet rendu. E3 se tient les mains.



Les élèves sont positionnés au même endroit. Mais cette fois-ci, c'est E1 qui tient la pipette. Elle tend son bras pour disposer des gouttes d'encre au centre de la feuille. Ses camarades, placés au plus près de la feuille, observent son travail en se tenant les mains.

	<p>La feuille de travail est placée sur une ligne directrice, entre le centre et le bas de la photographie. E2 et E3 sont positionnés sur un point d'intersection au plus proche de la feuille. Quant à E1, il se tient sur la gauche, plus éloigné de ses deux camarades. Chacun tient un outil dans sa main (un tampon) et s'applique à humidifier la feuille. Par rapport à sa position et à sa main dominante, E1 tamponne le haut de la feuille. Les mains de E2 et E3 sont rapprochées et positionnées au centre de la photographie.</p>
	<p>La feuille de travail est placée au même endroit, mais la position des élèves a changé, sachant qu'un nouveau membre de l'équipe figure sur la photographie, et que E3 n'est plus présent. E2 et E4 sont positionnés sur deux points d'intersection différents, et de ce fait, occupent tout l'espace. Ils tiennent une pipette et disposent de l'encre jaune à différents endroits sur la feuille. Le bras et la main de E2 sont placés au centre de la photographie, tandis que la main de E4 figure sur un nouveau point d'intersection. Seules les mains de E1 sont présentes sur la photo. Ce dernier tente de prendre la pipette de E4.</p>

Placement des photographies et du titre sur la page créée par chaque groupe



La feuille de travail est placée au centre. E2 et E3 sont assises face à la feuille, au plus près, tandis que E1 se tient en retrait, éloigné de la feuille de travail. E2 positionne deux photographies, et E3 tient la troisième.

La feuille de travail est placée sur une ligne directrice proche du centre. Les élèves sont face à celle-ci, mais ne sont pas rapprochés les uns des autres. E1 se penche en avant sur la table pour positionner une photographie. Ses mains sont sur une intersection. E3 désigne avec sa main un endroit sur la feuille (placement au centre). E2, qui se tient face à la feuille, est plus en retrait, et tente d'approcher sa main vers la feuille de travail.

La feuille de travail est placée au centre. Les élèves sont disposés autour de celle-ci. A cause de la configuration de l'espace de travail (grande table), ils se tiennent éloignés de la feuille. E1 a ses deux bras sur une intersection, et colle une photographie à l'aide de ses deux mains, placées au centre. E2 tient une paire de ciseaux sur un autre point d'insertion, et se penche légèrement en avant vers la feuille. E3 tient un tube de colle, et se trouve en retrait par rapport à ses camarades ainsi qu'à la feuille de travail.

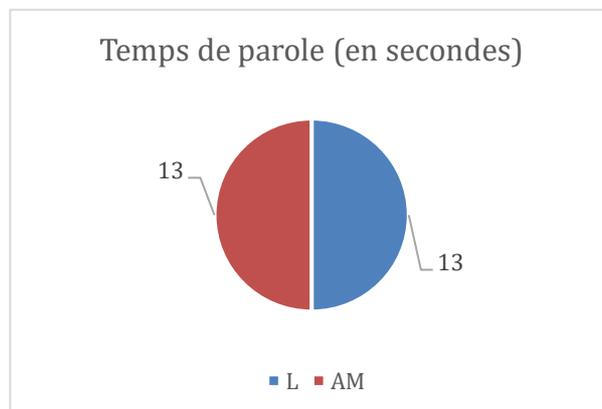
Indicateur 2.4. Prise de décision.

Concernant les choix opérés par les élèves au sein de chaque groupe, notamment leur organisation, la répartition des tâches et de la parole, les conflits sociocognitifs pouvant émerger ainsi que leur résolution, j'ai décidé de retranscrire plusieurs interactions entre élèves.

Retranscription n° 1 : deux élèves échangent pour choisir un scénario sur leur émotion

Evaluons le capital parole de chacun, en sachant que l'un des élèves du groupe était absent ce jour-là.

Si nous retirons les quelques interactions de la professeure, et les quelques réponses brèves d'un élève aux questions posés par l'enseignante, on obtient les résultats suivants :



BEZES, M. (2023)

Retranscription n° 2 : interactions entre deux élèves qui retranscrivent le nom de leur émotion à l'ordinateur. Un élève doit épeler le mot, tandis que le second le tape à l'ordinateur.

Les élèves sont très calmes et concentrés durant cet échange. J, qui doit retranscrire les lettres sur l'ordinateur à l'aide du clavier, écoute sa camarade attentivement lui donner des indices : <L'élève J porte le doigt à sa bouche en s'interrogeant>. Lorsque sa camarade lui précise finalement le nom de la lettre « i », le temps de réaction de J est instantané. Il répète la lettre immédiatement « i » et cherche celle-ci sur le clavier.

Retranscription n° 3 : trois élèves doivent se mettre d'accord sur l'agencement de leur page.

Cet échange met en évidence l'état émotionnel de chaque élève au moment du recueil de données.

	Elève P	Elève L	Elève M
Analyse de discours et gestuelle	<énervé> Insistance sur plusieurs mots « MOI » ; « DECIDE » Onomatopée prolongée « Mmmmmmm :: » Intonation marquée « ! »	(Voix basse) Imite le geste de P et suit sa décision	Ne se prononce pas. Mais elle ne suit pas ses camarades et place sa photographie à l'opposé des leurs.
TdP	7 secondes	2 secondes	0 seconde

BEZES, M. (2023)

Retranscription n° 4 : interactions entre quatre élèves qui doivent se mettre d'accord sur ce qui les rend joyeux à tous.

Tous les élèves du groupe s'expriment, excepté l'élève M qui réfléchit et se concentre, ce dernier réalisant une introspection pour savoir ce qui le rend joyeux.

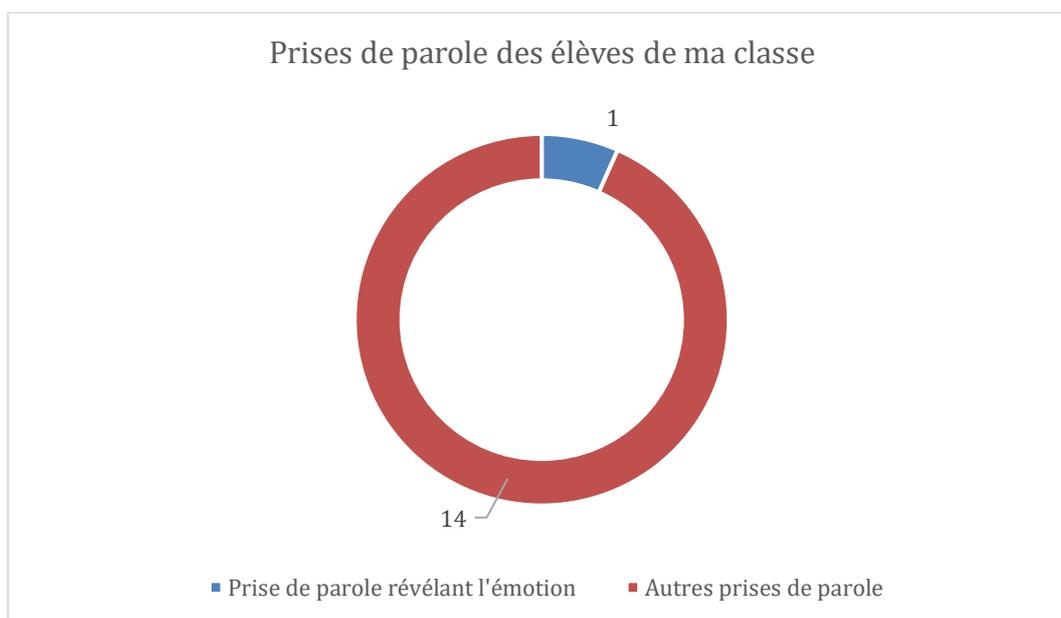
On remarque la structure grammaticale suivante, « ou t'adorais » employée à six reprises par les trois membres du groupe prenant la parole. Les échanges sont dynamiques, s'enchaînent entre eux, avec les élèves qui varient leur intonation « biblioTHEQUE » ; « JOYEUX » ; « BONNES IDEES ». La ponctuation renforce cet effet avec l'emploi fréquent du point

d'exclamation « ! ». De plus, le langage non verbal et les expressions faciales démontrent la joie, l'enthousiasme et l'engagement des élèves dans l'activité « <en montrant ce qu'elle dit avec son doigt> ; (sourire) ; (grand sourire) ; <en levant les bras au ciel et en regardant l'enseignante> ; <en poussant leur création pour la mettre sous les yeux de M> ».

Indicateur 2.5. Engagement des élèves.

Présentation et lecture de l'album créé à la classe n° 8 avec les élèves de ma classe

Afin d'évaluer l'écoute entre pairs, concentrons-nous sur les [prises de parole](#) émises par les élèves de ma classe qui révèlent l'émotion présentée, celle-ci devant être devinée par les enfants de la classe n° 8.



BEZES, M. (2023)

Découverte et visionnage du petit livre vidéo

Les élèves sont réunis au coin regroupement pour le visionnage de leur livre, sous format vidéo. Ils sont tous assis correctement, concentrés sur la découverte de leur œuvre, impatients d'entendre leurs voix enregistrées au préalable. Le climat de classe est très positif : les élèves sont très calmes et écoutent attentivement les voix de leurs camarades racontant leur histoire inventée. Ils sourient lorsqu'ils reconnaissent la voix de leur camarade et disent doucement son prénom, en souriant timidement et en se regardant les uns les autres.

