



HAL
open science

Pratique de coopération et perception d'efficacité au sein des travaux de groupe

Sarah Guiberteau, Manon Lesur

► **To cite this version:**

Sarah Guiberteau, Manon Lesur. Pratique de coopération et perception d'efficacité au sein des travaux de groupe. Education. 2024. dumas-04661334

HAL Id: dumas-04661334

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04661334v1>

Submitted on 24 Jul 2024

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention premier degré

Mémoire

Pratique de coopération et perception d'efficacité au sein des travaux de groupe

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par :

Sarah Guiberteau et Manon Lesur

Le 1er juillet 2024

En présence de la commission de soutenance composée de :

Tanguy Philippe, directeur de mémoire

Dora François, membre de la commission

Sommaire du mémoire

Introduction	5
I. Contexte.....	11
A. Problématisation.....	11
B. Un premier pas du « moi » au « nous ».....	12
C. Dans une perspective de socialisation	13
D. Une dynamique de groupes conformistes	13
II. Etat de l'art.....	15
A. Définition d'un « travail de groupe »	15
B. Dans une perspective coopérative	17
1. Coopération ou collaboration ?.....	17
2. Mise en éveil d'un esprit coopératif	18
3. Apprentissage coopératif : les conditions nécessaires	19
III. Cadrage théorique	21
A. Approche inductive	21
B. Le terrain de recherche	23
C. Notre position sur le terrain ethnographique	24
IV. L'organisation de la classe	26
A. Distinction entre les matières	26
B. Mise en groupe.....	26

C. Distinction entre théorie et pratique.....	27
D. Les limites de cette organisation	28
1. Effet pygmalion.....	28
2. Efficacité et équité	29
3. Un déficit de coopération.....	30
V. Enseigner le « vivre ensemble »	33
A. Un enseignement spécifique	33
1. L'EMC du cycle 1 au cycle 2	34
2. L'EMC au cycle 2.....	35
B. Entretien complémentaire.....	35
1. Retour sur l'entretien complémentaire.....	36
2. Formation des enseignants	38
3. L'évaluation	38
VI. Situations	40
A. Participants.....	40
B. Matériels et procédure.....	40
1. Le questionnaire	40
2. Situation exploratoire.....	42
3. Deuxième situation	44
4. Troisième situation	44
VII. Résultats.....	47
A. Le questionnaire	47

B. Situation exploratoire.....	51
C. Deuxième situation.....	53
D. Troisième situation	57
VIII. Analyse	61
A. Le rôle des participants	61
B. Caractéristiques des élèves	64
C. Formes de leadership	68
D. L'efficacité selon différentes perspectives	70
E. Mise en éveil d'une coopération	73
Conclusion.....	78
Bibliographie	81
Annexes	84

Introduction

La violence chez les jeunes « également associée à des taux plus élevés de décrochage scolaire, a des effets négatifs sur le développement cognitif et sur les possibilités de contribuer à leurs communautés » (Organisation mondiale de la Santé, 2023) ; ce n'est pas un cas à prendre à la légère. Cela a un impact direct sur l'enseignement. Par ailleurs, « dans les textes officiels du Ministère de l'éducation nationale, le rôle d'éducation et de socialisation de l'école est affirmé, les établissements doivent être des lieux où les élèves apprennent à vivre en collectivité. » (Yelnik, 2012 : 9). Aussi, à l'école, l'atmosphère qui règne a un rôle majeur sur le bon apprentissage des enfants. Un enfant qui vient à l'école est un enfant qui doit avant tout se sentir en sécurité dans un bon environnement d'apprentissage. « On sait aujourd'hui que la qualité et le climat des relations constituent le « *terreau qui conditionne le potentiel de croissance* » parce que les expériences relationnelles laissent des empreintes dans le cerveau. » (Bouysse, 2016 : 68). C'est ici qu'intervient tout l'intérêt du « vivre ensemble ». Ce dernier se fait par le biais d'un enseignement qui contribue au développement global des élèves et à la création d'un environnement éducatif positif. Au-delà, c'est un apprentissage nécessaire qui répond à plusieurs notions telles que : le développement social, le respect de la diversité, le développement de l'empathie, les compétences de communication, ou encore une préparation à la vie en société, ou à l'optimisation d'un bon climat d'apprentissage. Finalement, enseigner le vivre ensemble à l'école est nécessaire pour répondre au bien-être des élèves, mais au-delà, il contribue à la création d'une société plus harmonieuse et respectueuse de la diversité. En parallèle, l'enseignant joue un rôle crucial dans la formation de futurs citoyens. Cet enseignement du « vivre ensemble » passe par différents constituants tels qu'un temps conféré à la résolution des conflits, la mise en place de projets collaboratifs ou encore, la mise en place de travaux de groupe.

Ces derniers font partie intégrante des méthodes de travail sollicitées par le ministère. Les travaux de groupe sont mis en exergue dès l'enseignement primaire, à l'enseignement secondaire, jusqu'aux études supérieures. Ces derniers révèlent certaines attitudes telles que la solidarité, l'écoute, l'entraide, etc. Dans un monde utopique, les travaux de groupe se passeraient de la manière suivante : les élèves

pourraient tirer les bénéfices des cinq éléments de base significatifs d'un travail de groupe, soit : « l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, des compétences sociales et un processus de groupe » (Johnson & Johnson, 1994, cité par Arghavan, 2021 : 48). Cependant, lors de nos différentes observations faites en stage, ainsi que notre expérience passée et actuelle, de travaux mettant en éveil un esprit de coopération, nous ne pouvons négliger le décalage entre cette vision idéalisée et la réalité du terrain. En effet, même si les travaux de groupe sont exploités dès le plus jeune âge, il n'est pas toujours évident pour les élèves et au-delà, pour les enseignants, de savoir tirer les bénéfices de cette méthode de travail.

« Au cours des dernières années dans les écoles, nous avons assisté de plus en plus à une augmentation du travail de groupe, dont la fonction serait de promouvoir l'apprentissage des élèves. » (Arghavan, 2021 : 46). Soit, un « apprentissage » qui se ferait par le biais des autres. Et, par « l'autre », on entend aussi respect de la diversité. Conjointement, comme cité plus tôt, nous avons le « vivre ensemble », qui est compté parmi les apprentissages de l'école. Cette notion est abordée à partir du cycle 2, au travers d'enseignements tels que « l'instruction civique et morale ». Dans les classes, c'est aussi par le biais des travaux de groupe que cette compétence est expérimentée. C'est par ailleurs, au cours de notre propre scolarité, qu'une première esquisse de cet apprentissage a été tracée. De ce fait, nous nous sommes questionnées sur la place réelle du « vivre ensemble » conférée par l'éducation nationale. Et c'est pour le bien de notre enquête, qu'il nous figure essentiel d'observer le comportement des élèves lorsqu'ils se retrouvent dans des situations qui mettent en exergue la coopération, en ciblant leur manière de procéder pour travailler de manière collective.

Pour ce faire, il nous semble nécessaire de dépasser les frontières de l'élève épistémique. Cela suppose de s'intéresser à la diversité dans la constitution des groupes. Tout en sachant que c'est au sein même de cette diversité, qu'un travail coopératif doit voir le jour.

C'est là qu'intervient l'un des principes fondamentaux du « vivre ensemble », c'est-à-dire : « l'acceptation de la pluralité des opinions ». Notons toutefois que cela ne va pas de soi et qu'il s'agit avant tout d'un apprentissage. Par ailleurs, Eduscol

aborde cette thématique de la manière suivante « Apprendre à vivre ensemble ». Dans ce cas, il peut être pertinent de s'attarder sur le terme « Apprendre ». Par-là, nous entendons : « Acquérir par l'étude, par la pratique, par l'expérience une connaissance, un savoir-faire, quelque chose d'utile » (Larousse, 2021). Lorsqu'il s'agit d'enseigner aux enfants des apprentissages tels que les mathématiques ou le français, les connaissances à transmettre paraissent davantage évidentes que lorsqu'il s'agit de faire apprendre à des enfants à « vivre ensemble ». Au même titre, il n'est pas nécessairement pertinent de connaître toutes les suites mathématiques pour mener à bien sa carrière professionnelle. À contrario, les grandes notions transmises à travers le « vivre ensemble » telles que « le respect mutuel », « le refus de s'ignorer ou de se nuire », ou « la bienveillance », ne peuvent être négligées, et ce, qu'importe le domaine professionnel dans lequel nous nous destinons, voir même au-delà, dans la vie de tous les jours. En tant que futures professeures des écoles, il est de notre responsabilité de nous confronter à la notion du « apprendre à vivre ensemble » dans l'optique d'offrir les outils nécessaires à nos futurs élèves dans l'acquisition des compétences qui leur seront indispensables tout au long de leur vie, au-delà de leur scolarité.

Ainsi l'un des enjeux de notre enquête est de s'axer sur l'écart qui peut exister entre le fonctionnement attendu de cette répartition des élèves (= curriculum prescrit) et son fonctionnement réel (= curriculum réel) (Perrenoud, 1993) avec les différents apprentissages qui en découlent. Nous pouvons ainsi réaliser, dans un premier temps, des critiques de séances. Puis, dans un second temps, nous questionnons les enfants sur ce qu'ils ont appris ainsi que sur leur ressenti du travail de groupe avant d'interroger le professeur afin de prendre connaissance de son ressenti. Conjointement, à partir des données recueillies, nous pouvons croiser les réponses des élèves en s'appuyant sur leur talon sociologique. Par ailleurs, nous ciblons également l'hétérogénéité qui règne au sein des classes du premier degré. Celle-ci peut se faire sur différentes échelles (= inégalités sociales, le sexe des individus, les différents caractères, niveaux scolaire, etc.). Ainsi, nous observerons de quelle manière cette hétérogénéité, qui est l'essence même d'une classe, est exploitée dans la constitution de petits groupes d'élèves.

En outre, ce qui est déterminant dans l'explication de la réussite ou l'échec des élèves est l'origine sociale. Dès l'école primaire, les inégalités de performance scolaire selon la profession des parents restent très fortes. Le capital culturel est donc central. Aussi, nous pourrions reprendre ce facteur dans une perspective coopérative. À savoir si l'origine sociale influe, ou non, sur l'esprit coopératif des enfants. Par ailleurs, « la réussite scolaire est largement favorisée par la collaboration *école-famille* ainsi que par l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant » (Deslandes et al ; cité par Larivée, 2013 : 108). Mais la place des parents au sein de l'école reste « peu perceptible en raison même de sa pluralité et sa complexité car elle émane de groupes sociaux divers ou, plus souvent, d'individualités qui s'additionnent. Chaque parent a une demande particulière à faire au nom de son enfant » (Dutercq, 2001 : 111). Parallèlement, le fonctionnement de l'école et les attentes scolaires entrent en affinité avec ce qui est valorisé dans certains groupes sociaux. Selon cet arbitrage social, nous pourrions nous demander si les objectifs visés dans les travaux de groupe vont correspondre à ce que font certains enfants dans leurs familles.

Face à ce dernier point, nous nous questionnons sur la position du professeur. À savoir : s'il aurait pleinement conscience des limites engendrées par la mise en groupe, et, si oui, pour quelles raisons ne met-il pas en place des alternatives en se confrontant réellement au problème. Par ailleurs, nous nous sommes interrogées sur la qualification d'un professeur/futur professeur, pour transmettre aux enfants les clefs du « vivre ensemble ». Nous nous sommes nous-mêmes confrontées à cette question de cohésion collective lors de différents travaux de groupe conférés au sein de l'INSPE. Selon nos représentations initiales, si deux personnes partagent deux avis opposés qui leur tiennent à cœur, il est difficile - voire impossible, de trouver un compromis sauf si l'un d'eux consent à voir son idée rejetée. Nous avons par ailleurs vécu une expérience similaire lors de l'un de nos TP. Dans ce dernier, nous devons débattre sur un projet de classe à mettre en place de manière fictive. Nous étions trois dans ce groupe et trois avis différents émergèrent. Toutefois, la voix du troisième membre du groupe a pesé plus que les nôtres réunies. Suite à cela, nous avons cherché à comprendre les convictions de notre collègue de travail. Celle-ci a affirmé que si elle devait débattre avec une personne x et que chacune avait un sujet à proposer, elle préférerait qu'ils choisissent un troisième sujet neutre,

plutôt que de voir un autre sujet que le sien choisi. Quelques questions émergent de cette situation : est-ce qu'un(e) enseignant(e) parviendrait à prendre le recul nécessaire sur son expérience personnelle d'élève pour diriger des travaux de groupe ? Ne serait-il pas nécessaire de posséder toutes les cartes requises du « vivre ensemble » avant de les transmettre ?

Aussi, en s'appuyant sur notre propre parcours scolaire, nous avons un regard partagé concernant les travaux de groupe : Je (Manon) pense qu'il s'agit généralement de quelque chose de positif : en groupe, les savoirs de chacun sont combinés, ce qui donne lieu à un rendu d'autant plus enrichi que si les élèves travaillent seul avec pour unique apport, leurs propres connaissances. Je considère bénéfique le fait que chaque élève du groupe puisse être dans l'entraide et apprécie particulièrement le sentiment de cohésion qui se trouve dans un groupe. Toutefois, je peux parfois trouver le travail de groupe contraignant de par la méthode. En effet, cette dernière est propre à chacun et cela peut, quelquefois, être assujettissant dans la cohésion de groupe lorsque celle-ci diffère entre les élèves. Tandis que pour moi (Sarah), la mise en pratique a été plus laborieuse. Les travaux de groupes n'étaient pas accueillis avec grand enthousiasme pour ma part car je partais du principe que je réaliserais le travail de manière solitaire et que les autres membres du groupe recevraient la note que j'aurais dû obtenir seule. Mais avec le recul, je me questionne sur mes convictions passées, car, il est vrai que, dans l'intérêt de mener à bien le travail, j'avais tendance à prendre instinctivement les choses en main, sans nécessairement être ouverte aux idées extérieures. Mais il est difficile pour moi d'avoir un regard extérieur face à ma propre expérience.

Ainsi, dans l'optique d'analyser un aspect éducatif permettant de répondre à certains enjeux fondamentaux de l'Éducation, soit d'inculquer aux élèves les clefs du « vivre ensemble », nous axerons notre étude vers la pratique de coopération et la perception d'efficacité au sein des travaux de groupe.

I. Contexte

A. Problématisation

Bien que la mise en place de groupes soit omniprésente dans l'enseignement, nous avons observé que celle-ci avait des finalités diverses. Nous pensions qu'il pouvait être intéressant de mener notre enquête au sein d'une école primaire. En effet, de manière générale, lorsque nous abordons la notion de travaux de groupe, nous pensons en priorité aux travaux réalisés à partir du collège ; qui avaient pour finalité de produire une tâche de manière collective. Ces derniers se poursuivaient au lycée, à l'université et ainsi de suite, dans la perspective d'apprendre aux enfants et aux adolescents à coopérer. De surcroît, « l'importance accordée au rôle du groupe est liée à des conceptions de l'école selon lesquelles celle-ci devait préparer les enfants aux relations sociales dans la vie d'adulte, qu'il s'agisse de reproduire la société telle qu'elle est ou d'expérimenter de nouveaux modes de relations sociale » (Yelnik, 2012 : 7). Aussi, dès le premier degré, la mise en place de groupes est considérable, voire omniprésente. Toutefois, face à ceux conférés au second degré, les attendus pédagogiques sont différents. D'ores et déjà, le premier degré doit répondre à certaines exigences qui lui sont propres. Afin de les analyser, il nous semblait davantage pertinent de marquer une séparation entre le cycle 1 et les deux autres cycles constitutifs du premier degré. Par ailleurs, le cycle 1 représente un grand pas pour les enfants car il s'agit d'une étape considérable dans le développement de l'individu. En effet, pour un jeune enfant, l'école peut parfois être source de craintes. Cela s'explique par l'inconnu qui s'ouvre devant lui. En effet, un enfant qui grandit doit passer par la sécurité à l'autonomie. C'est-à-dire, faire sans la présence d'autrui et donc, vivre l'expérience anxiogène de la séparation. Nous savons que « cette expérience nécessaire est parfois douloureuse et peut conditionner la suite de la scolarité ; c'est ce dont témoignent de nombreux parents dont l'enfant est plus tard en difficulté scolaire » (Métra, 2008 : 90).

Ainsi, bien que notre étude porte avant tout sur le cycle 2, nous pensons qu'il est nécessaire d'amorcer notre pensée par quelques précisions sur le cycle 1.

B. Un premier pas du « moi » au « nous »

Nous avons vu que l'insécurité d'un enfant, reliée à sa naissance, s'explique par sa séparation brutale avec le milieu utérin de sa mère (cours magistral de Serge Pittiglio, 2023). Pour pallier cela, les parents vont faire en sorte que l'enfant retrouve un sentiment de sécurité en recréant un cocon de douceur. Ces derniers vont répondre aux besoins de leur enfant, et ce de manière quasi spontanée. Au-delà, même s'il ne formule aucun mot, leur bébé vit une expérience. En effet, il suffit à l'enfant de pleurer pour que ses parents répondent à ses besoins. Et dans cette perspective, tout tourne autour de sa petite personne (cours magistral de Serge Pittiglio, 2023). Cela fait naître un sentiment d'égoïsme. Par ailleurs, ce dernier se retrouve dans l'ensemble des paliers de développement de l'intelligence (le stade sensori-moteur, le stade préopératoire, le stade opératoire, le stade des opérations formelles) énoncés par Piaget dans sa théorie constructiviste (1980). Nous retrouvons cet égoïsme notamment au travers du jeu symbolique. En effet, « il est facile de se rendre compte que ces jeux symboliques constituent une activité réelle de la pensée, mais essentiellement égoïste et même doublement égoïste. Sa fonction consiste, en effet, à satisfaire le moi par une transformation du réel en fonction des désirs » (Laval, 2019 : 199). L'égoïsme se définit comme « indissociation, dans le raisonnement, du point de vue propre et du point de vue d'autrui, qui constitue la caractéristique essentielle de pensée des enfants de trois à sept ans » (Larousse, 2023). En conclusion, les enfants ont tendance à se focaliser exclusivement sur leur propre personne et la maternelle, de par son contact avec autrui, encourage les enfants à se diriger vers une vision moins égoïste. C'est un passage crucial qui va permettre aux enfants de développer certaines compétences sociales, telle que l'empathie, qui vont contribuer au dépassement de cet égoïsme au sein d'une communauté maternelle. Il reste encore du chemin à parcourir, mais cela figure tout de même comme un premier pas considérable dans l'entreprise d'un travail collectif.