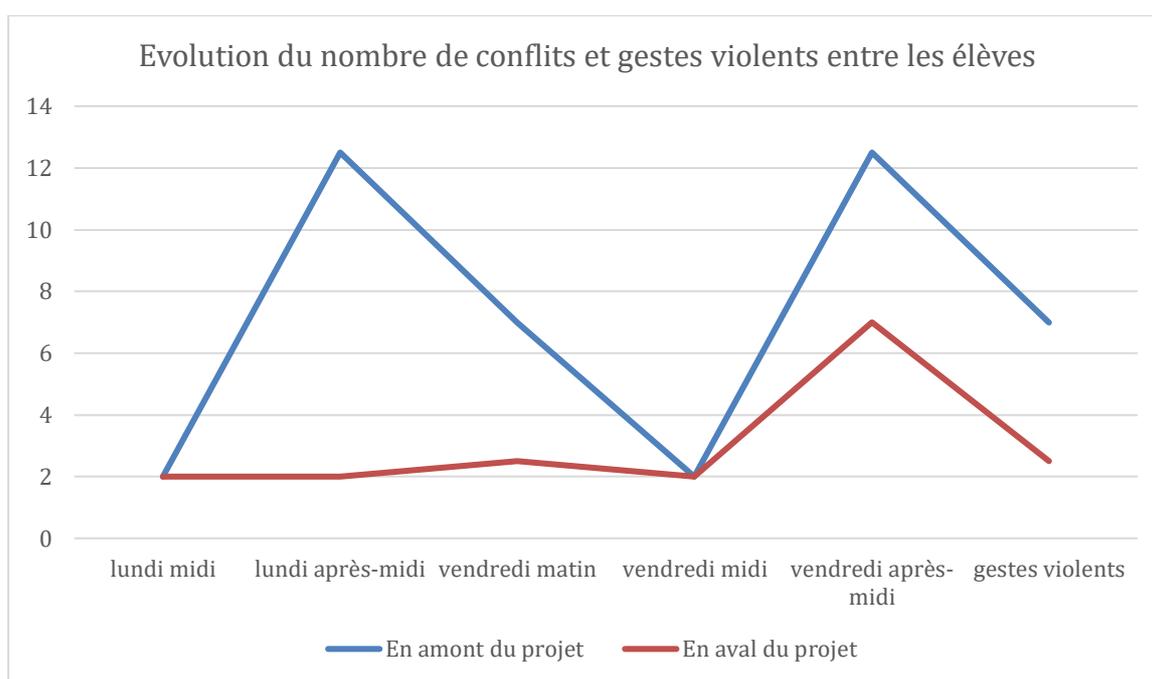
Bilan sur le projet réalisé et recueil des ressentis des élèves

Au coin regroupement, en dernière phase du projet, je demande aux élèves si la création du livre en collectif leur a plu.

100% de réponses positives sont obtenues. L'enthousiasme et la satisfaction se lisent sur le visage des élèves, ainsi que dans leur intonation lorsqu'ils répondent à l'unanimité « Oui :::: !! ».

Par la suite, certains élèves s'expriment lorsque je leur pose la question « Qu'est-ce que vous avez appris ? ». Malheureusement, le recueil de données n'a pas été réalisé dans son intégralité concernant cette séance de langage.

En revanche, nous pouvons comparer le nombre de conflits entre les élèves durant les récréations en amont du projet pédagogique puis en aval, comme l'illustre le graphique ci-dessous :



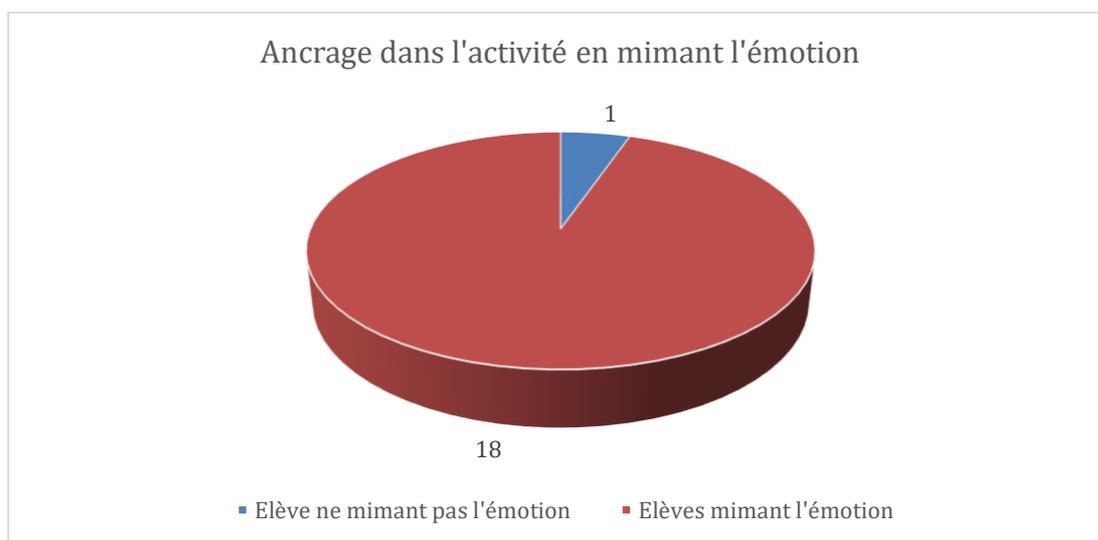
BEZES, M. (2023)



- **Seconde hypothèse** : Grâce aux interactions émises en petits groupes et à la confiance apportée par leurs pairs, les élèves vont progresser dans leurs apprentissages.

Indicateur 2.2. Engagement des élèves dans l'activité.

Les élèves devaient mimer l'émotion que leur groupe avait tiré au sort.



BEZES, M. (2023)

A noter que les élèves ont déjà travaillé précédemment sur chaque émotion qui sera représentée dans l'album.

Concentrons-nous maintenant sur l'élève qui ne parvient pas à mimer l'émotion.

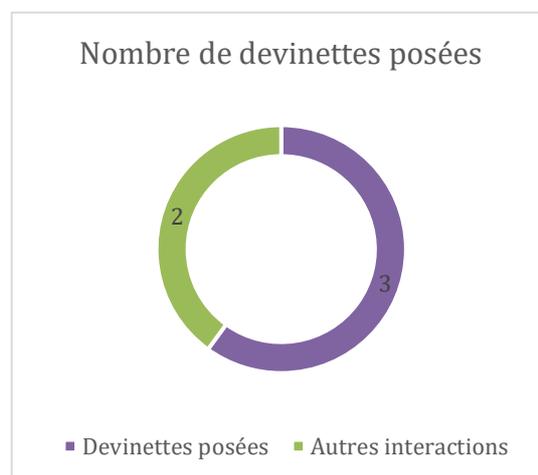
Temps	E1 (élève qui ne mime pas l'émotion)	E (membres du groupe)	Intervention PE
T1	Observe ses camarades. Ne participe pas.	Elèves qui se prennent au jeu et miment à plusieurs reprises l'émotion.	Observe, puis encourage E1 à mimer aussi l'émotion.
T2	Observe ses camarades. Sourit timidement. Ne mime pas l'émotion.	Ses camarades l'encouragent à essayer et lui montrent l'exemple.	Valorise les actions des membres du groupe qui encouragent leur camarade et tentent de l'aider pour qu'elle parvienne à mimer l'émotion également.
T3	Se sent plus en confiance. S'exprime en précisant	Les membres du groupe lui donnent des exemples de situation, et lui	Modalités : regroupement isolé sans le reste du groupe-classe afin que

	qu'aucune situation ne la met dans cette émotion.	montrent à nouveau, au niveau corporel et expressions faciales, comment on mime l'émotion.	l'élève se sente plus en confiance qu'en présence de ses camarades (membres du groupe).
T4	Se sent plus en confiance. S'exprime et mime les différentes émotions.	Les membres du groupe sont absents.	Relecture de l'album « De quelle couleur sont les émotions ? », en mimant chaque émotion comme le personnage principal de l'histoire. E1 parvient à mimer l'émotion timidement.

BEZES, M. (2023)

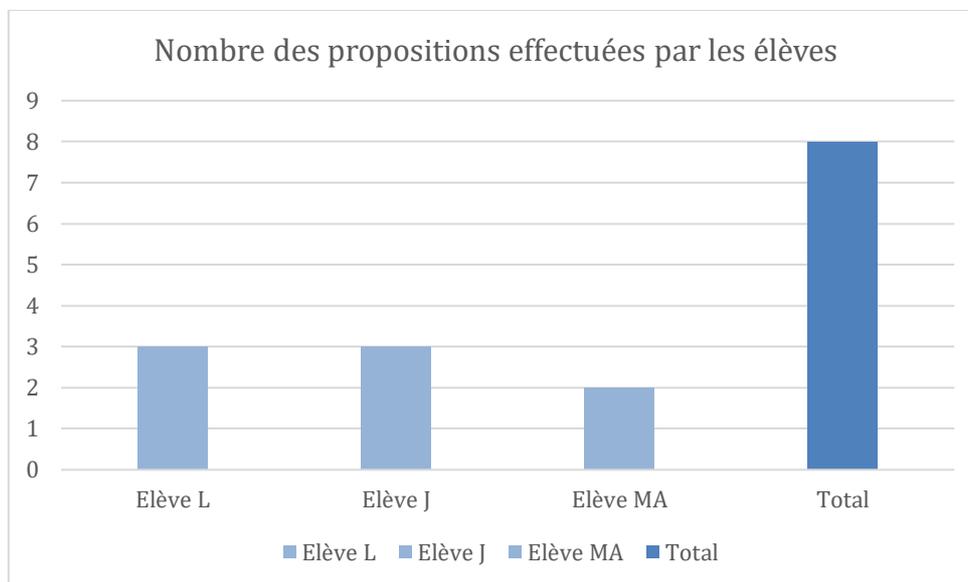
Indicateur 2.4. Prise de décision et organisation des élèves.

Le graphique ci-dessous porte sur les [échanges entre deux élèves](#), devant retranscrire le nom de leur émotion à l'ordinateur. La consigne donnée est la suivante : un élève épèle le nom de l'émotion à l'aide de l'étiquette (étiquette illustrant l'émotion en question avec son nom en-dessous), le second cherche chaque lettre sur le clavier pour taper le titre à l'ordinateur. L'élève L épèle le mot, tandis que l'élève J retranscrit.



BEZES, M. (2023)

Les données suivantes mettent en évidence les échanges ayant lieu au sein d'un groupe, et plus précisément sur trois membres qui tentent d'aider un de leur camarade qui n'a pas d'idée. Voici l'étude d'un [extrait du recueil](#) avec les propositions effectuées par les élèves du groupe :



BEZES, M. (2023)

Vis-à-vis du comportement des élèves, ces derniers sourient, sont enthousiastes et accompagnent leurs paroles de gestes pour amplifier leurs propos, mais aussi pour désigner des exemples dans la pièce, comme l'extrait ci-après : « Regarde un peu <en poussant leur création pour la mettre sous les yeux de M> + comment on était content et tout et tout + comme ça ça te donnera des BONNES IDEES ! »

Indicateur 2.5. Engagement des élèves.

Réalisation d'un bilan à la fin du projet pédagogique.

J'interroge les élèves sur ce qu'ils ont appris. Les premières réponses sont centrées sur l'apprentissage des émotions, sachant que c'était la thématique du projet. Malheureusement, le recueil de données m'empêche d'analyser la totalité de mon bilan.

DISCUSSION

Ce projet pédagogique a débuté par un élément déclencheur, ce dernier étant de faire une surprise à l'autre classe de grande section en créant un livre sur les émotions, mais en travaillant tous ensemble. Cette notion de collectivité est très importante, comme le souligne Buchs, C., Gilles, I. & Butera, F. (2011), l'exécution de la tâche devant obligatoirement être réalisable en groupe, en vue de proscrire tout comportement individualiste. Catherine Reverdy (2016) souligne aussi cet élément, en précisant que le nombre d'élèves dans chaque groupe sera déterminant, celui-ci devant se situer entre deux et cinq membres afin d'encourager les interactions entre pairs, mais aussi gérer les conflits sociocognitifs à petite échelle.

L'évaluation diagnostique m'a permis de constater que les élèves étaient peu initiés à la coopération, mais en revanche, qu'ils avaient acquis un certain niveau d'autonomie, notamment grâce à la pédagogie des espaces mise en œuvre chaque début de matinée en classe. L'idéal aurait été, comme le préconise l'autrice Catherine Reverdy (2016), de réaliser des activités en binôme en amont du projet, afin d'apprendre à gérer les conflits sociocognitifs en petit effectif, et valoriser les comportements positifs. Malheureusement, par manque de temps, je n'ai pu réaliser cette préparation. Toutefois, la séance de langage menée en amont, lors de la période une, durant laquelle les enfants devaient reconforter un de leur camarade en interprétant les personnages d'un album, a permis de créer un climat de classe bienveillant et positif, en promouvant les valeurs de respect et d'entraide entre pairs par le biais de la communication verbale et non verbale (Buchs, C., Gilles, I, 2011). En tant qu'enseignante, j'ai valorisé chaque intervention et encouragé les élèves à reproduire ces schémas dans la vie quotidienne.

Pour rappel, concernant la constitution des groupes projet, je me suis basée sur divers facteurs : la connaissance de mes élèves et les relations initiales qu'ils entretiennent ; leur niveau de compétence et leur capital parole. Ces indicateurs que j'ai pu créer grâce aux tendances observées dans les situations scolaires par Sylvie Plane (2020), m'ont permis de mesurer l'hétérogénéité de mon groupe-classe, et de constituer par la suite des groupes semi-hétérogènes afin de prévaloir l'entraide, la communication entre les élèves plus en difficultés ou moins à l'aise avec le langage avec ceux étant plus avancés, ces derniers autorisant une négociation (Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., Butera, F. 2008).

La première hypothèse de ce mémoire de recherche était la suivante :



- **Première hypothèse** : Les élèves vont apprendre à s'écouter, à coopérer grâce à un projet pédagogique interdisciplinaire dont l'objectif sera de réaliser une œuvre commune.

L'évaluation diagnostique a démontré que de nombreux élèves interagissaient fréquemment sans demander l'autorisation, et de ce fait, en coupant la parole à un camarade ou même à l'enseignante. De plus, lorsqu'ils étaient en phase d'écoute, certains avaient une posture non adéquate, tandis que d'autres se laissaient distraire par l'environnement.

Afin de palier ces controverses, dès les premiers échanges, j'ai instauré des règles fondées sur l'écoute et le respect d'autrui, ces deux aspects étant fondamentaux comme le précise l'auteur Berthoz (2004), afin d'obtenir une relation équilibrée dans laquelle les rôles des participants vont s'articuler sans cesse, la manifestation de l'un déclenchant une réaction de l'autre.

J'ai donc intégré des bâtons de parole, en précisant que tous les enfants devaient au moins l'avoir une fois en leur possession, et que lorsque l'élève détenait le bâton de parole, on le laissait s'exprimer et on l'écoutait attentivement sans lui couper la parole. Les données prélevées mettent en évidence l'évolution de la gestion de ce nouvel outil :

- Jour 1 : **50%** des élèves ont perdu ou disloqué le bâton de parole.
- Jour 2 : **100%** des élèves ont utilisé de manière efficiente le bâton de parole.

On constate une nette amélioration entre la première fois où les élèves ont utilisé ce nouvel outil, et la seconde fois où ils l'ont eu en possession, ce qui permet de souligner l'importance de laisser les enfants manipuler lorsqu'on intègre un nouvel outil. Grâce à ce dernier, les élèves ont appris à respecter la parole de leurs pairs en les écoutant, mais aussi en permettant à chacun de s'exprimer. Berthoz (2004) met en évidence que, grâce à l'application de règles fondées sur l'écoute, le partage et le respect, les interactions génèrent une ouverture d'esprit s'expliquant par la compréhension réciproque du point de vue de chacun.

Suite à ce premier constat, nous pouvons donc valider la première hypothèse puisque les élèves ont appris à s'écouter durant les temps d'échanges en groupes projet, notamment grâce aux interactions permises en petit effectif, ainsi qu'à l'application de règles par le biais d'un outil adapté.

Analysons dorénavant les temps de prises de parole entre chaque membre d'un groupe.

L'histogramme démontre des données homogènes concernant les groupes qui contiennent deux élèves durant le recueil, *a contrario* des groupes constitués de trois ou quatre élèves d'où l'importance de débiter par des activités de communication en binôme (Reverdy, 2016).

Il est judicieux de comparer l'évolution du capital parole sur la durée, afin d'évaluer la construction progressive des rôles au sein du groupe (Auriac-Peyronnet, 2003). Prenons le groupe n° 3 pour exemple. On constate une nette amélioration du capital parole pour chaque membre du groupe, excepté l'élève M. qui n'a pas interagi durant le recueil de données, mais dont le temps d'absence de parole a diminué, ses camarades interagissant pour l'aider à trouver des idées (cet indicateur sera présenté par la suite). Nous remarquons également que les élèves L. et J. s'approprient davantage l'espace communicationnel, en comparaison aux élèves MA. et M. Toutefois, l'élève MA. accomplit tout de même son rôle, en augmentant son capital parole, ce qui indique son implication dans le projet.

Si on analyse les temps de parole d'un autre groupe constitué de deux élèves (le troisième étant absent le jour du recueil), on constate des résultats homogènes, avec une intervention exacte de 13 secondes pour chaque élève. De plus, les membres du groupe ont respecté la parole de chacun, et ce, malgré l'enthousiasme et l'impatience pour l'élève AM. de prendre la parole, ceci s'illustrant par ses propos (TdP 3) « A MOI ! Oui : ». Les élèves ont eu recours au bâton de parole mis en place ce jour-là pour réguler les échanges : (TdP 5) « Oui m : mon miCRO : », l'élève attendant d'avoir le bâton de parole en mains pour s'exprimer.

L'analyse de ces indicateurs permet de confirmer les relations qui sont de nature symétrique, basées sur l'égalité entre les acteurs (Amado, G. & Guittet, A. 2017), ce qui signifie que les participants interagissent de manière égale avec des informations de même niveau. Il n'y a aucune forme de supériorité.