C. Dans une perspective de socialisation

Avant de se former à devenir de futurs citoyens, les enfants qui entrent en maternelle apprennent à devenir des élèves. Cela se fait sous différents aspects tels que l'autonomie qui s'émane des tâches simples que l'on confère aux enfants

(comme réussir à fermer son manteau), la soif d'apprendre, la socialisation qui revient à « incorporer des règles de comportement social dans l'institution scolaire » (Bouysse, 2016 : 68) et qui passe par la gestion de ses émotions car, se sociabiliser revient à faire taire nos pulsions. Et au-delà, « devenir élève [...] c'est bien devenir capable de se maîtriser assez pour se concentrer, pour écouter aux fins d'apprendre, pour piloter son travail avec la raison naissante d'un âge précoce » (Bouysse, 2016 : 68). En faisant ses premiers pas à l'école, l'enfant doit soudainement apprendre des choses qui peuvent nous paraître naturelles en tant qu'adultes, telles que le fait d'écouter les autres, d'attendre son tour pour la prise de parole, de s'asseoir sur une chaise lorsque l'on se trouve dans une classe, de prêter ses affaires, etc. Pourtant, pour un enfant qui vient de vivre la séparation douloureuse de son foyer pour se retrouver dans une classe entourée de prime abord d'inconnus, rien ne semble naturel.

D. Une dynamique de groupes conformistes

« L'imitation a été considérée comme la conduite fondamentale par laquelle l'enfant accomplit ses conquêtes, et parvient notamment à rompre la symbiose originelle pour parvenir à la distinction du moi et d'autre » (Nadel, 1986 : 17). Nous nous appuyons ici sur l'apprentissage qui découle de l'imitation entre des enfants du même âge. Lors de nos stages, nous avons pu discuter avec un certain nombre d'enseignants qui appréciaient les classes à double niveau pour ce qu'elles apportent aux élèves. L'un des premiers arguments positifs était l'imitation qui s'exerçait chez les plus jeunes. Cette dernière permettait aux enfants de gagner en maturité. Par ailleurs, « un individu change son comportement pour le mettre en adéquation avec le comportement d'un groupe majoritaire » (Asch, 1951 : 7). Ainsi, en voyant qu'un élève plus âgé que lui prenait le réflexe de s'asseoir en classe, de ne pas pleurer lorsque ses parents le déposaient à l'école, etc., le sujet va normaliser ces comportements et les reproduire.

Enfin, « en maternelle, la rencontre avec les savoirs s'effectue d'abord avec les autres. L'apprentissage se réalise avant tout dans un milieu-classe, à travers une expérience collective et partagée avant de devenir une construction individuelle. » (Amigues, 2000 : 4). Dans cette perspective, la mise en place de travaux de groupe en cycle 1 porterait davantage sur des objectifs répondant au

développement personnel du sujet, qui établit ainsi les fondements de la citoyenneté. Cette expérience vise également à promouvoir la coopération et la vie en communauté. Par ailleurs, dans ce cycle, il est davantage question d'« apprendre ensemble et vivre ensemble ». Tout en sachant que le cycle 2 s'inscrit dans la continuité de cet enseignement, il nous semblait nécessaire d'étayer ainsi la contribution des modes de regroupement au cycle 1.

II. Etat de l'art

A. Définition d'un « travail de groupe »

Le travail scolaire, de la maternelle aux études supérieures, se définit d'une manière étroite. Par « étroit », nous entendons souligner que ce terme n'a pas de définition qui lui est propre. Finalement, « Le travail scolaire est souvent défini comme « ce que demande l'école » aux élèves. » (Sembel, 2011 : 22). Nous pourrions souligner ce propos avec le « métier » de l'élève (Perrenoud, 2010), qui correspond au rôle qu'entretient l'enfant dans le processus de socialisation ainsi que dans son rôle d'élève, afin d'acquérir les compétences spécifiques pour être en posture de réussite scolaire. En ce sens, les élèves qui fourniraient un travail mal réalisé, « inefficace », pour x raisons comme par exemple, des difficultés scolaires, se verraient être en position d' « échec scolaire ». Mais à l'inverse, ceux qui fourniraient un travail « efficace » et pertinent, se verraient être en position de « réussite scolaire ». Nous observons ici donc, que lorsqu'un élève ne convient pas aux attentes de l'institution scolaire, il sera alors considéré comme en échec. « Dans cette perspective, seul le travail qui permet de réussir est reconnu par l'école. » (Sembel, 2011 : 22). En ce sens, le travail scolaire s'illustre majoritairement à travers un travail dit « obligatoire », plutôt qu'un travail « nécessaire » pour les apprentissages. Aussi, l'institution scolaire impose des apprentissages et des contenus qui semblent impératifs de maîtriser dans l'optique d'acquérir les compétences requises. Les enseignants ont donc pour finalité de faire réussir les élèves dans ces apprentissages valorisés par l'institution scolaire. Dans la perspective de définir le travail scolaire « constitué de tout ce qui est fait par les élèves, plus ou moins en lien avec le cadre et les prescriptions scolaires, et qui relève d'un travail intellectuel » (Sembel, 2011 : 22), d'un point de vue sociologique, nous ciblons les travaux de groupe, qui répondent à différents terrains d'études, tels que l'interaction sociale, la répartition du travail, les dynamiques de coopération, les conflits, l'influence sociale sur les individus. Aussi, compte tenu de ce rapport complexe entre « ce que l'école demande et à ce qu'elle ne demande pas » (Sembel, 2011 : 22), se crée alors une tension qui fait du travail scolaire un réel fait social, étant structuré par des institutions, impliquant des interactions sociales,

transmettant des valeurs, favorisant l'interaction sociale (notamment dans les travaux de groupe), et exerçant un contrôle sur les individus dans la société.

Un « groupe » répond à un « ensemble de personnes ou de choses ayant des caractéristiques communes » ou encore à un « ensemble de personnes ayant des traits, des buts, des intérêts communs » (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2012). Nous pourrions préciser cette définition, en se rapportant au travail et plus précisément, au travail scolaire. Un groupe de travail scolaire pourrait donc se définir comme étant un ensemble de personnes ayant des ressources complémentaires avec un objectif commun répondant à un travail scolaire.

Ce que nous voulons par-dessus tout définir, n'est autre que le terme de « travail de groupe ». Pour ce faire nous avons donc, en premier lieu, défini le terme de « travail scolaire », ainsi que « groupe de travail ». Ainsi, nous allons pouvoir définir ce qu'est le « travail de groupe » notamment grâce à un ouvrage de Philippe Meirieu. En effet, il est indiqué que : « Le travail en groupe des élèves est considéré par certains comme un moyen de faciliter les apprentissages grâce à la coopération. » (Meirieu, 2022 : 46). Tandis que d'autres estiment au contraire que le travail de groupe serait une « perte de temps pour des enfants [...] livrés à eux-mêmes » (Meirieu, 2022 : 46).

Afin d'être au clair sur ce que représente cette notion, il est primordial de revenir sur les différentes conditions nécessaires dans la réalisation d'un travail de groupe. Meirieu nous fait savoir, au sein de son ouvrage, qu'une des premières conditions à mettre en œuvre est celle « de distinguer, et de faire distinguer par les participants, la tâche qu'ils vont devoir réaliser collectivement de l'objectif qu'ils doivent atteindre individuellement » (Meirieu, 2022 : 47). Mais pour ce faire, une des deuxièmes conditions à prendre en compte est celle de vérifier qu'aucun élève ne « reste en retrait ». En effet, chaque élève du groupe doit posséder des ressources nécessaires afin de pouvoir « s'impliquer » dans le travail commun. Enfin, la troisième condition permettant d'obtenir une efficacité au sein du travail de groupe, correspond à « adopter un fonctionnement homogène ». Le fonctionnement homogène signifie que chaque élève à l'occasion de partager ses idées avec l'ensemble du groupe, « chacun à son tour parle à tout le monde » (Meirieu, 2022 :

48). Finalement, « Dans la majorité des cas, le groupe se structure autour d'un projet et s'organise pour garantir sa réussite. » (Meirieu, 2022 : 47).

B. Dans une perspective coopérative

Lorsque nous interrogeons des enseignants pour en savoir davantage sur l'intérêt qu'ils portent à la mise en groupe d'élèves, la plupart répondront qu'ils organisent la classe de la manière suivante afin que leurs élèves puissent coopérer. Mais qu'entendons-nous réellement par « coopération » ?

1. *Coopération ou collaboration ?*

Qu'il s'agisse de « collaboration » ou de « coopération », l'un ou l'autre se fait dans un contexte de groupe. De ce fait, « il suppose que les personnes interagissent pour accomplir l'objectif fixé, chacun selon ses compétences et le rôle qu'il joue dans la dynamique de groupe » (Boutillier, Fournier, 2009 : 32). Toutefois, « coopérer » et « collaborer » sont des notions que l'on assimile, bien souvent confondues en raison de leurs similarités conceptuelles, leur chevauchement de comportements avec par exemple, une situation de collaboration, où les individus coopèrent pour atteindre l'objectif commun. Notons également le contexte culturel et professionnel, à savoir que dans certains cas, la collaboration peut être valorisée au profit de la coopération ou inversement, avec une coopération qui peut être privilégiée pour permettre une plus grande autonomie individuelle, comme c'est le cas dans l'enseignement. Ainsi, dans la perspective de limiter la confusion entre ces deux termes, il nous semble utile de clarifier le degré d'interdépendance entre les deux. Parallèlement, une meilleure compréhension de ces distinctions offrirait une meilleure articulation des attentes et des processus dans les situations de travail en groupe.

Selon l'université de Genève (Céline Buchs), un travail coopératif s'illustre par la répartition claire du travail entre ses participants. L'apprenant est dans ce cas, responsable de sa propre production. Alors que dans un travail collaboratif, il n'y a aucune répartition du travail entre les participants. Il est de ce fait impossible d'identifier le travail fourni par chacun. Nous pourrions illustrer notre propos avec l'idée d'un puzzle (= un assemblage de pièces). Avec un groupe qui travaille sur la partie droite du puzzle et un autre groupe qui travaille sur la partie gauche, puis

nous avons une réunion des pièces pour produire le puzzle final. À contrario, en suivant le principe de collaboration, tous les élèves travaillent sur toutes les pièces du puzzle. Finalement, « l'approche coopérative est une méthode qui organise la classe en sous-groupe, au sein desquels les élèves apprennent ensemble et travaillent en coopération sur des tâches scolaires. » (Sabourin et Lehraus, cité par Reverdy, 2016 : 1).

En s'intéressant au contexte de classe, nous observons que les enseignants peuvent combiner ces deux approches. Toutefois, le travail coopératif est généralement privilégié dans la perspective de développer certaines compétences sociales, l'autonomie et la responsabilité individuelle des élèves.

2. Mise en éveil d'un esprit coopératif

Dans son ouvrage (2020), Sylvain Connac estime que pour qu'il y ait coopération, un certain nombre de cases doivent être cochées. Dans un premier temps, il s'agirait de « laisser les élèves coopérer tel qu'ils l'entendent, par tâtonnement et spontanéité » (Sylvain Connac, 2020). Par-là, nous entendons laisser les enfants se faire une première esquisse de ce qu'est un travail de groupe. Comme nous avons pu l'observer durant nos stages, les enfants ont besoin d'une première manipulation libre pour se familiariser et répondre par la suite aux attendus de l'exercice. Cela s'accompagne « d'une première vague d'exercices visant la prise de conscience de comportements meilleurs que d'autres » (Sylvain Connac, 2020). On invite ainsi les élèves à réfléchir par eux-mêmes, car on estime qu'il est nécessaire que les enfants prennent conscience de leurs erreurs et parviennent à mettre des mots dessus afin de se corriger de manière autonome. Nous comprenons que la coopération est avant tout quelque chose qui s'enseigne et qui demande l'appui d'un expert (l'enseignant). En outre, « ce n'est pas en plaçant simplement les élèves en groupe et en leur demandant de coopérer que cela assurera des résultats positifs » (Putman cité par Peresse, 2016 : 4). Parallèlement, il faut « laisser [les enfants] développer de la quotidienneté et des habitudes dans le recours aux habiletés coopératives » (Sylvain Connac, 2020). L'intérêt d'instaurer une coopération où on s'auto-évalue, de manière routinière, permet de faire en sorte que celle-ci devienne naturelle, voire instinctive de la part des sujets. Toutefois, comme tout apprentissage, il est nécessaire d'entretenir sa mémorisation. Pour

cela, il s'agirait de « régulièrement entretenir les priorités coopératives, pour qu'elles ne s'oublient pas » (Sylvain Connac, 2020). Dans la perspective que rien n'est acquis, tout reste à consolider.

3. Apprentissage coopératif : les conditions nécessaires

L'apprentissage coopératif sous-entend un « enseignement en petits groupes avec des pratiques qui utilisent les interactions entre les élèves comme moyen d'atteindre des objectifs pédagogiques » (Johnson et Johnson, 1994). Au-delà, cinq conditions sont nécessaires pour structurer tout dispositif d'apprentissage coopératif :

« - l'interdépendance positive ; chaque élève est dépendant des autres partenaires de son groupe, et contribue à la réalisation d'une tâche commune et à la réussite collective

- la responsabilisation individuelle et collective ; chaque membre du groupe se voit attribuer par l'enseignant une responsabilité particulière dans la réalisation de la tâche collective

- la promotion des interactions de soutien et d'entraide entre les élèves ; les élèves sont incités à encourager, conseiller et aider leur(s) partenaire(s) afin de soutenir et favoriser leurs apprentissages

- la sollicitation et le développement d'habiletés coopératives ; les élèves se voient enseigner divers savoir-faire relatifs à l'écoute mutuelle, au partage de responsabilités, ou visant à développer des compétences prosociales

- la discussion et l'évaluation collective du fonctionnement du groupe ; les élèves bénéficient de temps pour discuter et évaluer dans quelle mesure les membres du groupe ont atteint (ou non) avec succès leurs objectifs et entretenu de bonnes relations de travail, et comment le fonctionnement du groupe (partage de responsabilités, relations d'aide mutuelle, etc.) pourrait être amélioré » (Johnson et Johnson, 1994, cités par Binet et Gaborit, 2018 : 8).

Dans le cadre de nos observations, nous allons tenir compte de ces conditions et voir si elles sont, ou non, prises en compte par la professeure.

III. Cadrage théorique

Dans la perspective d'étayer notre propos sur la coopération au sein des travaux de groupe, nous envisageons l'utilisation de la méthode utilisée en recherche ethnographique classique, qui est une approche inductive.

A. Approche inductive

Cette approche est un cadrage de la science utilisé dans l'optique de donner priorité au terrain de recherche. L'objectif est alors d'enquêter et d'observer chaque élément précis de notre terrain d'étude pour ensuite avoir recours à la théorie qui permettra d'appréhender les résultats. C'est ce que nous rappelle Natalie Benelli, docteure en sciences sociales, dans son ouvrage « Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction a posteriori » : « Rappelons brièvement que dans la démarche inductive, la construction de l'objet de recherche se fait à partir du terrain investigué. » (Benelli, 2011 : 41).

Aussi, l'approche inductive exige de n'émettre aucune hypothèse au préalable mais de partir des observations obtenues au cours de notre enquête. « Cela ne signifie pas pour autant que les personnes vont sur le terrain sans avoir des préconceptions sur ce qu'elles cherchent, voire sur ce qu'elles vont trouver. Les chercheurs savent des choses sur le sujet qui les intéresse. Autrement dit, le terrain est approché avec des a priori. » (Benelli, 2011 : 43).

Dans l'optique d'exploiter au mieux cette approche, nous avons été amenées à réaliser des entretiens informels dans le cadre d'une enquête de type ethnographique :

- Des entretiens directifs attribués à des élèves de CP et CE1 sous forme de questionnaire.
- Des entretiens semi-directifs auprès d'un professeur affecté à l'INSPE, anciennement directeur d'école et offrant des cours d'EMC, ainsi qu'avec l'enseignante de la classe de CP/CE1. Mais également des entretiens effectués auprès du groupe d'élèves observé lors des situations proposées.

- Un entretien non directif auprès d'un professeur affecté à l'INSPE et enseignant d'une classe de SEGPA

Afin d'être le plus clair possible, il est primordial de définir les différents entretiens que nous avons mené. L'entretien directif est très structuré et s'effectue majoritairement par un questionnaire fermé ou semi-fermé. Chaque personne répondant au questionnaire se verra attribuer la même version avec les mêmes questions, posées et rédigées de la même manière. Le plus souvent, il est utilisé « lorsque l'on a des hypothèses à vérifier et des informations à collecter de manière standardisée » (Sauvayre, 2021 : 19).