Dans un second temps, il est judicieux de s'intéresser aux propositions émises au sein d'un groupe. En ayant recours à l'analyse de discours, on perçoit une anaphore employée à six reprises par les élèves à tour de rôle « Ou t'adorais ». Cette figure de style démontre l'écoute active dont font part les élèves à l'égard de leurs camarades, et insiste sur les diverses propositions effectuées.

Justement, vis-à-vis de ces propositions, nous pouvons remarquer qu'elles se corrélaient toutes et s'enchaînent au fil des échanges :

« gouttes dorées » → « le sapin » → « faire Noël » → « décorer le sapin de Noël + être joyeux + faire plaisir à tout : l'monde : »

« des livres à la bibliothèque » → « l'école »

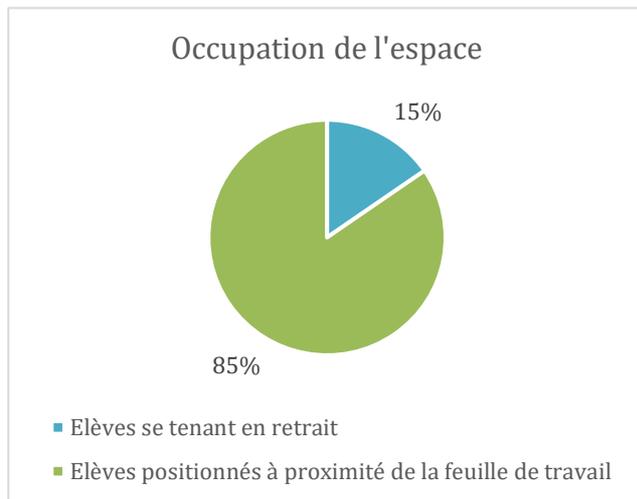
Les élèves rebondissent sur les propositions émises par leurs pairs, ce qui stimule leur créativité ainsi que leur enthousiasme à émettre leurs idées respectives en lien avec celles de leurs camarades (Buchs, C., Gilles, I., et Butera, F., 2011).

Toutefois, les interactions peuvent prendre une dérive controversée non souhaitée, et ce, malgré la relation qui est symétrique.

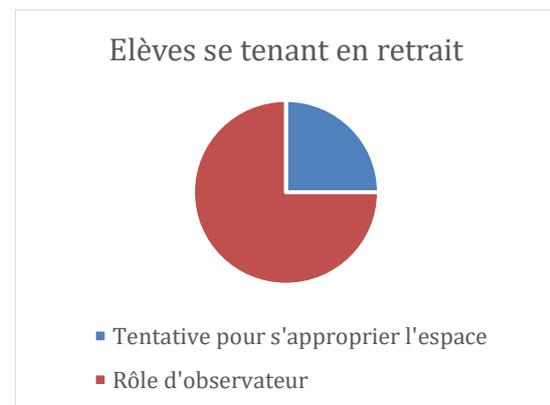
Examinons le cas d'un groupe, au sein duquel trois élèves devaient se mettre d'accord sur l'agencement de leur page, en plaçant leurs trois photographies ainsi que le titre sur leur fond à l'encre. L'analyse de discours et la gestuelle mettent en évidence le comportement adopté par chaque élève, notamment celui de P. qui s'offusque que sa camarade déplace sa photographie. Il le montre en prononçant une onomatopée prolongée « Mmmmmmm :: », ainsi que les mots qu'il emploie avec une intonation marquée « C'est MOI qui DECIDE ! », en reprenant brusquement la photographie. En réalité, l'élève perçoit l'activité comme individuelle, avec chaque enfant qui est en charge de placer la photographie sur laquelle il figure comme il le souhaite. Or, la consigne était la suivante « Vous devez vous mettre d'accord sur l'agencement de votre page, c'est-à-dire placer les photographies et le titre sur votre fond à l'encre. » De par sa posture et son intonation prononcée, l'élève P. se place au-dessus de ses camarades. Ce positionnement de leadership entraîne une réaction immédiate de son camarade L., qui d'une voix basse, précise qu'il place sa photographie à côté de celle de P., en imitant son geste. Ce conflit sociocognitif entraîne un effet indésirable, puisqu'un seul membre du groupe prend le contrôle sur la tâche, bloquant toute interaction. Un de ses pairs l'imité, non pas à la suite d'une argumentation fondée, mais par rapport à son statut d'élève et à la représentation qu'il a de son camarade. Ainsi prime la relation amicale à défaut de la recherche d'une solution commune. C'est ce que l'on appelle le consensus de complaisance (Reverdy, 2016). L'élève M. préfère s'abstenir de répondre, et prend la décision seule de son côté concernant le placement de la photographie sur laquelle elle figure, par peur des représailles, ne souhaitant pas entrer dans un conflit, à cause d'un manque de confiance en elle. Le professeur doit rapidement déceler ces écueils afin d'intervenir au plus vite (Amado, G. & Guittet, A., 2017). En tant qu'enseignante, je réalise une intervention destinée à l'ensemble du groupe classe, en rappelant les consignes, tout en insistant sur la notion de « se mettre d'accord avec son groupe ». En sus de cela, j'informe qu'un livre doit tenir compte de certaines règles, notamment les illustrations qui doivent figurer dans le bon sens pour que le lecteur puisse bien les visualiser, ainsi que le titre qui doit être placé en haut de la page. Par la suite, les élèves du groupe en question revoient ensemble la disposition de leurs photographies, et s'accordent finalement pour les placer les unes à côté des autres, au centre. Enfin, nous travaillons le message clair, en précisant que lorsqu'on n'est pas d'accord, il est important de communiquer et expliquer ses points de vue, en écoutant ceux de ses pairs, en vue de trouver un terrain d'entente (Connac, S. et Catsaros, C., 2012).

Les rôles de chacun peuvent aussi s'interpréter à partir de l'occupation de l'espace, comme l'illustre l'indicateur 2.3.

L'analyse sémiotique des photographies, à l'aide de la règle des tiers, illustre l'évolution des rôles et l'occupation de l'espace par chaque élève.



15% des élèves photographiés se tiennent en retrait par rapport à leurs camarades, et sont, de ce fait, exclus ou moins engagés dans l'activité.



BEZES, M. (2023)

Parmi ces 15% d'élèves se positionnant en retrait, seul un quart tente de s'engager en tendant les mains vers l'outil de travail. Le positionnement dans l'espace a donc un rôle déterminant, et permet d'engager ou non les élèves dans la tâche à réaliser. Par conséquent, il revient au professeur d'organiser au mieux les modalités de mise en place de l'activité, tout en ayant recours à du matériel adapté (Reverdy, 2016).

Concernant l'évolution des rôles au sein d'un groupe, on constate par le biais de l'analyse des photographies, que les élèves ont recours tout naturellement au partage du matériel, en se donnant la pipette d'encre par exemple, afin que chacun puisse exercer la tâche à tour de rôle, ceci s'expliquant par la fréquence des ateliers de regroupement en maternelle, durant lesquels le partage et la communication sont constamment appréhendés (Reverdy, 2016).

De plus, les élèves qui ne participent pas sur un moment donné sont très observateurs.

Le climat de classe est donc bienveillant, avec les élèves qui coopèrent en vue de réaliser une œuvre collective, en éliminant toute compétition interindividuelle, ce qui confirme une fois de plus l'émission de la première hypothèse.

Concluons celle-ci en évaluant une dernière fois le climat de classe, ainsi que l'écoute des élèves à la fin du projet, lors de la présentation du livre créé à l'autre classe de grande section.

On constate une seule prise de parole de la part d'une des élèves de ma classe dévoilant la réponse, celle-ci ayant eu lieu au début de la lecture. Par la suite, les élèves ont su garder le silence afin de laisser leurs camarades réfléchir et deviner l'émotion qu'ils avaient souhaité représenter dans leur livre, et ce, malgré leur irrésistible envie de donner la réponse, ceci s'illustrant par « Hmmmmmmm <en levant les mains et en mettant les doigts sur leur bouche> ».

Egalement, lors du visionnage du livre vidéo créé par les élèves avec l'assemblage de leurs voix, l'analyse du langage non verbal démontre un climat de classe très positif. En effet, l'ensemble des élèves était très concentré, ces derniers adoptant une posture appropriée à une écoute active. L'émotion et la fierté de découvrir leurs voix ainsi que leur œuvre finale se lisait sur leur visage. Le projet pédagogique a donc permis à chaque élève de s'impliquer dans l'objectif d'atteindre un but commun. Les apprenants étaient donc liés par le partage de cet enthousiasme à l'égard de la création du livre collectif. De ce point-là découlent les structures d'interdépendance (Yael Sharan), résultant d'une complémentarité qui doit être claire dès le départ pour les élèves, de façon à renforcer les attitudes positives et la responsabilisation au sein de chaque groupe.

Egalement, nous constatons une nette diminution du nombre de conflits et de gestes violents entre les élèves durant les récréations à la suite du projet, en comparaison avec les chiffres recensés en amont lors de l'évaluation diagnostique.

Les valeurs d'écoute, de respect de la parole de ses pairs et de coopération se sont donc nettement améliorées avec la mise en place du projet, ce qui confirme pleinement l'émission de la première hypothèse, qui était rappelons-le : les élèves vont apprendre à s'écouter, à coopérer grâce à un projet pédagogique interdisciplinaire dont l'objectif sera de réaliser une œuvre commune.

La seconde hypothèse de ce mémoire était la suivante :



- **Seconde hypothèse** : Grâce aux interactions émises en petits groupes et à la confiance apportée par leurs pairs, les élèves vont progresser dans leurs apprentissages.

Le [premier graphique](#) démontre qu'une seule élève ne parvient pas à mimer l'émotion que son groupe a tiré au sort. Ce qui est intéressant d'étudier, ce sont les actions mises en place naturellement par ses camarades, en l'occurrence les membres du groupe, qui vont mimer l'émotion à plusieurs reprises pour lui montrer quels sont les gestes corporels ainsi que les expressions faciales qu'arbore notre visage lorsqu'on ressent l'émotion en question. En plus de lui montrer l'exemple, les deux élèves encouragent leur camarade à essayer. À travers cette analyse des comportements, nous percevons toute la dimension relative à l'altruisme, associée aux valeurs républicaines, à savoir le respect et l'entraide. Comme le précisent Buchs, C., Gilles, I., Butera, F. (2011), l'apprentissage coopératif s'établit obligatoirement à partir de relations sociales positives au sein de chaque groupe, ce qui favorise un apprentissage de qualité. Le rôle du professeur est de ce fait non négligeable dans la mise en place des situations d'enseignement. Également, ce dernier doit adopter une posture d'accompagnement (Plane, 2020), comme c'est le cas lorsque je valorise les actions des élèves du groupe, qui tentent d'aider leur camarade. Ces tentatives bienveillantes aboutissent finalement à une situation d'échec, puisque le blocage de l'élève dans l'interprétation de l'émotion persiste, et que les mimes de ses camarades la font rire. Tout de même, celle-ci accueille positivement les actions de ses pairs, puisqu'elle sourit, ce qui souligne une fois de plus l'instauration de relations sociales positives, ainsi qu'un effet direct sur l'ajustement psychologique avec l'amélioration de l'estime de soi et la prise de confiance (Buchs, C., Gilles, I., et Butera, F., 2011).

Cette étude de cas ne permet pas de valider l'hypothèse, puisque l'élève ne parvient pas à mimer l'émotion malgré l'aide apportée par ses pairs. Toutefois, même si le résultat n'est pas vecteur de réussite au niveau des apprentissages, l'élève acquiert de la confiance et se sent valorisée par ses camarades. Le résultat est plus que positif concernant l'altruisme.

Penchons-nous dorénavant sur les interactions émises entre deux membres d'un groupe, ces derniers devant retranscrire le nom de leur émotion à l'ordinateur. Rappelons la consigne, qui consistait à ce qu'un élève épèle le mot à l'aide de l'étiquette, tandis que le second devait chercher la lettre sur le clavier afin de retranscrire le terme dans son intégralité. Les choix établis par les élèves sont les suivants : l'élève L. épèle le mot, et l'élève J. retranscrit.

L'analyse de l'entretien démontre, qu'au lieu d'épeler le mot simplement, l'élève L. ajoute des complexités afin que son camarade puisse deviner les lettres, sans lui dire leur nom.

Ainsi, le [graphique](#) comptabilise le nombre de devinettes posées par l'élève L., sur l'ensemble des interactions émises. On obtient 60% de devinettes formulées, soit plus de la moitié des échanges verbaux. Si on analyse ces dernières, ce sont trois indices qui sont prononcés :

- « C' + c'est la + c'est la Lettre : dans mon prénom après le r : »
- « C'est une barre la deuxième lettre de mon prénom. »
- « M... Ma dernière lettre. »

Ainsi, on remarque que les élèves savent s'organiser et s'imposer des tâches compliquées, comme l'avait remarqué Roger Cousinet, inspecteur au XXème siècle (Raillon, 1990). Le binôme assume pleinement son rôle durant cette activité, ce dernier étant explicite et motivant, en vue d'atteindre le but collectif qui est d'écrire le titre de la page. Ce partage commun crée une structure d'interdépendance (Yael Sharan), et renforce donc la coordination et la responsabilisation de chaque membre qui souhaite faire au mieux pour réussir la tâche. De ce point-là, découle la théorie de Bruffee, reprise par Alain Baudrit (2007), basée sur la responsabilité des élèves, effet possible uniquement si on donne le pouvoir aux élèves. Cela permet de favoriser la prise d'initiatives et par conséquent l'autonomie. La qualité des interactions est ainsi décuplée, tout comme l'entraide (Gillies, 2014).

En plus de cela, on constate la satisfaction de l'élève L., qui se joue de lancer des devinettes à son camarade afin qu'il trouve les lettres <Puis, regarde l'enseignante en souriant>.

Son camarade reste concentré et effectue un travail de recherche <L'élève J porte le doigt à sa bouche en s'interrogeant> ; <J cherche la lettre sur le clavier>.

Enfin, l'entraide est présente puisque l'élève L. ne laisse pas l'élève J. commettre des erreurs, mais lui indique seulement au dernier moment afin de lui laisser un temps de réflexion <...et s'apprête à appuyer sur une touche> suivie immédiatement par l'intervention de l'élève L. « Non ! » pour lui signaler qu'il ne s'agit pas de cette lettre.

Les échanges verbaux jouent donc un rôle crucial dans les apprentissages (Nonnon 1999, Grandaty 2011), notamment lorsqu'ils sont émis en petits groupes, cette modalité de regroupement favorisant l'intervention de chaque membre et l'engagement dans l'activité, comme c'est le cas ci-dessus.

Enfin, la dernière analyse se focalisera sur les interactions émises au sein d'un groupe de travail de quatre élèves qui devaient se mettre d'accord sur une situation qui leur faisait ressentir l'émotion sur laquelle ils travaillaient. Trois membres tentent d'aider un de leurs camarades qui n'a pas d'idée. [L'histogramme](#) comptabilise un total de huit propositions effectuées, toutes émanant des trois élèves, avec un nombre quasi homogène de propositions par chacun. De plus, au niveau du langage non verbal, les élèves réalisent des gestes pour désigner des éléments ou amplifier leurs propos, ce qui montre un réel engagement dans l'activité. Ce travail de groupe offre ainsi un climat très positif, dans lequel l'entraide est la

bienvenue. Grâce aux nombreux échanges qui émanent de leurs pairs, les élèves apprennent et ouvrent leur esprit sur d'éventuels possibles (Sylvain Connac, 2012).

Egalement, puisque les élèves doivent trouver un accord sur une situation en lien avec leur émotion, la controverse positive est optimale et entraîne des bénéfices cognitifs chez les individus. Cela impacte directement les apprentissages, notamment au niveau du processus de compréhension des points de vue d'autrui (Johnson, 1977).

Par l'étude de ces différents cas ci-dessus, la seconde hypothèse ne peut être validée pleinement, cette dernière étant fortement liée aux dispositifs organisationnels ainsi qu'aux relations entre individus, raison de plus pour laquelle le professeur doit fournir un travail de préparation non négligeable avant la mise en place d'un quelconque projet pédagogique coopératif. Ce constat est d'ailleurs souligné par Buchs, C., Gilles, I., et Butera, F., (2011), percevant la coopération comme un véritable outil pédagogique, mais n'étant pas systématiquement vecteur de réussite, en raison de sa dépendance avec les conditions de réalisation.

CONCLUSION

Pour rappel, ma question de recherche relative à cette étude était la suivante :



Mettre en œuvre un projet pédagogique coopératif dès le cycle 1, permet-il aux élèves de mieux vivre ensemble et mieux apprendre ?

En effet, le cadrage théorique a mis en évidence l'importance des dispositifs de coopération dans le cadre scolaire afin que les élèves puissent devenir acteur de leurs apprentissages, tout en construisant leur identité et en développant leur estime de soi. Malheureusement, l'étude de terrain réalisée par des chercheurs souligne le manque de ces dispositifs organisationnels dans les écoles françaises, au profit d'une attitude compétitrice et individuelle, à défaut d'angoisser les élèves en difficulté. Or, au sein de notre société du XXIème siècle, la coopération, la responsabilisation, ainsi que l'autonomie sont des compétences et savoir-être indispensables afin de s'intégrer socialement et professionnellement ; ceux-ci devant s'acquérir dès le plus jeune âge.

C'est pour la raison suivante que mon objet d'étude s'est porté sur la pédagogie de projet, et plus particulièrement en cycle un, auprès d'une classe d'élèves de grande section, dans l'objectif d'identifier si la mise en place d'un projet à visée coopérative permettait à ces jeunes enfants, encore peu autonomes, de développer leurs compétences sociales grâce aux relations entretenues avec autrui, ainsi que d'améliorer le processus d'apprentissage par le biais de la manipulation, la responsabilisation et les interactions avec leurs pairs.

Afin de réaliser mon étude, j'ai d'abord dressé la liste des mots-clés en lien avec ma thématique en vue de créer mon équation de recherche à partir des termes les plus pertinents. Ensuite, mon état de l'art s'est réalisé sur des bases de données scientifiques, sur lesquelles j'ai sélectionné une trentaine d'articles avant d'appliquer une sélection rigoureuse, à l'aide de critères précédemment définis (date de parution, type de document, résumé). Grâce à une lecture approfondie de chaque article, j'ai pu dégager les différents points de vue d'auteurs ainsi que des informations pertinentes, ce qui m'a permis, par la suite, d'élaborer mon plan en fonction des données recueillies.