L'entretien semi-directif consiste, lui, à suivre la pensée des personnes que l'on interroge, c'est pourquoi il est important de faire attention aux types de questions posées. Il est d'autant plus intéressant pour notre enquête, que chaque personne interviewée ne soumet pas leur réponse par de simples acquiescements (« oui ») ou objections (« non »). Il convient donc de poser des questions ouvertes telles que « Comment ? », « Pourquoi ? », etc. L'entretien semi-directif vise à rassembler des informations mais également à représenter l'expérience et le vécu de la personne interviewée. Cette méthode d'entretien se différencie complètement des entretiens par questionnaires (entretiens directifs).

Quant à l'entretien non directif, il se définit par une vaste approche du sujet notamment grâce à l'enquêteur qui ne dirige pas celui-ci. En effet, ce dernier impose un thème général à la personne interviewée afin « de le laisser le plus libre possible dans l'organisation de sa réponse » (Sauvayre, 2021 : 23). Le chercheur ne s'interpose dans l'entretien que pour relancer le dialogue et aider le(s) participant(s) à préciser leur pensée, en essayant de les influencer le moins possible avec des questions.

Il est important de préciser qu'en tant que chercheuses, nous faisons nous mêmes partie de chacun de ces entretiens. En effet, cette précision aura pour but d'interpréter les réponses des élèves avec exactitude et sans aucune négligence.

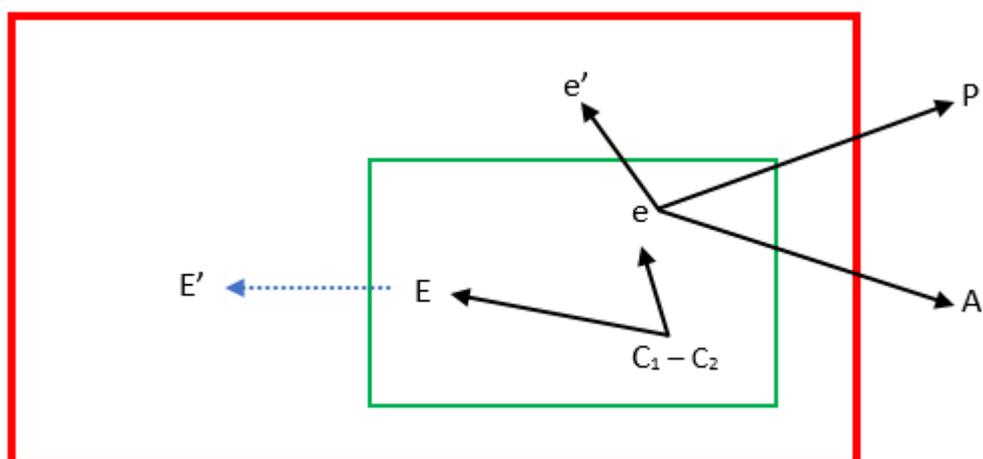
Nous avons ainsi pu recueillir de nombreuses réponses lors de chaque entretien qui nous seront utiles lors de l'analyse. En effet, nous pourrons mettre en lien les diverses observations que l'on a opérés avec chacun des résultats obtenus grâce au

questionnaire ainsi qu'avec les entretiens de groupe semi-directifs. Les autres entretiens semi-directifs et non directif réalisés auprès de l'enseignante de la classe de CP/CE1 ainsi qu'avec les professeurs de l'INSPE, nous serviront à analyser en profondeur notre sujet grâce à leur point de vue.

B. Le terrain de recherche

Notre mémoire se construit, en partie, au moyen des observations que l'on a réalisées au cours de nos différents stages dans le cadre de notre parcours à l'INSPE. Afin d'être le plus intelligible possible, il est nécessaire d'exposer une description brève mais précise du lieu de stage. Nous allons décrire uniquement notre premier lieu de stage puisque l'ensemble de nos situations et la majeure partie de nos observations ont été effectuées là-bas. Notre stage s'est donc déroulé dans une école élémentaire de zone rurale. Nous avons été affectées dans une classe en double niveau CP et CE1 comprenant vingt-cinq élèves au total. Au sein de cette classe, aucun élève n'était en situation de handicap ou présentait un trouble de santé invalidant, néanmoins, deux enfants se trouvaient en grande difficulté scolaire.

Nous avons réalisé le schéma significatif de notre terrain de recherche sur lequel nous avons basé nos observations afin d'être le plus concis possible. Il faut savoir que la classe au sein de laquelle notre stage s'est déroulé est le cœur du terrain de recherche, elle correspond au groupe que nous observons. Cependant, ce dernier ne se limite pas à l'école, mais s'étend également en dehors.



Légende :

Ci-joint, les différents échanges en relation avec notre étude :

E : Enseignante de la classe

E' : Enseignant(e)s de l'école

e : Élèves de la classe

e' : Élèves de l'école

P : Parents des élèves de la classe

A : Adelphe des élèves de la classe

C₁ - C₂ : Chercheuses (Sarah et Manon)

 : Interactions

 : Interactions (autre relation)

 : École

 : Classe

C. Notre position sur le terrain ethnographique

Lors d'un travail de recherche, il est primordial de faire attention à la place qu'occupe les chercheurs au sein du terrain ethnographique, mais également au sein des expériences ou entretiens. Tout d'abord nous expliquerons la place que nous avons auprès des élèves ou des enseignants de l'école, ainsi que l'impact que cela a pu avoir sur les travaux de groupe.

Nous avons observé au cours de notre stage que les élèves ainsi que l'enseignante de notre classe nous mettaient dans une atmosphère de confiance. En effet, cette dernière nous proposait régulièrement de réaliser des activités auprès des élèves. Par ailleurs, les élèves n'hésitaient pas à venir nous voir lorsqu'ils avaient besoin d'aide ou bien qu'ils se questionnaient sur une chose quelconque. Cependant, nous avons observé un écart entre certains élèves. Plusieurs d'entre eux nous interpellaient de la même manière qu'avec leur enseignante, c'est-à-dire en levant la main ou en nous appelant « maîtresse ». Alors que d'autres étaient plus familiers avec nous et se permettaient de nous saluer par « Salut Manon », « Coucou Sarah ».

Concernant la place que nous avons au sein des travaux de groupe expérimentés, nous axerons nos recherches sur le comportement des élèves : s'ils ont modifié leur

manière de faire en fonction de nous. Leur comportement était-il différent lorsque nous leur donnions les consignes ou lorsque nous étions simples spectatrices ?

Nous pensons qu'il est nécessaire de préciser ce point qui pourrait avoir un impact sur nos observations, à savoir que certaines situations ont été encadrées par l'enseignante et d'autres, par nous-même. Nous détaillerons ce point dans l'analyse.

IV. L'organisation de la classe

A. Distinction entre les matières

Nous nous sommes interrogées sur la manière dont la professeure constituait ses groupes d'élèves. Nous avons ainsi appris que celle-ci avait diverses perspectives en fonction des différentes matières enseignées aux élèves. Dans un premier temps, il faut savoir qu'elle divisait les matières en deux catégories avec des apprentissages à dominante théorique tels que les mathématiques, le français, et face à eux, des apprentissages à dominante pratique comme, l'art plastique, la musique, etc. Nous retrouvons cette distinction dans sa mise en groupe. À savoir que les apprentissages à dominante théorique sont davantage des groupes de niveau, soit homogènes, où la professeure peut se focaliser sur les élèves qui ont le plus besoin d'aide et mettre en autonomie ceux qui ont des facilités. Dans cette optique, au cours de l'année, les groupes ne changent pas. Aussi, dans la perspective de répondre au mieux à leurs besoins, la professeure prend en compte le caractère de ses élèves dans la constitution de ses groupes homogènes. Par ailleurs, nous savons qu'un groupe classe hétérogène « n'empêche pas d'organiser de manière épisodique des groupes homogènes selon des besoins dans une matière » (Crahay cité par Dupriez et Draelants, 2004 : 145).

B. Mise en groupe

Au-delà, pour la constitution de ses groupes, la professeure va mélanger les élèves de CP avec les élèves de CE1. Ainsi, si nous prenons comme exemple le français avec une production écrite, un élève de CE1 qui rencontre des lacunes dans la mise à l'écrit peut se retrouver avec deux élèves de CP qui présentent également des difficultés pour répondre correctement aux attendus de l'exercice. Aussi, elle privilégie les groupes avec de petits effectifs. À savoir que sa classe est composée de 25 élèves au total et qu'elle met généralement les élèves par trois, avec un groupe composé de quatre élèves. En prenant en compte ces données, nous nous retrouvons avec une classe constituée de huit groupes.

Pour devenir compétent, un enfant a besoin de se sentir en sécurité. Et, pour qu'un enfant devienne curieux, il faut tout d'abord qu'il soit dans un environnement qui lui permette de s'éveiller. Dans cette perspective, l'enfant doit se sentir écouté et

considéré. Il va de soi qu'un(e) professeur(e) aura bien moins de difficulté à faire en sorte que ses élèves parviennent individuellement à ce stade s'il (elle) possède une classe avec un effectif restreint. Or, parmi les pays riches, la France fait partie des pays où le nombre d'élèves par classe est majoritaire, avec « 30, voire à 35 [élèves], dans des salles de classe mesurant entre 52 m² et 63 m² selon la norme définie par l'Éducation nationale » (Centre d'observation de la société, 2022). De ce fait, dans la perspective de pallier ces chiffres rebutants, la constitution de petits îlots devient nécessaire. Ces derniers permettent de meilleurs constats concernant les difficultés d'élèves car le(la) professeur(e) peut avoir un regard plus attentif sur un élève en particulier. Aussi, nous avons observé que les avantages de l'effet de groupe étaient plus considérables sur effectifs réduits. Les recherches convergent à démontrer « qu'à mesure que la taille du groupe augmentait, la quantité de communication initiée par les membres individuels diminuait. » (Arghavan, 2021 : 50). Aussi, « un petit nombre d'élèves favorise des interactions significatives, tout en facilitant la coordination et la gestion du groupe. ». Ces études ont permis de mettre en avant « qu'un groupe bénéficie d'avoir plus de trois membres et moins de cinq membres » (Arghavan, 2021 : 50-51).

C. Distinction entre théorie et pratique

Dans le cas présent, la professeure marque une grande distinction entre les enseignements à dominante théorique (exemple : mathématiques) et les enseignements à dominante pratique (exemple : l'art plastique). Nous allons par la suite, déconstruire le contexte de cette approche. Selon elle, il y a des enseignements centraux tels que les mathématiques et le français, qui requièrent une attention plus poussée. Aussi, comme nous l'avons abordé précédemment, cela conduit à une mise en place particulière de groupes au sein de sa classe. À contrario, elle place les enseignements à dominante pratique comme un moment de détente pour les enfants. Toutefois, dans ce domaine, on retrouve également la mise en place de groupes, même si ces derniers ne sont pas réalisés de la même manière. Dans ce cas, elle laisse la possibilité aux élèves d'une part, de les constituer par eux-mêmes. Nous retrouvons de ce fait une majorité de groupes affinitaires. D'une autre part, elle les fait elle-même de manière à ce que les effectifs soient équitables sans prendre en compte l'hétérogénéité ou l'homogénéité. Ces

derniers sont ainsi conçus de manière hasardeuse. Les recherches convergent à illustrer la distinction faite entre théorie et pratique. Cette mise en groupe transforme la relation aux savoirs. À titre personnel, la professeure nous avait partagé son intérêt plus poussé pour les mathématiques et à contrario, son détachement pour la musique. Nous pourrions supposer que cette distinction entre les matières à dominante pratique et les matières à dominante théorique est en partie liée à ses préférences personnelles. Or, nous savons que « la créativité, [...], est une dimension complexe, difficile à définir de manière consensuelle. De ce fait, elle ne peut être évaluée qu'en référence à une représentation incomplète, et pour une part arbitraire, de ce que signifie « être créatif » » (Eme, 2003 : 57). Ainsi, dans le cas de notre présent stage, nous pensons que la professeure de CP/CE1 pourrait penser qu'elle n'est pas légitime d'évaluer une compétence si elle-même ne possède pas l'ensemble des clefs requises, si elle seule, ne se dit pas « créative ». Ainsi, inconsciemment, l'enseignante pourrait favoriser les matières qui correspondent à ses propres intelligences dominantes.

D. Les limites de cette organisation

1. Effet pygmalion

Dans une matière spécifique, à dominante théorique, telle que les mathématiques, la professeure va faire des groupes de niveau, en mettant ensemble les élèves qui présentent des difficultés. Toutefois, nous pensons que cette organisation peut stigmatiser les élèves perçus alors comme « inférieurs ». Ces derniers se voient isolés du reste du groupe. Il semble évident que la professeure connaît les différents profils constitutifs de sa classe, ce qui engendre une adaptation en fonction des différents besoins. Cela est significatif de l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1960), où nous retrouvons ces trois étapes principales : « 1) les enseignants forment, relativement tôt dans l'année, des attentes différenciées sur leurs élèves ; 2) ces dernières engendrent un « traitement » particulier des élèves (aussi bien sur le plan quantitatif que qualitatif), qui se manifeste entre autres choses par des tâches scolaires, des feedback et un soutien affectif singuliers ; 3) ce traitement différentiel modifie les perceptions, comportements et résultats scolaires des élèves, dans le sens des attentes précoces de l'enseignant » (Sarrazin et Trouilloud, 2003 : 68). De ce fait, nous

pensons que les élèves ont assimilé l'idée qu'ils avaient des difficultés dans telle ou telle matière et qu'ils se voient contraints à recevoir le soutien de leur professeure, sans quoi, ils ne pourraient répondre, seuls, aux attendus de l'exercice. Au-delà, ils ont conscience qu'ils ne font pas partie des autres groupes qui peuvent travailler en autonomie en raison de leurs facilités, et normalisent cela. De telle sorte que les élèves assimilent leur condition (positive ou négative) et vont ainsi se conformer aux attentes de l'enseignante. En effet, « le traitement différentiel de l'enseignant (et en particulier l'attention consacrée, le soutien affectif témoigné et les informations transmises) [peuvent] influencer le concept de soi et les motivations de l'élève, qui à leur tour peuvent avoir un impact positif ou négatif sur la performance manifestée » (Sarrazin et Trouilloud, 2003 : 72).

2. Efficacité et équité

Et, dans cette perspective, nous perdons les deux concepts fondamentaux énoncés par Demeuse, Crahay et Monseur, soit ; « l'efficacité » et « l'équité ». À savoir que l'enseignante doit être en mesure de les associer. Pourtant, nous savons qu'au sein du système scolaire, cette équité peut être mise à rude épreuve car le système scolaire privilégie les groupes de classe hétérogènes en soutenant l'idée que « la diversité scolaire représente une richesse » (Dupriez et Draelants, 2004 : 145). Répondre à l'équité n'est pas une mince affaire. On entend par-là de prendre en compte l'hétérogénéité d'une classe et ainsi, de s'adapter à des niveaux de compétences, des besoins et des styles d'apprentissage différents. Avec la mise en place de groupes de niveau au sein de cette classe, nous nous sommes interrogées vis-à-vis de l'une des missions démocratiques assignée à l'école, qui est celle « de diminuer les écarts, d'éviter la reproduction des différences d'une génération à l'autre et surtout, leur amplification » (Bourdieu et Passeron, 1971 cités par Crahay et al., 2005 : 393). En outre, nous pensons que cette mise en groupe est seulement efficace pour les élèves présentant des facilités. Ces derniers vont pouvoir avancer à leur rythme, en se voyant mis dans une atmosphère de confiance, à partir du moment où la professeure les laisse travailler de manière autonome. Toutefois, il n'en est pas de même pour les élèves de niveau « moyen » ou en difficulté. Nous retrouvons les principes de la prophétie auto-réalisatrice (Robert K. Merton, 1940) qui engendre un retard chez les élèves en difficulté vis-à-vis de leurs pairs. Ainsi,

dans cette situation, l'entrelacement d'équité et d'efficacité peut être remis en question. Aussi, « La volonté d'assurer une véritable égalité des résultats implique à la fois d'admettre le postulat d'éducabilité proposé par Bloom et d'accepter que l'école donne plus à ceux qui ont le moins. » (Crahay et al., 2005 : 394). Certes, la professeure se tient à la disposition de ses élèves en difficulté mais, conjointement, elle engendre l'idée que ces derniers sont fixés à un niveau donné et permanent par des aptitudes stables.

3. Un déficit de coopération

Finalement, la coopération est difficilement observable dans ces circonstances. D'une part, dans les matières à dominante théorique, nous avons des groupes de niveaux homogènes pour lesquels la coopération est délicate en raison de la limitation de la diversité des idées et des perspectives. En outre, les compétences et connaissances sont davantage similaires, ce qui peut restreindre la complémentarité que l'on chercherait dans un travail de groupe. Le manque de diversité, la conformité sociale et la conformité aux normes du groupe sont de réels freins pour atteindre un esprit coopératif.

À contrario, malgré une organisation différente des groupes dans les matières à dominante pratique, nous mettons en doute la coopération en raison d'états d'esprit profondément enracinés. En effet, en fonction de leur groupe d'appartenance (dans les matières à dominante théorique), les enfants ont intégré leur niveau d'apprentissage. Ainsi, si un élève A (du groupe des élèves en difficulté), se met en groupe avec un élève B (du groupe des élèves mis en autonomie en raison de leurs facilités), nous supposons que l'élève A va davantage se mettre en retrait. Les deux élèves ont conscience de leurs capacités. Ils ont été conditionnés à recevoir l'aide de la professeure d'une part ou à travailler en autonomie d'autre part. Nous nous retrouvons ainsi avec des élèves qui ne sont pas mis à la même échelle. Finalement, l'élève A aura tendance à répondre aux attentes fixées par son groupe de niveau, ce qui influencera son comportement face à l'élève B, et inversement. Pour l'élève A, un phénomène de stigmatisation se met en place par rapport à son pair d'un groupe de niveau supérieur. Inversement, l'élève B peut déconsidérer la réponse de l'élève A.