Le cadrage théorique s'est révélé être une véritable niche d'informations précieuse en lien avec ma thématique. A la suite de la rédaction de ce dernier, j'ai pu rédiger ma problématique ainsi que ma question de recherche en fonction de mon niveau de classe d'affectation, suivies de mes deux hypothèses.

La partie empirique de ce mémoire s'est alors centrée sur la pratique professionnelle, avec la mise en place de mon projet pédagogique associé à toute la récolte, puis l'analyse des données recensées. Enfin, la discussion a été le fruit d'un croisement d'informations analysées avec les points de vue énoncés par les auteurs phares de mon cadrage théorique, dans le but de valider ou d'infirmer mes deux hypothèses.

Au regard de ma problématique, l'évaluation diagnostique s'est révélée complète grâce à l'accumulation des données récoltées sur une période étendue, ceci en vue de bien cerner le profil de mes élèves, tout aussi bien que l'hétérogénéité de mon groupe-classe. Egalement, c'est grâce à cette observation fine que j'ai pu constituer des groupes projet équilibrés selon trois variables définies à l'aide de théories de chercheurs, à savoir : les difficultés des élèves concernant des compétences spécifiques en lien avec le projet mis en place, le capital de parole de chaque enfant et les relations initiales entretenues par ces derniers. Quant au projet, ce dernier étant interdisciplinaire, cela a permis aux élèves de travailler plusieurs compétences du socle commun à travers plusieurs champs disciplinaires.

Toutefois, certaines limites restent à déplorer, comme l'absence de donnée suffisante pour analyser la phase de bilan auprès des élèves suite à la réalisation du projet. Egalement, comme précisé durant l'étude empirique, il n'y a pas eu de préparation en amont du projet de façon à appréhender la gestion des conflits sociocognitifs à petite échelle, ceci en raison du manque de temps. Enfin, la qualité de certaines données n'est pas optimale à cause de la difficulté à adopter la casquette de chercheur en même temps que celle d'enseignante.

Au regard de ma pratique professionnelle, mon étude m'a permis d'appréhender une meilleure gestion des modalités organisationnelles, notamment au niveau de la gestion des groupes sur diverses activités et de l'organisation dans l'espace. En observant finement les interactions dans chaque groupe, j'ai pu valoriser les comportements et attitudes positives qui étaient vecteurs de réussite, décuplant ainsi l'enthousiasme et l'engagement des élèves. J'ai aussi appris la nécessité de lâcher prise durant ces phases de projet pédagogique, ce qui signifie l'acceptation d'un volume sonore plus important, ainsi que la délégation des tâches aux élèves afin de les responsabiliser et les laisser prendre des initiatives. De plus, j'ai

constaté qu'il était important de réitérer les séances de langage et moments d'interactions entre élèves afin d'évaluer la progression du capital parole, et de ce fait, l'appropriation de l'espace communicationnel. En dernier point, l'intégration d'outil adapté permet d'aider les élèves dans la réalisation de leurs tâches, à condition de prévoir une phase de manipulation en amont.

En tant que praticien réflexif, et pour donner suite à cette étude menée, j'envisage d'approfondir mes recherches, notamment sur la question de la motivation de l'élève, en analysant l'ensemble des variables favorisant le bien-être de chacun en classe, ce facteur étant indissociable de l'engagement, intrinséquement lié à la réussite de chaque enfant.

BIBLIOGRAPHIE

Algan, Y., Huillery, É. & Prost, C. (2018). Confiance, coopération et autonomie : pour une école du XXI^{ème} siècle. *Notes du conseil d'analyse économique*, 48, 1-12. <https://doi.org/10.3917/ncae.048.0001>

Amado, G. & Guittet, A. (2017). Chapitre 4. Interaction et relation à autrui. Dans : G. Amado & A. Guittet (Dir), *Dynamique des communications dans les groupes* (pp. 39-46). Paris: Armand Colin. <https://doi.org/10.3917/arco.amado.2017.01.0039>"

Auriac-Peyronnet, E. (2003). Chapitre 8. La mise en regard de deux dispositifs de coopération. Dans : Emmanuèle Auriac-Peyronnet éd., *Je parle, tu parles, nous apprenons: Coopération et argumentation au service des apprentissages* (pp. 139-168). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.auria.2003.01.0139>"

Auriac-Peyronnet, E. (2003). *Je parle, tu parles, nous apprenons: Coopération et argumentation au service des apprentissages*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Baudrit, A. (2007). Chapitre 3. Activités d'écriture et collaboration. Dans : A. Baudrit, *L'apprentissage collaboratif: Plus qu'une méthode collective ?* (pp. 75-119). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage coopératif: Origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Buchs, C., Darnon, C., Quiamzade, A., Mugny, G., et Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/1013> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.1013>

Buchs, C., Gilles, I. & Butera, F. (2011). Chapitre 14. Optimiser les interactions sociales lors d'un travail de groupe grâce à l'apprentissage coopératif. Dans : Étienne Bourgeois

éd., *Apprendre et faire apprendre* (pp. 211-220). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0211>"

Cazenave, C. (2008). Le débat philosophique à l'école : un changement de posture pour l'élève. *Carrefours de l'éducation*, 25, 43-54. <https://doi.org/10.3917/cdle.025.0043>

Connac, S. & Catsaros, C. (2012). La pédagogie coopérative. *L'école des parents*, 598, 24-25. <https://doi.org/10.3917/epar.598.0024>

Drouet, O., Millet, G., Lentillon-Kaestner, V. (2020). Coopérer en éducation physique : Le Jigsaw, une méthode prometteuse ? URL : <http://journals.openedition.org/ejrieps/4941> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ejrieps.4941>

Escalié, G. & Legrain, P. (2020). Coopérer pour apprendre : un levier pour construire une école inclusive ?. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65-2, 75-85. <https://doi.org/10.3917/spir.652.0075>

Huet, B., Saury, J. (2011). Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage : une étude de cas en éducation physique et sportive. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, Université de Franche Comté*. 10.4000/ejrieps.3865. hal-03597277

Plane, S. (2020). D'une parole individuelle à une dynamique argumentative collective. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 198, 149-162. <https://doi.org/10.3917/ela.198.0021>

Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFÉ, Institut français de l'Éducation*, pp.1-32. ensl-01577290

Romero, M., Giauffret, L., Komis, V. (2020). Résoudre des problèmes d'interdépendance par la robotique. *Les Cahiers Pédagogiques, Service d'édition et de vente des publications de l'Éducation nationale*. hal-02420396

Vion, R. (1992), La communication verbale. *Hachette supérieur*.

RESUME

La notion de coopération est bien plus qu'une compétence à part entière du XXIème siècle ; elle regroupe un fondement de valeurs basé autour du savoir-être. Indispensable à l'ère actuelle pour s'intégrer dans la société, aussi bien professionnellement que personnellement, l'action de coopérer nécessite un apprentissage qui se doit d'être réitéré dans divers domaines, contextes, en laissant les participants acteurs de leurs démarches et conscients des objectifs à atteindre. C'est ainsi que la pédagogie de projet prend tout son sens. Quel rôle joue alors le système éducatif dans l'apprentissage de cette valeur ? Comment les enseignants mettent en place un projet quelconque ? Ce dernier est-il instantanément vecteur de réussite ? Quelles sont les variables indispensables à prendre en compte ? Quels sont les effets bénéfiques, notamment chez les jeunes enfants ?

Ce mémoire de recherche est le fruit d'une étude sur les enjeux des dispositifs de coopération au sein du système éducatif, tout particulièrement chez les jeunes enfants, et répond à l'ensemble de ces nombreux questionnements.

TABLE DES ANNEXES

Annexe I : Fiche de séquence projet pédagogique

Annexe II : Fiche de séance en EPS

Annexe III : grille d'observation – indicateur de parole

Annexe IV : photographies – indicateur de partage du matériel et de l'espace

Annexe V : retranscription – engagement des élèves

Annexe VI : grille d'observation – engagement des élèves



Fiche séquence

Niveau GS	Domaine Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions	Période 2	Séances 7 séances	Séquence Création d'un album collectif
---------------------	---	---------------------	-----------------------------	--

Objectifs

- Mobiliser le langage oral en entrant en communication avec les autres enfants : se questionner, proposer des solutions, se mettre d'accord.
- Coopérer avec ses pairs.

Compétences

- Oser entrer en communication.
- Vivre ensemble, coopérer, s'écouter, trouver une solution commune.
- Découvrir la fonction de l'écrit : laisser une trace à travers l'album.
- Réinvestir le vocabulaire autour des émotions et des couleurs.

Matériel

- Feuilles A3 120g
- Encres + goutteurs
- Récipients d'eau + éponges
- Feutres posca
- Tablette
- Ordinateur
- Rouleau de papier blanc
- Feuille plastifiée
- Plastifieuse
- Relieur
- Baguettes anneaux
- Perforateur
- Bâtons de parole

Déroulement de la séquence			
Séances	Durée	Objectifs	Déroulement
1	20 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer divers usages de la langue orale : décrire, se questionner, proposer des solutions - Echanger et réfléchir avec les autres - Mimer une émotion 	<p><u>Au coin regroupement</u> :</p> <p>Annonce du projet : expliquer aux enfants qu'ils vont créer un livre commun sur les émotions (en leur montrant l'album « Quelle émotion ? »)</p> <p>Création des groupes (3 élèves + 1 groupe de 4) : chaque groupe tire au sort une émotion. Puis, échange au sein des groupes sur ce que leur fait ressentir cette émotion. Les élèves la miment.</p>
2	20 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Communiquer et exprimer son point de vue, ses choix <ul style="list-style-type: none"> - Écouter ses pairs - Trouver un accord - Prendre une photographie <ul style="list-style-type: none"> - Mimer une émotion - Se repérer dans l'espace 	<p>Les interactions se poursuivent dans chaque groupe. Les élèves tentent de se mettre d'accord sur une situation qui leur fait ressentir l'émotion.</p> <p>En parallèle, passage par groupe à l'atelier photographie : à tour de rôle, les élèves incarnent le rôle du comédien (il mime l'émotion) et du photographe (un élève tient la tablette tandis que le second prend la photographie).</p>
3	20 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Décrire l'image - Mobiliser le langage oral pour expliquer, raconter - Découvrir la fonction de l'écrit 	<p><u>Par groupe</u> : chaque groupe visualise la photographie imprimée réalisée. Description de celle-ci + rappel de l'histoire sur laquelle ils se sont mis d'accord. 2 élèves tapent le nom de l'émotion à l'ordinateur (1 qui</p>

		<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le numérique 	<p>épèle le titre à l'aide du référentiel + 1 autre qui tape les lettres sur le clavier). L'autre élève raconte l'histoire en s'enregistrant au dictaphone.</p>
4	30 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Coopérer avec ses pairs, s'écouter, choisir une solution commune - Respecter les archétypes couleurs/émotions 	<p><u>Séance réalisée en arts plastiques</u> (en groupe) : sur une feuille A3 120g, les élèves choisissent une ou deux couleurs en fonction de leur émotion, et réalisent le fond de leur page à l'encre diluée.</p>
5	30 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Effectuer des choix et être capable de les justifier - Réaliser des graphismes <ul style="list-style-type: none"> - Découper et coller - Gérer l'espace de la page en respectant les normes (album) 	<p><u>Séance réalisée en arts plastiques</u> (en groupe) : une fois le fond à l'encre sec, les élèves choisissent un graphisme et le réalisent sur leur page avec des feutres posca argentés ou dorés. Puis, ils découpent (ciseaux à cranter) le titre et leur photo, et collent les éléments sur la page.</p>
6	30 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Réaliser une œuvre collective - Gérer l'espace - Réaliser un graphisme 	<p><u>Séance réalisée en arts plastiques</u> (en collectif) : les élèves choisissent chacun un graphisme et une couleur (feutre épais). Ils le tracent sur un rouleau de papier blanc puis prennent la place de leur camarade placé avant, et tracent à nouveau le même graphisme, jusqu'à compléter le rouleau en entier. Cette création collective deviendra la page de couverture de l'album.</p>

7	20 minutes	<ul style="list-style-type: none"> - Exprimer ses émotions, ses ressentis - Justifier ses choix, écouter ses pairs, se mettre d'accord 	<p><u>Au coin regroupement</u> (en collectif) : PE aura assemblé toutes les pages du livre. PE montre l'album aux élèves et leur demande de choisir un titre. Vote démocratique. Puis, verbalisation sur l'expérience, leurs ressentis, ce qu'ils ont aimé, ce qu'il leur a déplu, ce qu'ils ont appris.</p>
---	------------	--	--

A la fin, le professeur filme le livre, puis place les enregistrements audios réalisés au préalable à l'aide du dictaphone avec chaque groupe, sur chaque page.

La vidéo sera diffusée sur l'ENT ONE afin que les parents puissent y avoir accès.

Critères de réussite

- Coopérer avec ses pairs : s'écouter, discuter un point de vue, se mettre d'accord, comprendre son rôle.
- Interpréter et mimer une émotion.
- Prendre une photographie et la décrire.
- Retranscrire à l'ordinateur un titre.
- Mobiliser le langage oral pour exprimer une émotion.
- Découvrir la fonction de l'écrit par le biais de la dictée à l'adulte.
- Gérer l'espace lors de la mise en page.
- Mettre en lien les graphismes et les couleurs choisis par rapport à une émotion.

Croisement entre enseignements

- **Agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques** : exprimer des émotions, des choix de couleurs suite à la lecture de l'album / pratiquer quelques activités des arts du spectacle du vivant (mime).
- **Explorer le monde** : gestion de l'espace (page du livre).

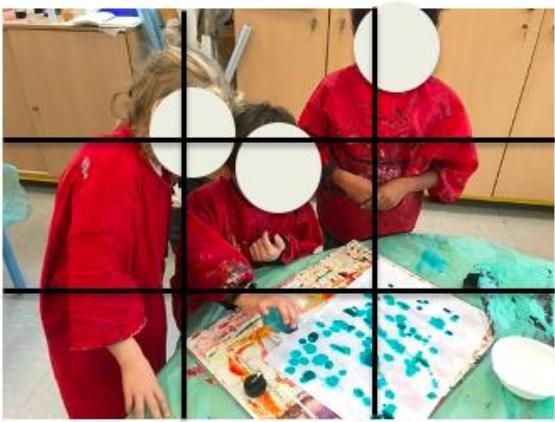
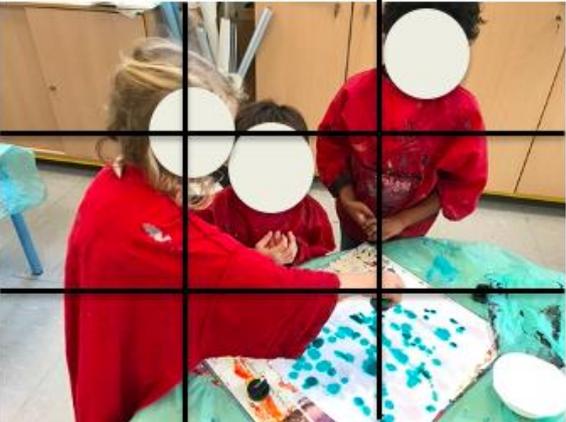
<u>Domaine</u> : Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique		<u>Cycle/niveau</u> : cycle 1 – grande section	<u>Séance 4</u> : S'opposer à son adversaire en élaborant diverses stratégies motrices en collectif puis en individuel.
<u>Objectif</u> ➤ Exercer des rôles différents complémentaires, s'opposer, élaborer des stratégies pour viser un but ou un effet commun.		<u>Compétences</u> : ➤ Comprendre et respecter les règles de sécurité. ➤ S'opposer à son adversaire par diverses tactiques motrices (coopérer, pousser, tirer, saisir, porter, résister, retourner).	
5 min	<u>Déroulement</u> : En salle de motricité : • <u>Echauffements</u> : Répartition des élèves autour du tapis. Echauffements à tour de rôle (par côté : 4 groupes en tout) sur le tapis (aller-retour). - Se déplacer accroupie (seuls les mains et les pieds touchent le sol). - Le crapaud/la grenouille : faire des bonds en pliant et dépliant ses jambes. - A cloche pied		<u>Matériel / supports</u> : • Tapis • Ballons en mousse • Longue bande rouge • 2 plots hauts • 1 caisse • Maracas
	10 min • <u>Les fourmis contre les araignées</u> (situation collective) : Répartition de la classe en 2 groupes (dossards de couleurs différentes). NB. : les élèves passeront par groupe de 10 sur les tapis, car trop nombreux en classe entière. Pendant ce temps, les autres élèves seront observateurs et pourront endosser le rôle d'arbitre (ils devront intervenir si les règles de sécurité/consignes ne sont pas respectées et faire des retours suite à l'exercice sur les différentes stratégies utilisées). Consignes : « Une équipe de fourmis est dans sa maison (côté d'un tapis matérialisé). Les araignées, vous devez sortir les fourmis de leur maison. » Rappel des règles de sécurité : « pas de saisie au cou, ni à la tête, ne pas tirer les vêtements, ni les cheveux, ne pas donner de coups, ne pas faire mal. » Durée : 1 min puis inversion des rôles. Les arbitres verbalisent après chaque session. L'autre groupe-classe réalise l'exercice. PE évaluée.		<u>Contraintes</u> : • Respect du temps • Nombre de tapis • Nb d'élèves impair
	10 min • <u>Protéger son trésor</u> (situation duelle) : Répartition des élèves par binôme (de même poids/gabarit). Chaque groupe se trouve dans un espace délimité (la zone = 1 tapis). Faire asseoir les élèves pour énoncer la consigne. Consigne : « Les défenseurs, vous devez protéger votre ballon (comme si c'était votre œuf) sans utiliser les mains. Je ne veux pas voir vos mains (montrer les mains) toucher le ballon, c'est interdit. Les attaquants, vous êtes des rapaces, et vous devez récupérer l'œuf et le déposer dans le nid (montrer la caisse) qui est commun. Tous les rapaces ont le même nid. Vous devez ramener le plus d'œufs possible. » Rappel des règles de sécurité : « Attention ! Vous devez rester dans votre tapis (1 tapis par duo). Les attaquants/rapaces, quand vous apportez l'œuf dans la caisse, vous sortez de votre tapis par l'extérieur (pour ne pas passer sur le tapis des autres groupes). Quand je secoue les maracas, vous arrêtez le jeu. » Durée du jeu : 1 min 30 environ puis inversion des rôles.		<u>Différenciation</u> : • Groupes selon les gabarits/poids • Droit d'utiliser les mains (ex 2)
	5 min • <u>Institutionnalisation</u> : « Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ? », « Quelles solutions/techniques avez-vous adopté ? » Verbalisation : les fourmis contre les araignées (fourmis qui se lient entre elles, se tiennent pour être plus lourde ; les araignées agissent en groupe pour saisir et soulever et commencent par les fourmis positionnées sur les côtés) ; protéger son trésor (se retourner pour écraser son ballon ; l'envelopper ; bien le maintenir à l'aide des bras, coudes et jambes ; le coincer entre les genoux ou entre les fesses et les jambes puis se mettre à genoux et le coincer ; pousser son adversaire ; le renverser pour voler l'œuf ; le manipuler pour lui déplier les jambes ; les bras ; le saisir pour le retourner).		<u>Règles de sécurité</u> : • Retirer lunettes de vue, bijoux, chaussures • Bien délimiter les zones (tapis) • Ne pas toucher la tête, ni le cou, ni tirer les cheveux, les vêtements • « STOP » pour arrêter le jeu en cas d'incident
<u>Croisement entre enseignements</u> : - Explorer le monde : faire attention à son corps, celui de son adversaire ; apprentissage du schéma corporel ; faire l'expérience de l'espace (respecter sa zone de jeu)			