Dans ce cas, les cinq conditions nécessaires établies par Johnson et Johnson (1994), sont remises en cause. L'interdépendance positive est contestable dans le sens où dans le cas présent, chaque élève ne dépend pas de son camarade pour le bien de la tâche. En effet, ces derniers rencontrent les mêmes difficultés. Parallèlement, les encouragements et les conseils, qui illustrent la promotion des interactions de soutien et d'entraide entre les élèves, sont restreints au même titre que la parole qui relève de la sollicitation et du développement d'habiletés coopératives. Le développement de compétences prosociales est de ce fait banalisé. Aussi, aucune discussion portant sur l'évaluation collective du fonctionnement du groupe n'est mise en place. Une fois que les élèves ont terminé les exercices, le groupe est déstructuré et la classe reprend son fil.

Au-delà, nous savons que les matières à dominante pratique sont davantage perçues par la professeure comme récréatives. Dans ce cas, les élèves assimilent que les enjeux sont moindres. Dans la perspective de matières « moins fondamentales » de son point de vue, les élèves vont se conditionner à ses attentes, qui sont dans le cas présent, moins élevées. Dans la même idée, l'évaluation ne peut être prise en compte. Aussi, la professeure n'évalue pas systématiquement ses élèves lorsqu'ils sont dans des matières comme l'art plastique.

Conjointement, nous nous intéressons à la motivation intrinsèque, qui se définit par la pratique d'une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle lui procure, et la motivation extrinsèque, qui relève d'un engagement dans un but non inhérent à l'activité, que peuvent ressentir les élèves. Dans un travail de groupe, la motivation intrinsèque s'illustre par le plaisir de collaborer avec autrui dans la perspective de résoudre des problèmes, ou la satisfaction de contribuer à un projet collectif. Parallèlement, la motivation extrinsèque peut provenir du désir de recevoir une bonne note ou une récompense, ou d'éviter quelque chose de déplaisant (= une punition). Nous relevons que les groupes de niveau ont un impact négatif sur la motivation intrinsèque des élèves. En prenant en compte ce que nous avons dit précédemment sur l'aspect négatif des groupes de niveau, qui de plus est, ne changent pas au cours de l'année, un manque de stimulation et/ou de défi personnel peuvent être relevable. Cela peut diminuer la motivation intrinsèque à coopérer ou à contribuer de manière significative au sein du groupe.

En vue de ces différentes observations, nous nous interrogeons désormais sur la place du « vivre ensemble » conférée au sein de cette classe. Selon nous, travailler en équipe dans une perspective coopérative est étroitement lié au concept de « vivre ensemble » qui implique l'inclusion et la diversité, une communication constructive, le partage des responsabilités, etc. Mais comme nous l'avons vu précédemment, cela passe avant tout par un apprentissage. Rappelons que « ce n'est pas en plaçant simplement les élèves en groupe et en leur demandant de coopérer que cela assurera des résultats positifs » (Putman cité par Peresse, 2016 : 4). De ce fait, nous ciblons notre étude sur l'apprentissage du vivre ensemble. À savoir la place qu'il occupe dans la formation initiale des enseignants.

V. Enseigner le « vivre ensemble »

« Vivre ensemble » ou en d'autres termes : « construire librement, dans un processus dynamique et continu, son identité en adhérant à un projet collectif » (Dubet (2014) cité par Tidiane-Wane et Cordier, 2021 : 2) correspond à un enseignement à part entière.

A. Un enseignement spécifique

Nous savons que « dans les mouvements d'« Éducation Nouvelle » en particulier, l'école a un rôle d'éducation au sens global, d'épanouissement de la personnalité de l'enfant et de « socialisation » » (Yelnik, 2012 : 7). Selon les pédagogies inspirées de Célestin Freinet, « les activités en groupes d'élèves sont un moyen d'apprendre aux enfants et aux adolescents à vivre ensemble, à coopérer » (Yelnik, 2012 : 7). Par l'utilisation du terme « apprendre », nous en déduisons que coopérer ne va pas de soi, et qu'il s'agit bel et bien d'un apprentissage à part entière. Tout d'abord, sur Eduscol, nous pouvons observer qu'enseigner le « vivre ensemble » se fait à partir d'enseignements spécifiques tels que : l'instruction civique et morale de l'école primaire ainsi que l'éducation civique du collège. Notons qu'en primaire, nous parlons d'« instruction » civique tandis qu'au collège, il s'agit d'« éducation » civique. Si nous définissons ces termes : « « L'instruction », c'est l'acquisition de connaissances grâce à l'enseignement. « L'éducation », c'est le développement de la capacité à être soi tout en étant avec les autres, à ménager ses relations avec eux, à participer à la vie sociale, à intérioriser la culture commune. » (Flahault, 2006 : 296). De ce fait, en France, la terminologie utilisée pour décrire l'éducation morale et civique varie en fonction du niveau scolaire. Ainsi, en primaire, on parle généralement d'« instruction morale et civique » en mettant l'accent sur des instructions directes. Ces dernières ont pour objectif d'enseigner aux enfants les principes de base de la moralité et de la citoyenneté à un stade précoce de leur développement. À contrario, au collège, on enseigne aux enfants une approche plus approfondie, et parallèlement, plus complexe, qui dépasse le concept d'instruction.

1. L'EMC du cycle 1 au cycle 2

Parallèlement, en primaire, il existe des variantes entre le cycle 1 et le cycle 2. L'instruction civique et morale reflète des approches éducatives différentes,

adaptées aux niveaux de développement des enfants. Durant le cycle 1, il n'y a pas d'EMC à proprement parler. Il s'agit avant tout de sensibiliser les enfants à accepter autrui, notamment par le biais de règles élémentaires de respect, d'entraide, de bienveillance, en parallèle de savoir-vivre nécessaire en collectivité. Ainsi, au-delà du fait d'avoir des interactions avec autrui, l'enfant doit apprendre à considérer l'autre et l'inclure dans son monde. La maternelle est un espace dédié aux jeux. C'est également par le biais d'espaces ludiques encadrés en classe que l'enfant va apprendre avec l'autre. Durant mon stage, j'ai (Sarah) pu observer qu'au sein de la maternelle, les classes disposaient de plusieurs coins de regroupements dédiés aux jeux (exemple : un coin dinette). Ce sont des jeux classiques, qu'un enfant peut généralement retrouver au sein de son propre foyer, qui permettent d'éveiller diverses compétences. Quant à moi (Manon), j'ai pu découvrir au sein de ma classe de maternelle différents recoins également dédiés aux jeux s'inspirant de la méthode Montessori. En effet, de nombreuses activités étaient en libre accès ce qui facilitait l'autonomie des enfants que ce soit pour jouer ou bien même pour ranger le matériel.

Nous remarquons qu'à l'école, ces espaces ont un intérêt supplémentaire qu'on ne retrouve pas forcément à la maison (tout particulièrement pour les enfants uniques). De prime abord, ces derniers sont à partager avec d'autres enfants avec un temps imparti. Aussi, dans ce type d'activités, le nombre de places est limité. Ils apprennent ainsi à partager, à surseoir, à s'autonomiser dans une perspective de « vivre ensemble ». Au-delà, nous avons observé que dans les classes de maternelle, les bureaux étaient fréquemment disposés sous forme d'îlots. Toutefois, même si les enfants sont regroupés, ils vont réaliser des tâches de manière individuelle. L'enseignante peut ainsi circuler d'îlot en îlot, proposer différentes activités et faire tourner les élèves en mettant en place un roulement.

2. L'EMC au cycle 2

À contrario, au cycle 2, l'EMC devient plus approfondi. Si nous ciblons les situations autour d'activités collectives, nous pouvons observer que les enfants sont invités à réaliser un travail en équipe. Au niveau de la disposition des tables, nous avons noté que celle-ci ressemblait davantage à ce que nous pourrions retrouver au collège, avec des tables alignées devant un tableau.

Nous avons d'ores et déjà abordé la manière dont procédait l'enseignante de notre classe d'observation pour constituer ses groupes. Conjointement, nous nous sommes interrogés sur la formation des enseignant(e)s concernant la constitution et, parallèlement, le fonctionnement des groupes. Nous savons que « selon les tenants de la « pédagogie interactive », la situation de groupe est un facteur important dans la « construction des savoirs » et la formation de l'intelligence » (Perret-Clermont et al. cités par Yelnik, 2012 : 7). Mais concrètement, que savons-nous sur la formation des enseignant(e)s concernant ces modes de regroupement ? Pour l'avancée de notre enquête, nous avons pensé qu'il serait pertinent d'interroger un professeur de l'INSPE, via un entretien semi-directif. Cet enseignant enseigne la matière suivante : didactique de l'EMC dans les classes de stage. Ce professeur répondait à nos attentes du fait de ses qualifications. En effet, en tant que professeur d'EMC, sa discipline est directement corrélée à notre champ d'étude.

B. Entretien complémentaire

Nous avons étayé le fait que l'enseignante de notre classe de stage formait des groupes homogènes entre ses élèves. Et, selon nos représentations initiales, cette constitution n'est finalement pas un cas isolé. Nous avons donc fait le choix de creuser ce fait en dirigeant notre regard vers la formation des professeurs. Dans cette optique, il nous a semblé d'autant plus pertinent d'interroger un professeur de l'INSPE, anciennement directeur d'école, qui enseigne des cours d'EMC au sein de notre classe. Nous avons donc décidé de réaliser un entretien semi-directif afin de recueillir des informations précises sur nos questionnements, tout en les enrichissant de son expérience d'ancien directeur d'école.

Afin de rendre notre retranscription la plus lisible possible, nous avons décidé de l'organiser avec un code couleur. En rouge, il s'agit des questions que nous avons posées et en bleu, des réponses fournies par le professeur (**annexe 11**).

Afin de contextualiser, il faut savoir qu'avant cet entretien, nous avons eu pendant cette journée exclusivement des cours concernant la didactique de l'EMC. Tout d'abord, dans la matinée, nous avons eu un cours de trois heures intitulé « pédagogiques coopératives » durant lequel nous avons été mis en groupe afin de

réaliser des projets collectifs. Plusieurs ateliers étaient ainsi mis en place tels que la création de bulle de savon, la construction d'un avion minimaliste, d'une petite voiture, etc. Pour ce faire, un bon nombre de matériaux était à notre disposition. Nous avons eu le choix concernant les activités ainsi que pour la constitution des groupes. De ce fait, la majorité était affinitaire. L'après-midi était consacrée à « l'approche historique et philosophique de l'EMC ». C'est à la suite de ce cours que nous avons pu entamer notre entretien avec le professeur.

1. Retour sur l'entretien complémentaire

En vue de cet entretien, nous en déduisons que notre enseignant considère les travaux de groupe uniquement comme un levier aux apprentissages individuels. On peut l'observer avec la réflexion suivante : « Oui parce qu'apprendre à l'école, ça s'apprend à plusieurs. On apprend tout seul avec les autres. ». Au-delà, il proposerait à un enfant qui ne parvient pas à travailler collectivement, de faire le travail seul. Toutefois, nous avons vu que la coopération passait avant tout par un apprentissage. Et, le postulat d'éducabilité, revient à « faire le pari – et le tenir – non seulement que chaque enfant est éducatible, qu'il y a toujours quelque chose à faire pour lui et avec lui, mais que, comme enseignant ou enseignante, on a le pouvoir de contribuer à ce qu'il y parvienne. » (Laurin, 2015 : 27). Nous tendons à considérer les travaux de groupe comme autotéliques, soit un enseignement qui se définit par lui-même. Aussi, nous pensons que ce dernier doit être accessible à tous. Même si cela est trop difficile pour un élève, alors c'est à l'enseignant de s'adapter pour proposer quelque chose qui lui corresponde au mieux, sans pour autant le soustraire à cet apprentissage.

« Pour apprendre à travailler en groupe, il faut être en groupe. » : Voici un propos qui marque notre attention. Le simple fait d'être mis en groupe constituerait le pilier de cet apprentissage. Toutefois, selon nous, comme tout apprentissage, il ne suffit pas simplement d'être en immersion pour garantir qu'un élève accède à l'ensemble des compétences requises, pour ici, travailler efficacement avec autrui. En effet, travailler en groupe demande plusieurs compétences spécifiques telles que la coopération, le partage, la communication, etc., c'est un ensemble de savoir-vivre qui ne sont pas évidents pour l'ensemble des enfants, et qui au-delà, requièrent une intention et un effort conscient pour les cultiver.

L'enseignant met également l'accent sur notre propre perception. À savoir que notre formation à l'INSPE nous offre la possibilité de travailler en groupe. Selon lui, nous devons donc nous appuyer sur des rétroactions constructives. Finalement, notre propre expérience des travaux de groupe constituerait un apport suffisant pour être capable à notre tour de former des groupes d'élèves. Toutefois, il nous semble limité de se fier uniquement à cela. L'enseignant lui-même, agrmente son propos avec ce qui aurait été bénéfique pour nous, à savoir : l'investissement d'un cours de deux heures dans la perspective de revenir sur ce qui a été fait durant nos projets collectifs. Pour notre rédaction, l'emploi du conditionnel avec : « ce qui aurait été », n'a rien d'anodin. Il illustre le déficit de notre formation. Ce professeur a conscience de ce qui aurait pu être mis en place pour enrichir notre perception, pour autant, cela n'est pas prévu au programme. Peut-être s'agit-il d'un manque de temps, de moyens, etc., qui engendre cette mise à l'écart. Mais il nous semble pertinent de prendre en compte ce facteur pour réévaluer la capacité des enseignants à mettre en place des groupes. Car, certes, comme nous avons pu le constater en amont, les groupes de niveau, bien que répandus dans le système scolaire, ne garantissent pas un apprentissage efficace pour nos élèves. Mais dans l'intérêt de ne pas accabler ces professeurs, il est nécessaire d'élargir notre regard et se confronter à la source du problème.

2. Formation des enseignants

Avant de former les élèves, il nous semble nécessaire de former les enseignants. Les déficits énoncés plus tôt démontrent parfaitement que « le fonctionnement des groupes, leurs dynamiques, leurs dimensions psychiques sont dans l'ensemble méconnus ou ignorés dans le système scolaire. Ils n'ont guère de place dans la formation des enseignants. » (Yelnik, 2012 : 8). Au-delà, les recherches illustrent que « les professeurs étaient dans l'ensemble démunis et perplexes devant certains comportements individuels et collectifs, dans leurs classes, l'« ambiance », les « phénomènes de groupe » et ne savaient pas quel rôle ils jouaient. » (Yelnik, 2012 : 8). Par ces dires, nous relevons deux mots importants qui sont : « méconnus » et « ignorés ». Ces derniers relèvent parfaitement du problème majeur que rencontrent les enseignants sur le terrain. Ces derniers n'ont pas été préparés en amont. Cela rappelle les propos de l'enseignant d'EMC qui

évoque un apprentissage qui se fait exclusivement « sur le terrain ». Nous pouvons prédire qu'au cours de ses débuts de carrière, un enseignant à une multitude de choses à réguler telles que la gestion de la classe, la planification des cours, l'évaluation, la différenciation pédagogique, l'échange avec les parents, etc. Cela laisse peu de place pour se former à un apprentissage (= la mise en groupe des élèves) qui est lui-même mis de côté dans la formation des enseignants. Par ailleurs, « les dimensions groupales des classes semblent avant tout représenter pour [les enseignants] une source de problèmes, un obstacle à l'enseignement et sont, sur le plan institutionnel, de l'ordre de l'« impensé » (Vidal, 2001). » (Yelnik, 2012 : 8). Ainsi, nous sommes face à un phénomène laissé dans l'ombre, mais qui pourtant, peut jouer un rôle nécessaire dans sa compréhension et sa pratique.

3. L'évaluation

Dans cette continuité, nous avons centré notre étude sur l'évaluation, en explorant s'il existe une « bonne » manière d'évaluer les travaux de groupe. Plusieurs questions surgissent de ce sujet, notamment la légitimité d'évaluer un travail mal réparti entre les élèves, ou encore l'évaluation des savoir-être. Pour approfondir ces aspects, nous avons interrogé un autre professeur de l'INSPE. Aussi, au-delà d'être professeur à l'université, c'est également un enseignant qui encadre des élèves en grandes difficultés scolaires, en SEGPA. Compte tenu de son parcours, nous avons estimé qu'il serait pertinent de recueillir son avis sur les travaux de groupe, enrichi par son expérience personnelle dans différents contextes éducatifs. Nous avons réalisé cet entretien le 23 avril 2024, à la suite d'un cours intitulé « l'évaluation ». Nous avons opté pour un entretien non directif. Nous n'avions pas prévu de questions en amont, avec le souhait de laisser libre court au dialogue. Cet entretien est retranscrit en intégralité dans les annexes (**annexe 10**).