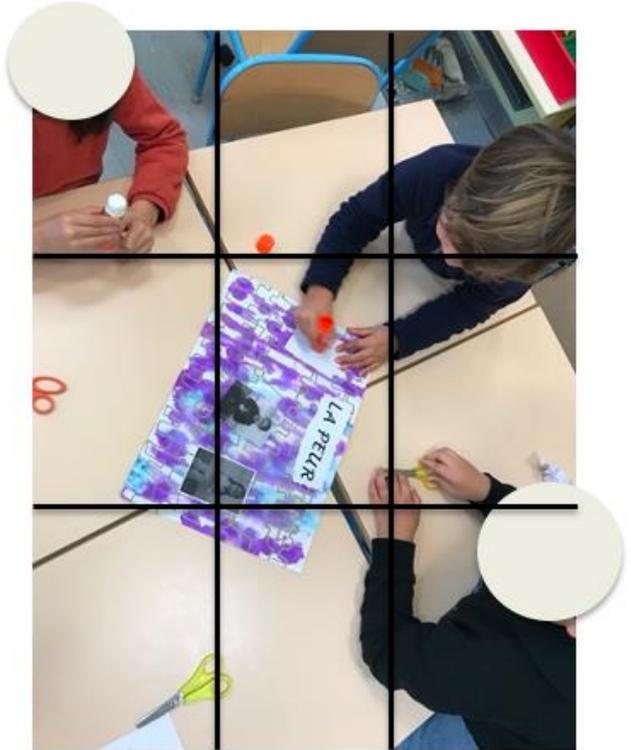
Annexe III : grille d'observation – indicateur de parole

Liste des élèves	Participation (prise de parole)	Interrompt sans lever le doigt
1.	4	1
2.	3	
3.	3	
4.	7	
5.		6
6.	3	
7.	1	1
8.	3	4
9.	2	10
10.	1	
11.	1	2
12.	8	
13.	1	
14.	2	
15.	3	
16.	5	
17.	2	3
18.	5	1
19.	5	2

BEZES, M. (2022)

Annexe IV : photographies – indicateur de partage du matériel et de l'espace





Annexe V : retranscription – engagement des élèves

Les deux classes entières de grande section réunies		
<p>Ma classe et moi-même dévoilons l’album créé aux élèves de l’autre classe des grands. Nous sommes au coin regroupement. Je suis assise sur une chaise face aux élèves, et tiens le livre dans mes mains pour leur faire la lecture.</p> <p>N.B. : les élèves de ma classe seront nommés (élève cl. 9), et les élèves de l’autre classe (élève cl. 8)</p>		
TdP	Locuteur	Propos/(didascalie)
1.	P = Prof	Je vous montre les images après + d’accord ? ++ <Commence la lecture> Quand je fais le sapin de Noël à l’école :: + je suis ::: ++
2.	L = élève cl. 9	<u>Joyeux !</u>
3.	P = Prof	<u>Chuuuuuuuuut !</u> <en s’adressant à l’élève qui a répondu sans lever la main> Mais ++ Ils doivent deviner ! (en chuchotant)
4.	L = élève cl. 9	Oui je sais (en chuchotant)
5.	P = Prof	Quand je fais le sapin de Noël à l’école + je suis & il faut que vous trouviez l’émotion & on lève la <u>main</u>
1.	Plusieurs élèves cl. 8	Joyeux ! <ils répondent en levant la main>
2.	P = Prof	Ah : ! Bon joyeux ! Tous en chœur (petit rire). Très bien :: Alors regardez <tourne le livre vers les élèves pour leur montrer les illustrations>
3.	L = élève cl. 9	<s’approche en montrant du doigt> OH y’a moi y’a moi sur la photo !
4.	Autre élève cl. 9	Y’a :: moi ::
5.	P = Prof	Oui il y a certains élèves sur les photos ++ Alors c’est un p’tit peu loin mais <u>après vous pourrez le regarder à nouveau + d’accord ?</u>
6.	Autres élèves	<...>
7.	P = Prof	Donc c’est l’émotion de la + JOIE :: Ensuite + autre émotion +++ <tourne la page> Quand mon papa me gronde ++ je suis ::: W !
8.	W = élève cl. 8	En colère !

9.	P = Prof	Alors ça pourrait être en colère oui ++ <u>mais ce n'est pas ça</u>
10.	Autres élèves cl. 8 et 9	Hmmmmmm <en levant les mains et en mettant les doigts sur leur bouche>
11.	P = Prof	M !
12.	M = cl. 8	Triste
13.	P = Prof	Oui ::: Très bien :: ++ <tourne l'album vers les élèves> Quand mon papa me gronde + je suis : triste ::
14.	E = élève cl. 9	Y'a moi
15.	E = élève cl. 9	Y'a C
16.	E = élève cl. 9	Et J
17.	P = Prof	Et donc + les élèves ils <u>miment la TRISTESSE</u> :: <en désignant avec le doigt les photographies>
18.	E = élève cl. 9	<u>Regarde</u> + <u>regarde</u> + <se lève et montre une photographie avec son doigt> C il fait <mime la tristesse en se frottant les yeux avec ses mains>
19.	P = Prof	Il fait semblant de pleurer :
20.	E = élève cl. 9	Et J il fait <...>
21.	P = Prof	C'est quelle couleur la couleur de la tristesse ?
22.	Plusieurs élèves	Bleu ::
23.	P = Prof	Bleu : Allez & on continue ? ++ Quand je suis puni + je <u>suis</u> :::
24.	E = élèves cl. 8	Je sais ! Je sais !
25.	P = Prof	A !
26.	A = élève cl. 8	Triste
27.	P = Prof	Alors ça pourrait être <u>triste</u>
28.	E = élèves cl. 8	JE SAIS ! <u>Je sais</u> !
29.	P = Prof	<u>On l'a déjà dit triste & chut</u> :: L !
30.	L = élève cl. 8	En colère
31.	P = Prof	En colère oui : très bien :
32.	E = élève cl. 8	J'allais le dire !
33.	P = Prof	Allez + attention :: <tourne le livre vers les enfants>
34.	E = élèves cl. 9	Regardez !! <u>Ca c'est</u> <en se levant pour montrer à ses camarades>

35.	C = élève cl. 9	C'EST MOI & C'EST MOI ! <en se levant>
36.	P = Prof	On s'assoit & on s'assoit
37.	E = élèves cl. 9	<...> Regardez <...> C'est moi :: <...> Moi aussi <...>
38.	P = Prof	Alors la couleur de la colère c'est ++
39.	Elèves cl. 8 et 9	Le rouge !
40.	P = Prof	Le ROUGE : rrr
41.	Elèves cl. 8 et 9	Rrrrr <miment la colère>

En classe entière		
Après le visionnage du livre vidéo, je réalise un bilan pour recueillir les sentiments des élèves.		
TdP	Locuteur	Propos/(didascalie)
1.	P = Prof	Est-ce que + créer ce livre + ça vous a plu ?
2.	Ensemble des élèves	Oui :::: !!!
3.	P = Prof	(Petit rire) Chut : (en chuchotant) Qu'est-ce que vous avez appris ?
4.	L = élève	On a appris à faire les humeurs
5.	P = Prof	A faire les humeurs + oui : ++ Qu'est-ce que vous avez appris d'autre ? +++ L ?
6.	L = élève	A faire + à à + à dire + heu + à dire les émotions parce que + moi + je + <...> on fait beaucoup d'émotions + je leur fais faire le sourire des fois : <mime la joie en faisant un grand sourire>

Annexe VI : grille d'observation – engagement des élèves

Découverte et visionnage du petit livre vidéo avec ma classe	
Indicateurs	Données observées
Modalité	En regroupement
Posture des élèves	Assis correctement
Comportement des élèves	Très calmes, attentifs, concentrés et curieux
Regard	Centré sur l'ordinateur qui diffuse la vidéo
Expressions faciales	Les élèves sont ébahis en découvrant la vidéo. Ils émettent des petits rires et sourires timides lorsqu'ils reconnaissent leurs voix ou celles de leurs camarades.
Locutions	« c'est nous ! » ; « c'est nous ! » ; « c'est moi ! » ; « c'est L » ; « c'est M »

BEZES, M. (2023)