Aussi, plusieurs points ont retenu notre attention : tout d'abord l'enseignant insiste sur le groupe qui s'illustre également par le « groupe classe ». Il met l'accent sur la confiance qui doit se gagner entre les élèves. Il serait aussi primordial de décomposer le travail de groupe en plusieurs étapes, avec en premier lieu, un travail individuel, pour que chacun puisse avoir l'occasion d'apprendre. Pour ce faire, les élèves doivent avant tout être guidés par l'enseignant. Nous revenons sur l'idée d'un apprentissage à part entière, qui requiert en amont un travail de la part des élèves

et du professeur. Il est important d'instaurer un bon climat de classe avec pour clef, la confiance. Par-là, on entend : apprendre aux enfants à partager, s'ouvrir à l'autre, accepter ses difficultés et les communiquer. Mais tout cela passerait par un enseignement. Serait-il légitime d'évaluer quelque chose que les enfants n'ont pas appris en amont ? L'évaluation serait, selon lui, davantage pertinente si elle servait dans un premier temps aux enseignants, afin qu'ils évaluent leur propre pratique : « Est-ce que le groupe a fonctionné ? Qu'est-ce qui s'est produit dans le groupe ? Est-ce qu'il y a eu de l'entraide ? Est-ce qu'il y a eu de la coopération ? De l'écoute ? Et, s'il y a pas eu tout ça, Pourquoi ? Comment je peux ajuster mon dispositif pour justement amener petit à petit les élèves à s'écouter, à coopérer ? ». Ainsi, l'évaluation servirait avant tout à l'enseignant, lui permettant d'ajuster sa pratique en fonction des résultats observés.

VI. Situations

A. Participants

Nos observations se déroulent dans une école favorisée de Loire Atlantique, qui se compose d'une mixité positive. Nous avons été immergées dans une classe de deux niveaux avec des CP et des CE1 (cycle 2). La classe est desservie de telle manière que l'enseignante peut aussi bien conférer une leçon à un groupe de manière individuelle ou bien à la classe entière.

B. Matériels et procédure

1. *Le questionnaire*

C'est par ailleurs l'ensemble de la classe que nous avons interrogé sous la forme d'un questionnaire qui a été mené en novembre 2023 (**annexe 1**). Ce dernier a pu être réalisé par les élèves, sous notre direction.

Concernant sa forme, nous avons privilégié un questionnaire non anonyme dans la perspective de cibler certains profils d'élèves pour nos futures observations. Parallèlement, sept questions sont proposées aux élèves. En prenant en compte le niveau des élèves, nous avons tenté de restreindre au maximum les questions qui requièrent d'écrire beaucoup. Aussi, s'ils rencontraient des difficultés dans ce domaine, au cours du questionnaire, nous étions à leur disposition pour les aider. Le but n'était en aucun cas d'évaluer leur capacité de rédaction, nous avons également pu écrire à la place des enfants avec ce qu'ils souhaitaient répondre.

Par ailleurs, la première question est sous la forme d'un coloriage. Pour ce faire, nous nous sommes référées à la théorie socio-constructive de Lev Vygotski, qui prend en compte la zone proximale de développement des enfants (ZDP), en répondant à leur niveau de développement actuel. Nous avons donc pris connaissance de ces informations en interrogeant la professeure de la classe sur le niveau d'écriture des élèves. Nous en sommes venues à privilégier une pluralité de modes d'expression, en joignant écriture et coloriage, afin d'éviter le décrochage des enfants devant une tâche trop compliquée, ou à l'inverse, trop facile. Tout en sachant que les enfants ont, selon la théorie de Lev Vygotski, besoin d'une

personne plus expérimentée pour apprendre, nous avons guidé l'ensemble du questionnaire. Cette première question a pour but premier de connecter au sujet des travaux de groupe. Pour cette question, et en raison de l'effet de groupe, nous supposons avoir davantage de réponse favorable à cette mise en place. Il était nécessaire de préciser aux élèves que ce questionnaire était avant tout à réaliser de manière individuelle, qu'ils ne seraient pas évalués, et qu'il n'y avait aucune « mauvaise » réponse. Au-delà, il nous a semblé pertinent de pouvoir observer quel(s) enfant(s) se démarquerai(en)t. La majorité des enfants ont conscience que les travaux de groupe répondent à des finalités (comme le fait de s'entraider). En outre, il s'agit de quelque chose de perçu comme positif par le système éducatif. Dans cette perspective, il était intéressant de voir qui oserait se détacher de tout cela, sans se soucier de ce qui est finalement attendu dans un contexte scolaire.

Pour contourner des réponses biaisées par le contexte, la deuxième question permettait aux enfants de s'exprimer sur leur premier choix. Ainsi, on pensait pouvoir faire la distinction entre les élèves qui offrent des réponses qui répondent aux attendus scolaires comme : « J'aime travailler en groupe pour l'entraide. », ou ceux qui répondent de manière plus détachée. Conjointement, nous offrons aux élèves une première interrogation vis-à-vis des travaux de groupe. Comme nous l'avons cité précédemment, c'est une répartition qui est couramment exploitée par l'enseignante de la classe. Mais celle-ci ne revenait pas sur cette mise en groupe sous la forme d'un bilan, comme nous l'avons cité dans les cinq conditions nécessaires dans la réalisation d'un travail coopératif selon Johnson et Johnson, avec « la discussion et l'évaluation collective du fonctionnement du groupe ; [où] les élèves bénéficient de temps pour discuter et évaluer dans quelle mesure les membres du groupe ont atteint (ou non) avec succès leurs objectifs et entretenu de bonnes relations de travail, et comment le fonctionnement du groupe (partage de responsabilités, relations d'aide mutuelle, etc.) pourrait être amélioré. ». Bien que nous sommes encore loin de cet apport, il s'agit, selon nous, d'une première entrée où nous invitons les élèves à se rendre compte dans un premier temps qu'ils ont leur avis à donner dans les travaux de groupe. Même si les enfants répondent aux attendus scolaires en communiquant une réponse favorable à la première question, la deuxième leur permet de se questionner davantage, d'exprimer (de manière plus ou moins libre en raison du contexte), leurs ressentis sur le sujet.

Ensuite, nous proposons aux élèves de constituer eux-mêmes leurs groupes dans la perspective de savoir si ces derniers pencheraient davantage vers des groupes affinitaires ou s'ils se contenteraient de reconstituer les groupes d'ores et déjà fait par l'enseignante dans les matières à dominante théorique. Dans la même idée, en se référant au fait qu'un « petit nombre d'élèves favorise des interactions significatives, tout en facilitant la coordination et la gestion du groupe » qui « bénéficie d'avoir plus de trois membres et moins de cinq membres » (Arghavan, 2021 : 50-51), nous voulions voir si les réponses des élèves allaient dans ce sens.

Enfin, les dernières questions ciblaient la présence d'un leader dans le groupe. À savoir si les enfants avaient, ou non, conscience de sa présence. Par ailleurs, le terme « chef » choisi pour cette question n'a pas été pris au hasard. Il peut être connoté de manière négative dans ce contexte, avec un élève qui serait supérieur aux autres membres du groupe. Selon nos représentations initiales, le terme de « guide » aurait été plus doux mais il aurait très certainement moins parlé aux enfants. Aussi, au-delà de viser une meilleure compréhension, nous voulions voir si ce terme aurait des répercussions sur la réponse des élèves. Pour conclure, nous avons demandé aux enfants d'écrire le prénom de celui qu'il pensait être le chef puis d'expliquer leur choix. Nous voulions ainsi réaliser une distinction entre les enfants qui répondent de manière affinitaire : « C'est le chef car je l'aime », et ceux qui répondent en fonction de ce que peut leur apporter l'élève en question en citant les qualités requises (ou non) pour réaliser un travail de groupe.

2. Situation exploratoire

Cette première situation a été réalisée dans le cadre de notre stage. Il s'agissait de la préparation d'un gâteau à réaliser en groupe. Nous sommes donc dans une matière à dominante pratique. Pour rappel, l'enseignante mise avant tout sur la distraction des enfants. En outre, elle n'évalue pas ses élèves sur un objectif ou une compétence en particulier. De ce fait, les groupes ont été réalisés de manière aléatoire. C'était aux enfants de choisir avec qui se mettre et la professeure complétait les groupes de manière à ce qu'ils soient équitables. Selon nous, il était d'autant plus pertinent d'observer des travaux de groupe réalisés dans une des matières à dominante pratique pour les raisons citées précédemment. Car à l'inverse, dans les matières à dominantes théoriques, les groupes sont d'ores et

déjà formés, et entraînent, comme nous l'avons vu précédemment, le conditionnement des enfants qui répondent aux attentes de la professeure (= effet Pygmalion). Pour notre situation exploratoire, si nous avons pris une matière, comme les mathématiques, il nous semblait difficile de modifier soudainement les groupes d'élèves. Car, si un enfant (élève A) présentant des difficultés tout au long de l'année, mis dans un groupe qui requiert une aide de la professeure, avait été en groupe avec un autre enfant (élève B) présentant des facilités, mis dans le groupe qui travaille en autonomie, nous supposons que l'élève A ne se serait pas senti légitime de transmettre son savoir et se serait avant tout appuyé sur les connaissances de l'élève B. Ainsi, la cuisine était le bon prétexte pour observer des enfants dans un terrain « neutre ». Au-delà, cuisiner figure comme une tâche multiple où l'on peut par exemple « casser des œufs », « aller chercher les ingrédients », « les rajouter à la préparation », etc. Cela permettait, à première vue, à chaque enfant de réaliser quelque chose. En outre, dans cette classe, certains enfants ont certainement la possibilité de cuisiner à la maison avec leurs parents. Tandis que d'autres, n'auront jamais assisté à la préparation d'un gâteau pour x raisons. Nous pensions ainsi qu'une division des tâches était un moyen de pallier cela. Pour nos observations, nous avons fait le choix de cibler deux groupes avec des profils marqués (notamment ceux retenus en fonction des observations faites au cours de notre stage) : l'élève leader, l'élève épistémique, celui qui rencontre des difficultés et à l'inverse, des facilités. Nous avons des groupes composés de six et cinq élèves.

3. Deuxième situation

Cette deuxième situation ne se présente pas dans un contexte de stage. Nous sommes revenues à l'école quelque temps plus tard pour la réaliser. Dans la perspective d'observer les mêmes groupes, nous avons eu recours à l'aide de l'enseignante pour trouver une nouvelle activité avec des tâches multiples. Nous pensions dans un premier lieu refaire un atelier cuisine, mais ce dernier était impossible en raison du coût et de l'organisation que cela demandait à l'enseignante. Nous sommes finalement parties sur un atelier dans le domaine des arts plastiques, pour également retrouver une matière à dominante pratique. C'est une activité intitulée « Le grand embouteillage », tiré du livre « *Peinturlures - Les*

ateliers » d'Hervé Tullet (**annexe 2**). « Le grand embouteillage » se compose de deux activités distinctes. Pour cette situation, nous nous sommes donc contentées de réaliser la première partie. Cela nous permettait de nous réajuster avant de faire la deuxième partie.

Pour cette activité, les élèves ont besoin du matériel suivant : des pinceaux, des blouses, de la peinture, de grandes feuilles collées les unes aux autres, et plusieurs objets en guise d'obstacles (plots, bouchons, etc.).

Et voici la consigne tirée du manuel : « Trempez votre pinceau dans la peinture et posez-le où vous voulez sur le papier. Imaginez que votre pinceau est une voiture et que vous partez faire un tour. Vous allez laisser glisser votre pinceau sur le papier et éviter les obstacles. ».

Nous avons fait le choix que ce soit l'enseignante de la classe qui donne les consignes. Ainsi, nous avons eu un court entretien avec cette dernière avant d'entamer la séance afin de lui indiquer ce que nous cherchions à observer.

4. Troisième situation

Cette dernière situation a eu lieu quelques semaines après la précédente. En fonction des résultats que nous avons précédemment obtenus, cette dernière a subi des ajustements.

Tout d'abord, ce n'est plus l'enseignante qui gérait la leçon mais nous-mêmes. Nous nous sommes référées à la deuxième partie de l'activité « Le grand embouteillage » (**annexe 3**). Ici, les enfants doivent reprendre les routes réalisées précédemment pour compléter les espaces laissés vierges. La consigne indique que les enfants doivent dessiner des choses représentatives de la ville (des maisons, des piétons, etc.). Toutefois, contrairement à la deuxième situation, nous ne nous sommes plus contentées de lire les consignes offertes par le manuel. En ce sens, plusieurs variantes ont été ajoutées. Premièrement, nous avons préparé un tableau (**annexe 4**) à remplir par les enfants dans la perspective qu'ils se répartissent eux-mêmes les différentes tâches. Dans ce tableau, plusieurs dessins sont proposés aux enfants (une fleur, une maison, un avion, un soleil, une petite fille, un escargot). Aussi, deux autres tâches étaient proposées aux élèves : « maître du temps » (un

élève) et « maîtres du rangement » (deux élèves). Le maître du temps doit vérifier tout au long de l'activité, à l'aide d'un sablier, si le temps n'est pas terminé. Les maîtres du rangement doivent quant à eux, à la fin du temps réglementaire, ranger le matériel utilisé. Il figurait pertinent, selon nous, de laisser des tâches qualifiées de plus « ingrates », pour voir de quelle manière les enfants se les répartissent.

Pour cette nouvelle activité, nous avons eu besoin du matériel suivant : un sablier, des feutres de plusieurs couleurs, le travail précédemment réalisé lors de la situation précédente (**annexe 5**) et plusieurs modèles de dessins (**annexe 6**).

Bien que des modèles puissent être proposés aux élèves, ces derniers ne doivent pas être recopiés au détail près. C'est simplement pour une question de temps que l'on propose aux élèves d'avoir recours à un modèle s'ils ont un manque d'inspiration. Nous cherchons avant tout à observer la gestion du groupe et non le talent artistique des enfants.

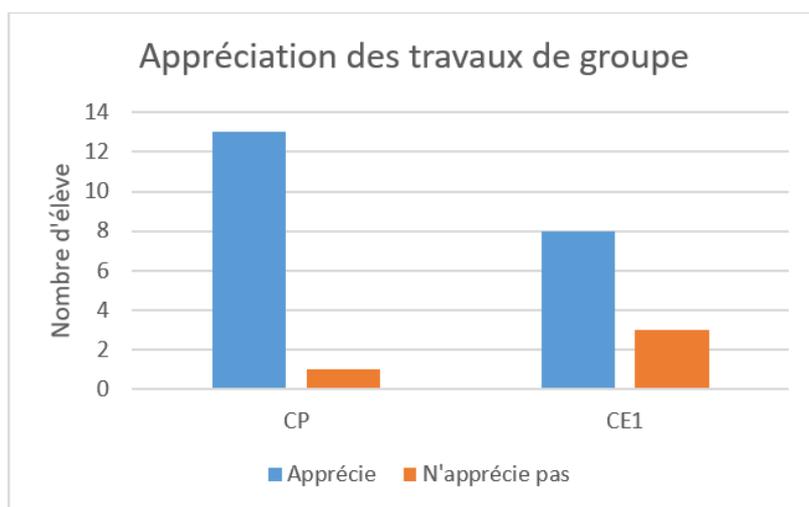
Premièrement, les enfants avaient pour mission de classer les modèles de dessin proposés par ordre de difficulté. Ce classement a permis aux enfants de dialoguer en partageant leurs opinions, de débattre pour se mettre d'accord, d'avoir visuellement conscience de ce qui est difficile ou facile à réaliser. Aussi, pour nos observations, il s'avérait intéressant de voir, lors du partage des tâches, comment se passerait la répartition en fonction de ce nouveau facteur. En effet, avec des dessins d'ores et déjà classés, les enfants ont conscience de l'enjeu.

Dans un second temps, les enfants ont pour mission de se répartir les dessins et les deux tâches supplémentaires. D'un point de vue pédagogique, on souhaitait que les élèves puissent se mesurer à la difficulté. Ce qui sous-entend une « interdépendance positive ». Un enfant pourrait ainsi se dire que tel dessin est trop compliqué pour lui, en vue de ses capacités artistiques, et qu'il est donc préférable pour l'ensemble du groupe, qu'il laisse de côté celui-ci pour en faire un autre plus simple. Parallèlement, l'enfant qui choisirait un dessin considéré plus tôt comme facile, pourrait choisir de faire deux activités pour laisser à un élève avec un dessin plus difficile à réaliser, le temps d'accomplir sa tâche.

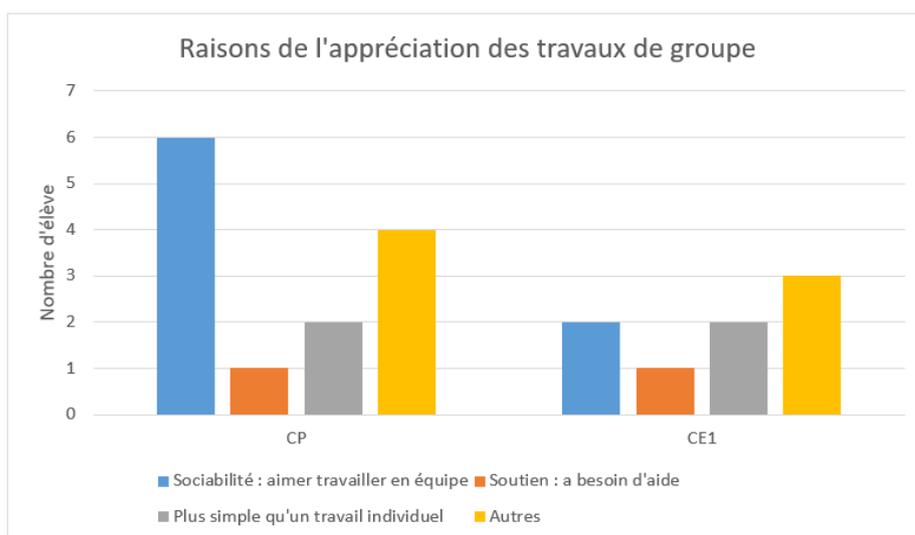
VII. Résultats

A. Le questionnaire

Avec une classe de 14 élèves en CP et 11 élèves en CE1, nous avons obtenu plusieurs résultats pour les 25 élèves de la classe, que nous avons illustré sous la forme de diagrammes.



Pour la première question, nous notons que 21 élèves se disent favorables aux travaux de groupe contre quatre enfants défavorables à cette organisation.



Nous avons ensuite demandé aux enfants qui ont déclaré apprécier les travaux de groupe, la raison de leur choix. Nous observons alors que, pour six élèves de CP

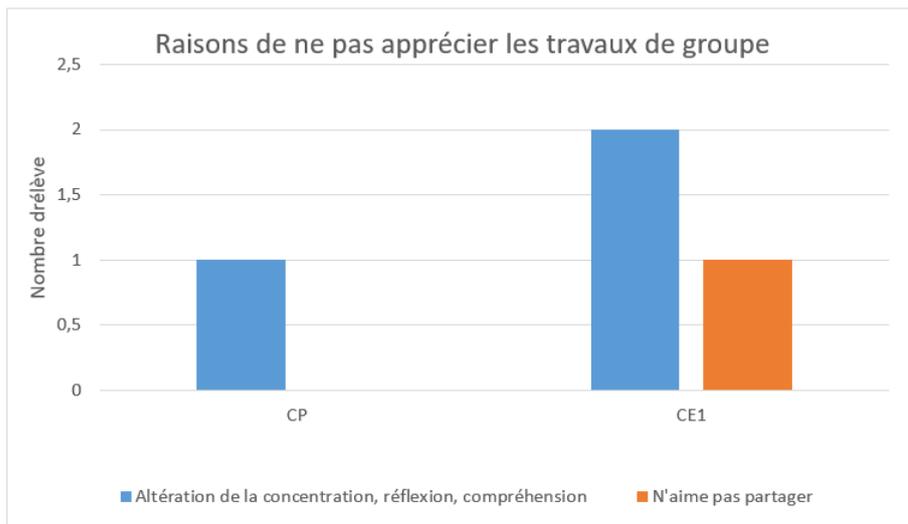
ainsi que pour deux élèves de CE1, la principale raison relève du fait d'aimer travailler en équipe.

Nous constatons également que deux élèves (un CP et un CE1) apprécient les travaux de groupe pour un motif d'entraide.

Ensuite, nous lisons grâce au diagramme, que deux élèves de CP et deux élèves de CE1 considèrent les travaux de groupe comme plus simples qu'un travail individuel.

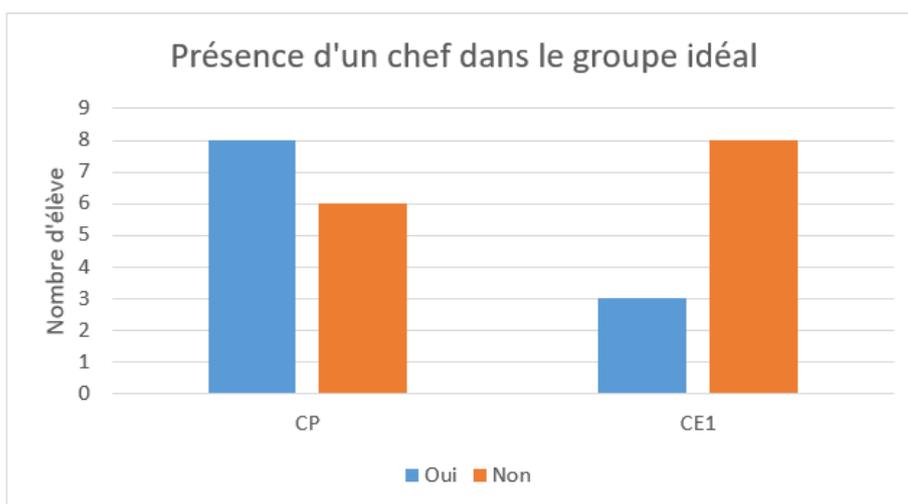
Pour finir, nous observons un nombre plutôt important d'élèves (quatre CP et trois CE1) qui rapportent chacun des raisons différentes de l'appréciation des travaux de groupe. Nous allons détailler ci-dessous certaines de ces raisons que nous ont mentionné les élèves :

- Une élève de CP a mentionné une raison qui entre dans le cadre familial. Elle nous a expliqué que lorsqu'elle faisait une erreur, à la maison, sa mère lui confiait qu'il était important de travailler ensemble pour pouvoir demander aux autres.
- Une élève de CE1 en grande difficulté scolaire a expliqué que si elle appréciait travailler en groupe, c'était pour avoir l'opportunité de profiter de travailler avec les autres.
- Une autre élève de CE1, a déclaré apprécier les travaux de groupe car elle se sentait alors rassurée. Elle nous a expliqué qu'elle préférerait se sentir rassurée lorsqu'elle devait réaliser un travail quelconque.
- Un élève de CE1 également, nous a fait savoir qu'il appréciait le travail de groupe pour avoir l'occasion d'aider autrui.



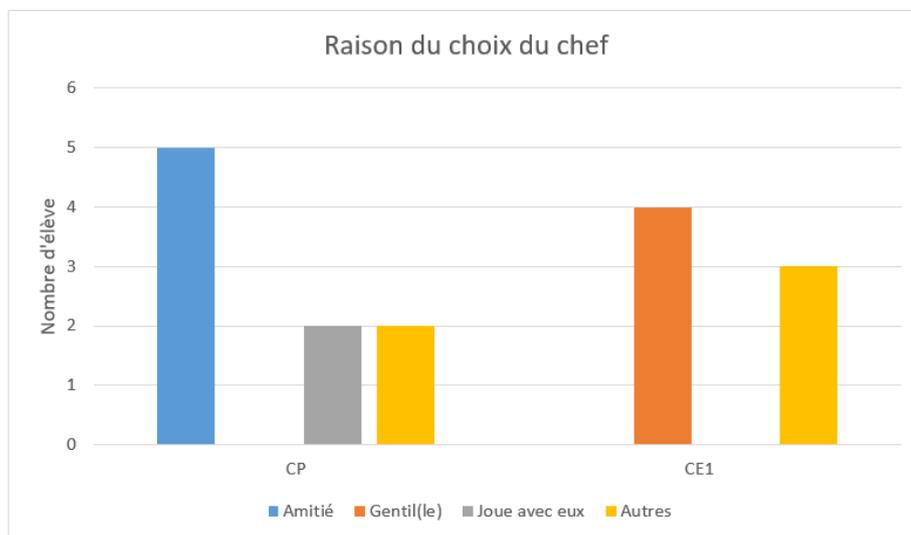
Nous avons, par la suite, demandé cette fois-ci aux élèves qui affirmaient ne pas apprécier les travaux de groupe, la raison de leur choix. Nous observons donc que pour trois élèves (un CP et deux CE1), travailler en groupe altère leur concentration, leur compréhension ainsi que leur réflexion.

Nous constatons par la suite que, pour un élève de CE1, la raison est plutôt personnelle et ressort du fait qu'il n'aime tout simplement pas partager avec autrui.



Concernant la présence d'un chef dans leur groupe idéal, nous notons 11 élèves qui ont répondu « oui » avec huit élèves en CP contre trois élèves en CE1. Conjointement, 14 élèves, soit six élèves en CP et huit en CE1, répondent qu'il n'y aurait pas de chef dans leur groupe.

Concernant le prénom du chef choisi, nous observons qu'un seul élève s'est nommé lui-même chef. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il s'agisse de réactions spontanées de la part des élèves.



Nous observons en premier lieu une contradiction dans certains résultats. En effet, certains enfants ont répondu qu'ils ne souhaitaient pas avoir de chef dans leur groupe idéal. Cependant, ils ont tout de même inscrit le nom du chef qu'ils auraient désiré avoir au sein de leur groupe ainsi que la raison de leur choix.

Nous constatons donc que cinq élèves de la classe ont mentionné le fait d'avoir inscrit le nom de leur chef idéal en raison d'une amitié en commun. De plus, deux élèves ont décidé d'inscrire un nom précis en raison de la relation qu'ils occupent avec celui-ci. En effet, ces deux élèves ont déclaré avoir inscrit le nom du chef qu'ils auraient souhaité dans leur groupe idéal car celui-ci à l'habitude de s'amuser avec eux lors des temps de récréation. Chaque enfant qui a décidé de choisir pour chef un de ses amis ou un camarade jouant avec lui, se trouve en CP.

Par la suite, nous notons que quatre élèves ont choisi un chef spécifique en fonction de son degré de gentillesse. Nous observons que ce choix est fait exclusivement auprès d'élèves se trouvant en CE1.

Nous notons pour finir que cinq élèves ont inscrit des raisons différentes de celles détaillées ci-dessus. Nous allons mentionner certaines de ces raisons qui nous ont paru intéressante de présenter :

- Un élève de CP a expliqué avoir choisi le chef de son groupe idéal en raison de sa taille. Il nous a expliqué que l'élève choisi faisait partie des plus grands (en taille) de la classe, et que par conséquent son choix se reposait sur lui.
- Un élève de CE1 nous a fait savoir que sa décision sur le choix de son chef idéal s'était porté sur le fait que, selon lui, c'est un enfant qui « fait un bon chef ». En effet, certaines activités ont déjà été réalisées par les enfants avec un élève porteur de tâche au sein des groupes.
- Un second élève de CE1 a décrété avoir choisi ce chef idéal en raison du fait qu'il sache bien lire et qu'il soit intelligent.
- Un dernier élève de CE1 également, s'est désigné lui-même en tant que chef en expliquant que « comme ça il n'y aura pas de disputes ».

B. Situation exploratoire

Cette première situation exploratoire a eu lieu le 24 novembre 2023. Puis deux autres observations ont été organisées en février 2024.

Par souci d'anonymat, nous avons renommé l'ensemble des élèves. À savoir qu'il s'agit d'un groupe constitué de six enfants aux profils variés. Nous retrouvons deux élèves qui occupent une place de leader au sein du groupe, un garçon, Ethan de CP et une fille, Amélie de CE1. Il y a également deux enfants naturellement en retrait, Achille et Inayah, tous deux en CP. Enfin, nous notons également une enfant, Shanna, élève de niveau CE1, qui n'acceptait pas d'être mise de côté, et Rayan, élève de CE1, qui tente tant bien que mal de prendre une place au sein du groupe.

Les deux leaders n'ont pas le même profil. Ethan aura davantage tendance à user de sa force pour prendre le dessus sur les autres enfants. Avec la volonté d'en faire plus, il peut par exemple proposer de faire un bras de fer pour se départager d'un autre élève. À l'inverse, Amélie est beaucoup plus calme et silencieuse. Conjointement, nous avons pu d'ores et déjà observé que ce groupe rencontrait des difficultés dans leur organisation.

Pour rappel, au cours de cette situation, les enfants vont être amenés à réaliser un gâteau en suivant les étapes d'une recette. Par ailleurs, cet atelier a été divisé en

deux parties. Bien que ce soit avant tout la deuxième partie qui nous intéresse, il nous semblait pertinent d'étayer quelques points sur la première partie afin d'appréhender le profil des élèves. Cette première partie d'activité était axée sur la lecture de la recette. Parallèlement, les enfants avaient, pour chaque groupe, un tableau de deux colonnes à remplir avec « ingrédients » et « ustensiles ».

L'activité se déroule de la manière suivante : Amélie tente de répartir le travail de manière équitable. Rayan cherche son approbation : « *Hein Amélie, c'est toi qui choisis.* ». Face aux obstacles rencontrés comme la mauvaise gestion du temps qui engendre un sentiment de panique générale, c'est également Amélie qui va prendre les choses en main. Elle se retrouve ainsi à faire le travail toute seule. D'un point de vue productif, ce dernier n'avance pas. Elle va commettre des erreurs et la professeure est contrainte d'offrir des variantes de la consigne : « *Un élève lit à haute voix et les autres réfléchissent.* ». Finalement, les élèves ne sont pas parvenus à remplir le tableau. À la fin de l'activité, lorsque la professeure propose à chaque groupe de partager oralement son travail, nous notons qu'elle va interroger ce groupe de la manière suivante : « *Le groupe d'Amélie ?* ».

Puis nous en arrivons à la réalisation du gâteau : Avant toute chose, nous avons questionné les enfants pour connaître leur intérêt vis-à-vis de la cuisine, à savoir s'ils avaient, ou non, l'habitude de la pratiquer à la maison. Cela nous permettait de prendre conscience de leur enrôlement dans l'activité. Nous avons ainsi relevé que la majorité des enfants étaient enthousiastes à l'idée de cuisiner, mise à part Achille qui ne montrait pas un grand intérêt. Au cours de l'activité, nous relevons plusieurs lacunes concernant la coopération au sein du groupe et la concentration des enfants. Amélie et Ethan, les deux élèves leaders, ont réalisé l'ensemble des tâches de manière individuelle. Avec deux profils distincts, ces deux élèves ne vont pas utiliser les mêmes procédés. Suite aux nombreuses plaintes offertes par les autres enfants sur la mauvaise répartition des tâches, Ethan va proposer à Rayan de mélanger. Toutefois, après un bref instant, Ethan reprend les fourneaux en disant : « *Là c'est moi qui va mélanger, sinon il y aura des grumeaux.* ». C'est également lui qui va réaliser les déplacements pour aller chercher les ingrédients nécessaires. Finalement, lorsqu'intervient la possibilité qu'un autre enfant fasse quelque chose à sa place, il va une nouvelle fois proposer une alternative, cette fois sous la forme

d'un jeu de hasard. À l'inverse, Amélie est beaucoup plus calme, on l'entend très peu tout au long de l'activité. C'est elle qui va réaliser la majorité des déplacements pour aller chercher les ingrédients. On observe que les enfants lui délèguent facilement les tâches. Par ailleurs, on entend Inayah dire : « *C'est elle qui va chercher les ingrédients car elle surveille qu'on ne fasse pas de bêtises.* ». Lorsqu'Ethan ne parvient pas à casser correctement un œuf, elle va prendre la relève et casser les deux autres restants. Aussi, on note un fait intéressant : au moment de presser le citron, Amélie, qui est en train de mélanger, souhaite le faire. Elle va donc devancer Ethan en lui confiant pour mission de mélanger à sa place.

C. Deuxième situation

Pour cette activité, la professeure va inviter les élèves à déplacer eux-mêmes les tables pour faire de la place. Aussi, les enfants ne sont pas dans leur classe habituelle mais dans une autre salle qu'ils ont l'habitude de fréquenter pour diverses activités. Nous avons choisi de faire figurer l'ensemble des échanges entre l'enseignante et les enfants sous la forme d'un tableau.

Enseignante / Élève	Dialogues et actions
Enseignante	« Je vous donne trois feuilles, on va les poser par terre du côté blanc, et pour les maintenir bien ouvertes, vous avez ici des plots, des petits choses à mettre dessus pour qu'elles tiennent bien à plat. »
Les élèves	<i>(Commencent à mettre des objets sur les feuilles.)</i>
Enseignante	« Maintenant, écoutez bien, c'est drôlement chouette ce que vous avez fait tous les deux (<i>désigne deux élèves</i>) car moi c'est ce que je voudrais. À savoir que ce que vous avez mis pour tenir les feuilles, ce ne soit pas sur les coins mais que ce soit réparti un petit peu et peut-être que vous pourriez vous entendre pour que ce ne soit pas que les plots rouges là-bas. Que chacun , sachant que là il y en a encore trois boîtes qui peuvent être utilisées, que chacun puisse avoir des choses différentes. »
Les élèves	<i>(Continuent à placer des objets.)</i>
Enseignante	« Attention de laisser un peu d'espace quand même. » <i>(Un élève s'exprime à voix haute sur le placement des objets, la professeure ne laisse pas le temps à un autre élève de répondre et relève directement son propos.)</i> « Achille, toi tu dis qu'il faudrait enlever une boîte ? » <i>(Plusieurs élèves s'expriment mais ne se dirigent pas vers un autre élève en particulier, ils ont conscience que la professeure est présente et qu'elle va relayer les paroles.)</i>
Enseignante	« Vous avez créé trois zones, trois parcours, moi je vais me permettre quelque chose. » <i>(Elle rassemble les trois feuilles qui étaient séparées pour les relier entre elles et ne faire plus qu'une seule, et même feuille.)</i> « Maintenant regardez (<i>dirige le regard des élèves vers la table</i>) ici j'ai des pots de peinture. Vous allez chacun, en choisir un,

	celui que vous voulez, mettez-vous d'accord . Chacun a un pot de peinture, et moi je vous donne un pinceau. »
Les élèves	<i>(Ils se sont dirigés vers la table et ont choisi rapidement les couleurs. Nous notons qu'aucun échange particulier entre les enfants n'a eu lieu. Seulement certains vont exprimer leur choix à voix haute, à la portée de tous : « Moi je prends le rouge. ».)</i>
Enseignante	« Voici la consigne : Vous êtes répartis partout. Trempez votre pinceau dans la peinture et posez-le où vous voulez sur le papier, <i>(marque une pause pour laisser les enfants s'exécuter)</i> mettez assez de peinture sur votre pinceau quand même ! Imaginez que votre pinceau est une voiture et que vous allez faire un tour. Vous allez laisser glisser votre pinceau sur le papier et éviter les obstacles. » « Attention... Top départ ! Et il faut vous déplacer le plus possible. »
Les élèves	<i>(Commencent à dessiner)</i>
Rayan	« On a le droit d'aller sur les autres feuilles. »
Achille	« Non. »
Rayan	« Si, on a le droit d'aller sur les autres feuilles, regarde moi je suis allé sur les autres feuilles. » <i>(En direction de l'enseignante)</i> « On a le droit d'aller sur les autres couleurs ou pas ? »
Enseignante	« Oui, et surtout faire ce que certains enfants n'ont pas encore fait : se déplacer. »
Un élève	« Oui, parce que moi je ne peux pas aller là-bas. »
Enseignante	« Alors comment tu vas faire ? Qu'est-ce que tu dois dire ? Est-ce que Inayah tu t'es déplacée ? Est-ce que Rayan tu t'es déplacé ? »

Rayan et Inayah	« Non. » <i>(Inayah se déplace)</i>
Enseignante	« Est-ce que ton pinceau est vraiment une voiture Rayan et se déplace ? » <i>(Rayan se déplace à son tour avec son pinceau)</i>
Ethan	« Moi je ne peux pas continuer. »
Enseignante	« Ah ! Tu ne peux pas continuer Ethan ? Comment tu vas faire pour continuer ? »
Ethan	« Demander la place à Achille » <i>(Achille se déplace sans qu'il est le temps de formuler la question)</i> « Merci. »
Enseignante	« Est-ce qu'il y a des routes partout partout ? » <i>(Les enfants répondent que non)</i> « Eh bien continuez votre chemin. Est-ce que Shanna tu ne penses pas que là tu pourrais te déplacer ? Prenez le temps d'observer , de vous déplacer , regarder ce que font les copains. »
	<i>(L'alarme indique que c'est la fin de l'activité)</i>
Enseignante	« Vous allez laisser les pinceaux dans votre petit pot et les mettre là-bas derrière vous. Ramasser puis enlever les obstacles que vous avez mis et déposez-les sur la table que vous avez derrière vous. » <i>(Les enfants ramassent les affaires)</i>
Ethan	« Moi j'ai presque rien ramassé. »
Enseignante	« Est-ce que c'est gênant Ethan de n'avoir presque rien ramassé ? Qu'est-ce que ça veut dire presque rien ramassé ? »
Ethan	« Que j'ai presque rien ramassé. »
Enseignante	« Et ça a l'air de t'embêter. » <i>(Fin des échanges, les élèves sortent de la salle)</i>

À la fin de l'activité, les élèves ont tous tracé une ligne de couleur sur la feuille (annexe 7).

D. Troisième situation

Pour démarrer cette activité, nous avons donné pour consigne aux élèves de classer les modèles en fonction du niveau de difficulté (annexe 8). Nous observons ainsi que selon eux, l'avion serait bien plus difficile à reproduire que la petite fille ou l'escargot. À l'inverse, les dessins qu'ils qualifient de plus facile à réaliser sont le soleil, la maison et la fleur. Les enfants parviennent assez rapidement à se mettre d'accord pour ce classement. Selon eux, dans la catégorie « dessin(s) facile(s) », nous retrouvons la fleur, la maison et le soleil, dans la catégorie « dessin(s) moyen(s) », ils ont mis l'escargot et la fille, et enfin, dans « dessin(s) difficile(s) », nous avons l'avion.

Nous avons fait le choix de partager la retranscription des consignes transmises aux élèves, sous la forme d'un tableau :

Sarah / Élèves	Dialogues
Sarah	« Vous allez devoir dessiner sur les feuilles que je vais placer par terre les dessins qui sont là (<i>montre les modèles</i>) et vous allez avoir un tableau avec des choses à faire. Par exemple, je vois ici « dessiner une fleur » donc il faut marquer à côté le prénom de l'élève qui va le faire. Il y a aussi le maître du temps ! C'est celui qui va devoir gérer le sablier. » (<i>présente le sablier</i>)
Élèves	(<i>À la vue de l'objet, les enfants s'exclament</i>) « Oh ! C'est trop bien. »
Sarah	« Ensuite, il y a les maîtres du

	rangement. C'est ceux qui vont devoir ranger à la fin les crayons, remettre les feuilles à leur place. Il y a deux élèves qui vont faire les maîtres du rangement. »
Rayan	<i>(Après avoir entendu que deux enfants feraient les maîtres du rangement, il marque une satisfaction)</i> « Ouais ! »
Sarah	« Donc vous allez discuter entre vous, pour décider qui fait quoi. »
Rayan	« Mais on est pas assez ! »
Sarah	« Comme il y a beaucoup d'activités, nous avons des enfants qui vont faire une ou deux choses. C'est au choix. »
Élèves	Tour à tour, ils s'exclament : « Moi je sais ce que je veux faire. »

En commençant l'activité, les élèves expriment tous en même temps la tâche qu'ils souhaitent faire. On entend beaucoup de « *Moi je veux ...* » et on observe très peu d'interactions entre les élèves. Leur comportement est essentiellement basé sur le principe du : « premier arrivé, premier servi ».

Les enfants prennent en premier lieu les activités mises à la fin du tableau, soit « maître du temps » et « maîtres du rangement ». Rayan annonce rapidement qu'il fera maître du temps tandis qu'Ethan et Achille se désignent comme maîtres du rangement. Nous observons que les enfants se passent le crayon tour à tour pour écrire leur prénom. Ils vont finalement beaucoup plus débattre pour avoir le crayon plutôt que pour se répartir les tâches. Par ailleurs, lorsqu'Ethan annonce qu'il faut « se mettre d'accord », c'est avant tout pour savoir à qui reviendrait le crayon.

Parallèlement, ils vont longuement débattre sur la longueur de leur prénom, à savoir lequel est le plus petit et lequel est, à l'inverse, le plus grand.

Après ce débat, les enfants énoncent les tâches de la manière suivante : « *Qui veut faire la petite fille ?* ». Ainsi de suite, les enfants vont donner leur prénom lorsque le dessin cité les intéresse. La répartition des dessins sera la suivante :

1. L'avion (*maître du rangement*) → Ethan
2. La petite fille → Amélie
3. L'escargot → Inayah
4. La maison (*maître du rangement*) → Achille
5. La fleur (*maître du temps*) → Rayan
6. Le soleil → Shanna

Nous notons qu'Ethan a choisi de réaliser le dessin classé comme le plus difficile. Rayan ne souhaite pas avoir de dessin, il veut seulement être le maître du temps. Nous nous sommes opposées à cela, et nous avons indiqué aux enfants que tout le monde devait avoir un dessin. Car certes, il s'agit d'une expérience visant à illustrer la coopération, tel est notre objectif initial d'observation. Toutefois, il est crucial de rappeler que les enfants sont également en phase d'apprentissage, participant à un atelier d'arts plastiques qui vise à répondre à certains objectifs du cycle 1 d'Eduscol, tels que « Respecter l'espace, les outils et les matériaux partagés » ou encore « Mener à terme une production individuelle dans le cadre d'un projet accompagné par le professeur ». Par conséquent, il est primordial que chaque enfant ait l'opportunité de pratiquer dans ce domaine et de dessiner au même titre que ses pairs.

Ethan rappelle alors qu'Amélie fait deux dessins différents. Ce à quoi elle répond que Rayan peut en faire un à sa place s'il le souhaite. Mais ce dernier fait savoir qu'il n'en a pas l'envie et insiste à deux reprises pour faire seulement le maître du temps. Cependant, j'(Manon) insiste sur le fait de réaliser au moins un dessin, ce qu'il va finir par faire en choisissant le soleil.

Lors du lancement de l'activité, nous observons que les enfants ont du mal à se répartir l'espace. Ils ne discutent pas en amont pour savoir où chacun se place en fonction de la taille potentielle de son dessin. En voyant le peu d'espace qu'il a sur la feuille, Rayan se contente de dire : « *Ah bah moi bon soleil on le verra pas trop hein !* ». Ensuite, lorsque tous les enfants commencent à dessiner, il va dire à Ethan « *Ah bah Ethan ça commence déjà mal là...* », ce qui a le don d'énerver ce dernier qui répond « *Oui je sais Rayan !!* ». Ethan se met alors à pleurer en se plaignant qu'il n'arrive pas à dessiner l'avion, et va par la suite reprendre les mots utilisés par Rayan pour parler de son dessin : « *Regarde, il commence mal !* ». Ce dernier lui propose une solution : « *Bah tu peux recommencer hein.* ». Mais Ethan rétorque : « *Mais non ça va être moche autrement.* ». Nous observons qu'un certain sentiment de malaise s'installe entre les élèves. Inayah intervient quelques secondes plus tard : « *Je viens de faire un petit peu mal mon...mon...* » et Rayan rétorque : « *Moi aussi je l'ai fait un petit peu mal.* ». Nous observons par la suite que Rayan demande à Ethan s'il pourrait avoir le crayon noir, mais il n'obtiendra aucune réponse.

À la fin de l'activité, tous les enfants ont réalisé un dessin (**annexe 9**). Concernant le rangement, ce n'est pas les deux enfants concernés qui l'ont effectué.

VIII. Analyse

A. Le rôle des participants

Pour la situation exploratoire, la professeure de la classe avait d'ores et déjà établi son activité et les différents groupes mis en place. Dans le cadre d'un projet d'école dédié à la vente de gâteaux, préparés par les élèves, un atelier cuisine a été mené au sein de sa classe. En raison d'une activité à dominante pratique, elle a réalisé des groupes au hasard, donc hétérogènes, en prenant toutefois en compte les désaccords antécédents entre certains élèves. Pour cette situation exploratoire, les élèves avaient donc le rôle d'exécuteur, l'enseignante était l'encadrante, quant à nous, nous étions en position de spectatrices.

Avant de commencer, j'(Sarah) ai demandé aux élèves s'ils aimaient cuisiner et s'ils avaient l'habitude de faire des préparations chez eux. Cela me permettait de prendre en compte leur enrôlement et de voir par la suite, si cela allait avoir un impact sur leur investissement. Aussi, durant toute la préparation du gâteau, je me suis placée à côté des élèves pour observer leurs comportements et prendre des notes. Ils avaient pleinement conscience que je regardais ce qu'ils faisaient. Toutefois, cela n'a pas empêché une mauvaise répartition des tâches au sein du groupe, avec des leaders qui ont pris en main l'entièreté de l'activité. À la fin de la préparation du gâteau, j'ai pris une élève à part, pour l'interroger sur ce qui venait de se passer. C'est une élève qui, au cours de la situation, s'est plainte à plusieurs reprises de la mauvaise répartition du travail.

Pour ma part (Manon), lors de cette situation exploratoire, j'ai observé un groupe différent. Les résultats de ce dernier ne seront pas exploités de la même manière dans notre mémoire. En effet, nous avons fait le choix d'exploiter un seul et unique groupe (celui qui apparaît dans nos situations). Toutefois, nous avons pensé qu'il pouvait également être pertinent d'observer un autre groupe dans l'optique d'enrichir nos analyses et de les appuyer avec des similitudes. Je (Manon) me suis installée proche du groupe de façon à pouvoir les entendre et les observer sans que je les gêne davantage. Avant le début de l'expérience, en raison des interrogations que j'ai reçues de la part des élèves en me voyant prendre des notes, j'ai expliqué à l'ensemble du groupe que j'allais les observer et prendre quelques notes durant

cette activité. Nous notons que les élèves avaient donc conscience qu'ils allaient être observés. Cependant, cela n'a pas vraiment altéré leur comportement habituel. Nous retrouvons dans ce groupe les mêmes profils d'élèves antérieurement relevés avec par exemple un leader, des élèves en retraits. Nous notons des similitudes au niveau des comportements, notamment une élève qui se plaint de ne pouvoir exercer face à un leader omniprésent. Toutefois, contrairement à l'autre groupe, celle-ci ne se contente pas seulement de se plaindre oralement. Elle va avoir une attitude querelleuse en prenant directement dans les mains. À la fin de l'activité, j'ai demandé à l'ensemble du groupe qui était la personne qui avait réalisé le plus de choses. Ces derniers citeront cette élève en relevant certains de ses faits et gestes : « elle piquait des mains ». Selon eux, c'est elle qui aurait tout fait.

Lors de la deuxième situation, c'est l'enseignante de la classe qui a dirigé l'activité. Nous avons fait ce choix car nous voulions un rendu naturel, sans impacter le comportement des élèves en groupe. À l'inverse de la situation exploratoire où les élèves travaillaient de manière assez « libre », puisque tous les groupes accomplissaient la tâche en même temps sans que la professeure ne se concentre sur un groupe en particulier. Ainsi, en l'absence d'un regard permanent, les élèves ressentaient certainement moins de pression pour répondre aux attentes de travail coopératif. Cette fois-ci, nous souhaitons observer une activité où l'enseignante serait présente avec un petit groupe d'élèves, afin d'encadrer leurs interactions pour obtenir un rendu aussi authentique que possible.

En amont de l'activité, un court entretien a eu lieu avec la professeure. Il nous a permis de lui faire part de nos interrogations et de notre avancée dans la recherche. Nous lui avons ainsi communiqué les différentes attentes d'un travail coopératif (l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, des compétences sociales et un processus de groupe - Johnson et Johnson). Nous ne nous attendions pas à ce que les enfants maîtrisent soudainement toutes les compétences requises pour coopérer, en prenant en compte leurs déficits initiaux. Toutefois, nous voulions instaurer une situation de coopération similaire à celle observée lors de la situation exploratoire, en y ajoutant une variante pour évaluer son impact sur le comportement des élèves. Il s'agissait de demander à l'enseignante de formuler la consigne de manière à répondre à l'une

des attentes d'un travail coopératif, c'est-à-dire indiquer aux élèves que chacun doit contribuer à la tâche.

Finalement, en cherchant à trop bien faire, l'enseignante de la classe a tellement encadré ses élèves que leurs comportements sont devenus artificiels. À plusieurs reprises, on peut observer qu'elle dirige leurs actions. Nous faisons ici référence à certains de ses propos : « peut-être que vous pourriez vous entendre », « que chacun puisse avoir des choses différentes », ou encore « mettez-vous d'accord ». Elle demande également plusieurs fois aux enfants de se déplacer. Un moment précis retient notre attention : lorsque deux enfants se gênent pour dessiner. À ce moment-là, l'enseignante dirige mainte fois le comportement des élèves, leur dictant quoi dire et faire : « Alors comment tu vas faire ? », « Qu'est-ce que tu dois dire ? ». Finalement, cela aura pour effet de limiter, voire de supprimer complètement, les interactions entre les élèves. Nous pouvons expliquer cela par deux points théoriques. Tout d'abord, l'enseignante peut vouloir adopter une posture de contrôle afin de « mettre en place un certain cadrage de la situation : par un pilotage serré de l'avancée des tâches, l'enseignant cherche à faire avancer tout le groupe en synchronie » (Bucheton et Soulé, 2009 : 40). En second lieu, ce phénomène peut s'expliquer par l'effet Topaze (Brousseau, 1986). Ce dernier s'illustre par « un effondrement de l'acte d'enseignement puisque le professeur *prend* à sa charge l'essentiel de l'acte d'apprentissage » (Kuzniak, 2004 : 29). Cet effet Topaze consiste à ce que l'enseignant « propose les questions les plus ouvertes » dans l'optique d'aider l'élève à avoir la bonne réponse « sans que ce dernier ait à investir le moindre sens » (Brousseau, 1990-1991 : 102). Ici, on remarque que l'enseignante aide les élèves en leur donnant des indices sur la façon de faire : « Attention de laisser un peu d'espace quand même. ». Cependant, cela empêche les élèves de réaliser des erreurs. Elle va ici anticiper les difficultés qu'ils peuvent rencontrer, et intervenir de manière excessive. Finalement, les élèves n'ont plus besoin de trouver la réponse par eux-mêmes. L'effet Topaze est une des conséquences du contrat didactique. En effet, « sous les contraintes du contrat didactique, dans certaines circonstances, le professeur est conduit au cours de sa manipulation du sens des comportements des étudiants à vider la situation d'apprentissage de tout contenu cognitif. » (Brousseau, 1984 : 1). Nous supposons que l'enseignante a voulu voir

les élèves en réussite et que c'est donc pour cette raison qu'elle a dépassé les frontières de l'étayage.

En vue de ces résultats, nous avons fait le choix de diriger nous-même notre dernière situation. Pour rappel, cela est directement lié à ce que les élèves ont fait lors de la situation précédente, car il s'agit de la deuxième partie de l'activité d'arts plastiques. Pour être plus précis, cette activité s'est déroulée dans une autre salle adjacente à la salle de classe habituelle des enfants. Il s'agit d'une salle plus petite, souvent utilisée par l'enseignante pour des ateliers nécessitant une attention particulière ou pour travailler individuellement avec des élèves sur des notions plus complexes. Pour cette troisième et dernière situation, nous nous sommes installées dans cette salle, sans la présence de l'enseignante, qui était occupée dans la classe habituelle à superviser la même activité avec un autre groupe d'élèves. Pendant ce temps, les élèves qui ne sont pas impliqués dans les groupes que nous dirigeons sont en autonomie, à leur place, pour réaliser un dessin.

B. Caractéristiques des élèves

Dans l'optique de mieux connaître le profil des élèves observés, nous nous sommes basées sur nos propres observations faites en stage, que nous avons enrichies en questionnant la professeure de la classe. Nous avons ainsi pu prendre connaissance de l'environnement des enfants, tel que le contexte familial, et observer l'influence de ce dernier sur leur comportement.

Dans un premier temps, nous avons établi un tableau récapitulant le niveau des élèves, leurs attitudes en classe, ainsi que leur position au sein du groupe, d'après nos observations.

Prénom élève	Niveau	Attitude au sein de classe	Position au sein du groupe
Amélie	CE1	Une élève qui ne rencontre pas de difficultés particulières. Elle a un tempérament globalement	Elle a très peu d'interactions avec les autres élèves.

		calme.	Pourtant, elle a une place de leader. Les enfants lui font confiance et auront facilement tendance à lui relayer les tâches.
Ethan	CP	(HPI diagnostiqué) C'est un enfant qui est dur avec lui-même et a du mal avec l'erreur. Le relationnel est difficile : il a d'ores et déjà rencontré des difficultés pour se sociabiliser avec les autres.	Il prend la place de leader au sein du groupe. Il impose sa volonté en faisant les choses à leur place. Nous l'avons vu proposer des jeux comme un « bras de fer » pour se départager avec un autre élève.
Shanna	CE1	Élève qui a des difficultés à accepter l'erreur.	Elle peut intervenir plusieurs fois pour se plaindre de la mauvaise répartition du travail au sein du groupe. Toutefois, sa parole n'aura pas un grand impact sur les autres.
Achille	CP	Généralement silencieux en classe.	Plutôt en retrait.
Inayah	CP	Elle manque d'une ouverture	Elle va très

		culturelle et est perçue comme en difficulté scolaire.	facilement relayer les tâches et légitimer le fait que quelqu'un d'autre fasse à sa place. On peut noter une impuissance apprise (Seligman, 1978) de la part de cette élève.
Rayan	CE1	Il a des difficultés scolaires ainsi que des soucis de concentration.	C'est un élève qui prend souvent la parole, mais principalement dans le but de s'attirer les faveurs des leaders.

Ensuite, nous compléterons ces notes en tenant compte de l'impact des familles. Comme cité précédemment dans l'introduction, « la réussite scolaire est largement favorisée par la collaboration *école-famille* ainsi que par l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant » (Deslandes et al ; cité par Larivée, 2013 : 108). Aussi, Ethan est issu d'une famille favorisée. Ses parents suivent ses résultats scolaires et le mettent dans une atmosphère de confiance. Nous retranscrivons une phrase qu'il nous a dit mot pour mot, à la suite de la situation exploratoire : « Moi mes parents ils disent que je suis en CE2 parce que je suis plus grand. ». Cela pourrait potentiellement avoir un impact sur sa position de leader au sein du groupe.

À l'inverse, l'enseignante nous a partagé qu'Inayah était perçue comme en difficulté par sa mère. Cela pourrait expliquer son manque de confiance en elle et son caractère assez enfantin par rapport aux autres enfants de son âge. Sa légitimation de relayer la tâche à quelqu'un qu'elle considère comme plus compétent est illustrée par cette phrase qu'elle adresse à Amélie lors de la situation exploratoire : « C'est elle qui va chercher les ingrédients car elle surveille qu'on ne fasse pas de bêtises.

». Aussi, dans le questionnaire donné précédemment, à la question : « Pourquoi aimes-tu les travaux de groupe ? », Inayah a répondu : « Parce que dans ma maison j'ai appris qu'il fallait travailler ensemble car lorsque je faisais une erreur, ma maman me disait de demander aux autres. ». De plus, nous avons vu durant un cours magistral conféré par Ludivine Balland (2023) que le fonctionnement de l'école, les attentes scolaires, l'activité cognitive, telle qu'elle est pensée dans les programmes scolaires, entrent en affinité avec ce qui est valorisé dans certains groupes sociaux. Ce qui va être développé à l'école et la manière de le faire, correspondent aux normes éducatives et scolaires, qui vont être valorisées dans certains groupes sociaux, et pas d'autres. Le système scolaire, dans son fonctionnement ordinaire, va correspondre avec ce que font certains enfants dans certains milieux sociaux, dans leurs familles. Quand ces enfants se retrouvent élèves, ils se retrouvent dans une continuité pédagogique en fonction de ce qui se passe dans leur famille. Finalement, on observe que le comportement de l'enfant est directement influencé par son environnement. Au-delà de laisser transparaître ses difficultés, sa mère lui conseille de demander de l'aide aux autres lorsqu'elle se retrouve confrontée à une difficulté. Ici, ce n'est pas le travail coopératif qui est valorisé, mais plutôt une entraide à sens unique. En ne se sentant pas mise en confiance par sa mère, l'enfant pourrait davantage reléguer la tâche à autrui et normaliser le fait de ne rien faire, par peur de mal faire.

Par ailleurs, Amélie et Ethan, qui occupent une place de leaders au sein du groupe, sont tous deux les aînés de leur famille. En effet, Amélie a deux petites sœurs et Ethan a un petit frère, actuellement en maternelle. Nous pensons donc que ce facteur peut influencer leur position de leaders dans le groupe, du fait de l'habitude de montrer l'exemple et de prendre les choses en mains en tant qu'aînés de leur famille. Leur environnement a donc un impact probable sur leur comportement au sein des travaux de groupe. Nous savons qu'aucun autre enfant du groupe, excepté Rayan, n'est l'aînée de sa famille. Cependant, ce dernier a quelques difficultés scolaires et des soucis de concentration, ce qui nous amène à faire deux hypothèses. La première serait qu'il ne se sent pas en capacité d'être leader à cause de ses quelques lacunes scolaires ; la deuxième serait que les autres enfants du groupe, conscients de ses difficultés, ne le laissent pas prendre le rôle de leader au sein du groupe.

C. Formes de leadership

Nous avons remarqué qu'il existait deux types de leader parmi les élèves. D'un côté, Ethan adopte une approche de leader autoritaire. Nous avons observé à plusieurs reprises qu'il propose des jeux, comme par exemple des bras de fer, pour déterminer qui aura le privilège d'accomplir une tâche spécifique de l'activité. C'est un élève qui va grandement prendre la parole au sein du groupe, notamment pour réclamer de faire. C'est un comportement qui n'est pas forcément la bienvenue par les autres élèves du groupe. Aussi, il peut rencontrer quelques difficultés devant les exercices. Par exemple, durant la situation exploratoire, nous avons observé qu'il n'est pas parvenu à casser un œuf, malgré son insistance pour réaliser cette tâche. À l'inverse, Amélie reste plutôt discrète. Durant toutes les situations nous l'entendons très peu. Pourtant les enfants lui font confiance. Lorsqu'Ethan ne parvient pas à casser les œufs, elle va prendre la relève et le faire à sa place. Les enfants du groupe ressentent beaucoup moins l'aspect sous-entendu négatif de « chef » auprès d'Amélie. En effet, le fait qu'elle ne proclame pas à l'ensemble du groupe son intention de réaliser à tout prix une tâche permet à ses camarades de ne pas protester. Il semble être naturel que ce soit elle qui supplante les autres dans l'activité.

Nous remarquons donc plusieurs types de leadership au sein de ce même groupe. Nous allons définir trois styles de leadership issus de la théorie du Leadership Comportemental en nous appuyant sur la revue d'Yvon Pesqueux intitulée « À propos des théories du leadership ». L'auteur nous explique tout d'abord qu'il existe le style autocratique ou autoritaire qui se caractérise par « un leader qui décide seul mais dont l'efficacité s'épuise dans le temps ». Ensuite, il est dit que le style démocratique ou participatif se distingue par « un leader qui consulte et dialogue avec les membres du groupe avant de décider » et « dont l'efficacité est ponctuellement moindre mais plus durable que dans le cas *du style autocratique* ». Pour finir, Y. Pesqueux évoque au sein de sa revue, le style permissif du « laisser-faire » qui se désigne par « un leader qui, tout en apportant ses compétences, laisse faire le groupe, son inhérente anarchie étant facteur de faible efficacité » (Pesqueux, 2021 : 12). Grâce aux définitions des trois styles de leadership, nous observons qu'Ethan se retrouve dans le style autocratique. En effet, ce dernier va décider seul

de ce qu'il fait et de ce que ses camarades doivent exécuter. Toutefois, comme mentionné précédemment, Ethan peut alors rencontrer des difficultés à vouloir trop faire ce qui va nuire à son efficacité.

Néanmoins, il existe une multitude de styles de leadership notamment le leadership paternaliste¹ dans lequel se retrouve Amélie (Wevalgo, 2017). Elle va prendre en compte ce que veulent faire les élèves du groupe tout en expliquant la façon de procéder. Cependant, cette dernière va tout de même essayer d'en faire le plus possible en voulant être le plus efficace possible.

Nous pouvons observer ici une différence de leadership en fonction du genre. Cette différence est fortement liée aux stéréotypes que l'on retrouve, et qui sont parfois enseignés, à l'école. En effet, nous retrouvons dans un premier temps une différence importante entre les genres au niveau de l'attitude et de la personnalité de chaque enfant. Nous savons que « l'agressivité et les sentiments négatifs sont *extrêmement* plus fréquents chez les garçons que chez les filles, et sont très souvent exprimés de manière physique plutôt que verbalement ou indirectement » (Dunnigan, 1976 : 105). De plus, les marques d'affection ou de sympathie « sont 35% plus fréquentes chez les filles que chez les garçons » (Dunnigan, 1976 : 105). Concernant le caractère, nous savons que « les attitudes « fortes » telles que le courage, le leadership, ou le sens des responsabilités sont trois fois plus fréquentes chez les hommes que chez les femmes » (Dunnigan, 1976 : 105). Il est vrai que cette étude de L. Dunnigan se concentre sur l'analyse des stéréotypes de genre chez les adultes. Cependant, nos observations au sein de notre classe de stage révèlent que certains de ces stéréotypes surviennent dès l'âge de six-huit ans. Les styles de leadership adoptés par les élèves, en particulier Ethan et Amélie, sont en relation avec ces stéréotypes de genre. Les enfants intègrent ces stéréotypes de genre au sein de leurs comportements par l'éducation de leurs parents mais aussi par les images qu'ils peuvent percevoir ou bien par les comportements des pairs.

¹ Selon le site WEVALGO, « les leaders paternalistes agissent comme un "parent" pour leurs subordonnés. Ils sont préoccupés par le bien-être de leurs subordonnés, mais ils prennent également toutes les décisions, ce qui peut conduire à une dépendance. Il est difficile de le classer dans une théorie spécifique car il combine des éléments de plusieurs théories, y compris les aspects du leadership autocratique (dans le sens où les décisions sont prises unilatéralement) et du leadership serviteur (dans le sens où l'intérêt pour le bien-être des subordonnés est central). »

D. L'efficacité selon différentes perspectives

Nous souhaitons aborder plusieurs aspects de l'efficacité en considérant différentes perspectives : celle de la professeure, celle des élèves et la nôtre.

Après avoir préparé le gâteau, nous avons discuté avec la professeure pour comprendre ses attentes. Elle nous a expliqué qu'il s'agissait simplement de préparer un gâteau et qu'elle n'avait pas d'autres critères d'évaluation. Cette approche s'explique par sa perception différenciée des différentes matières (entre les matières à dominante pratique et théorique). Comme rappelé précédemment, elle estime qu'une matière axée sur la pratique offre un intérêt plus ludique pour les enfants.

Du point de vue des élèves, si nous reprenons la citation de Meirieu donnée plus tôt : « Dans la majorité des cas, le groupe se structure autour d'un projet et s'organise pour garantir sa réussite. », nous pouvons observer que le groupe se mobilise dans l'optique de réussir la recette. Il est plausible de penser que cet engagement est d'autant plus significatif pour eux, considérant la gratification qu'ils ressentiront en voyant et en dégustant le gâteau, sachant qu'ils l'ont fabriqué eux-mêmes.

De notre point de vue, un travail de groupe est efficace lorsqu'une coopération s'opère entre les élèves. Or, à la suite de ces premières observations nous avons vu que ce n'était pas le cas. Nous avons interrogé une élève du groupe qui s'est plainte à de nombreuses reprises, au cours de la situation exploratoire, pour savoir ce qu'elle ressentait. Cet entretien a eu lieu à la suite de cette activité, juste avant de partir en récréation.

Sarah	Il faudrait faire quoi pour que tout le monde puisse participer ?
Shanna	Bah, en fait, on fait vraiment chacun notre tour. C'est à dire que quand c'est l'heure de touiller bah ce n'est pas qu'Amélie qui le fait. Après, imaginons

	c'est l'œuf, c'est Amélie qui commence, après c'est moi qui fait, qui touille, après c'est quelqu'un d'autre.
Sarah	Et tu penses qu'ils seraient d'accord pour faire chacun leur tour ?
Shanna	Bah...non.
Sarah	Non ? Pourquoi ?
Shanna	Bah...parce que...parce que...hmm... parce qu'ils n'arrêtaient pas de dire : « Moi je fais », comme avec Ethan et Amélie, ils n'arrêtaient pas de dire ça...euh... pour le faire et...euh... Rayan, moi, Inayah et Achille, on ne pouvait presque pas faire de choses.
Sarah	Vous ne pouviez presque rien faire ?
Shanna	Oui.
Sarah	Du coup, il faudrait demander à ce que ça soit chacun son tour ? Et comment on fait s'ils disent non malgré tout ?
Shanna	Bah je ne sais pas.
Sarah	Donc c'est pour ça que tu préfères travailler toute seule ?
Shanna	Ouais.
Sarah	Ouais, parce que tu aimerais bien faire plus ?
Shanna	Ouais.

Sarah	Et tu voudrais tout faire ou tu voudrais qu'on partage pour que chacun fasse sa tâche ?
Shanna	Tout faire.
Sarah	Tout faire ? Tu ne voudrais pas que chacun fasse quelque chose ?
Shanna	Non.

Nous en concluons qu'il peut être difficile pour certains enfants de partager, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'une activité ludique, comme la cuisine. Il faudrait donc emmener le travail coopératif vers quelque chose de positif, et non une contrainte. Nous revenons ici aux cinq conditions essentielles selon Johnson et Johnson pour mener à bien un travail coopératif : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, la promotion des interactions, des compétences sociales et un processus de groupe. Ce que met ici en avant Shanna dans cet échange est l'interdépendance positive et la responsabilité individuelle et collective. Selon elle, il est nécessaire que chaque enfant puisse avoir une tâche à accomplir. Elle propose de mettre en place un système de roulement. C'est avant tout la frustration de ne pas avoir pu participer à la tâche qui lui fait tenir ces propos.

Nous avons pu observer au cours des situations, que lorsque nous demandions aux leaders, à la fin du travail, si ce dernier avait été réalisé en groupe, ils répondaient que oui, même si ce n'était pas le cas. Par ailleurs, durant le cours magistral conféré par Ludivine Balland (2023), nous avons vu que les élèves les plus performants scolairement, savent qu'il y a un lien entre les tâches qu'on leur demande d'effectuer et l'enjeu d'apprentissage. Au-delà du fait de réussir l'activité, répondre aux consignes, etc., ils parviennent à mettre le résultat obtenu à distance, et ont conscience que ce qu'ils sont en train de faire, va leur permettre de construire un savoir. Ainsi, ces élèves vont engager une attitude beaucoup plus réflexive, en s'interrogeant davantage : « qu'est-ce qu'on attend de moi ? ». À l'inverse, pour les élèves en difficulté, cette appropriation de savoir est moins évidente en raison du

faible lien qui se fait entre le fait de réaliser une activité et l'enjeu d'apprentissage qui s'y cache. Finalement, cela va engendrer un implicite et ces élèves se conforment à la consigne, sans réfléchir à l'enjeu de l'apprentissage. Dans le cas exposé précédemment, les élèves leaders, en réussite scolaire, répondront qu'ils réalisent l'activité en groupe car ils ont conscience que c'est également ce qui est attendu de l'activité.

E. Mise en éveil d'une coopération

Au fil de nos situations, nous avons exploité les cinq conditions essentielles de Johnson et Johnson. À savoir que nous voulions permettre à chaque élève de contribuer à la réalisation d'une tâche commune (« interdépendance positive »). Aussi, dans la perspective d'une réussite collective, nous avons offert aux élèves un tableau pour que chacun puisse s'assigner une tâche à réaliser (« responsabilité individuelle et collective »). Pour cela, un temps de discussion était accordé aux enfants en amont. Parallèlement, plusieurs tâches étaient proposées aux élèves avec différents niveaux d'habileté. Nous avons ainsi pour projet d'optimiser la sollicitation et le développement d'habiletés coopératives.

Afin de vérifier que les cinq conditions essentielles de Johnson et Johnson pour structurer l'apprentissage coopératif aient été mises à profit, nous allons pouvoir analyser les observations faites lors de la troisième situation. Nous avons remarqué que les seuls moments où les enfants ont fait preuve de coopération et ont réellement interagi entre eux ont été lorsque Rayan n'avait pas choisi de dessin et lorsqu'Ethan rencontrait des difficultés avec le sien.

En effet, au moment de choisir les différents dessins et les quelques tâches, Amélie avait alors choisi de réaliser deux dessins ce qu'Ethan n'a pas manqué de rappeler à l'ensemble du groupe. Nous observons alors qu'Amélie ne s'oppose en aucun cas à Ethan et propose, au contraire, à Rayan qui n'avait aucun dessin, de réaliser l'un des deux dessins qu'elle avait préalablement sélectionnés. Nous pouvons analyser ici qu'Amélie fait preuve de coopération en offrant à Rayan un de ces dessins. Nous savons que la première condition essentielle pour un dispositif coopératif est l'interdépendance positive : « chaque élève est dépendant des autres partenaires de son groupe, et contribue à la réalisation d'une tâche commune et à la réussite

collective ». Ici, Amélie ayant deux dessins, se doit d'en offrir un à Rayan afin que chaque élève du groupe ait au moins une tâche (le dessin étant obligatoire).

D'autre part, nous avons observé un moment d'entraide et d'interactions entre les élèves lors de l'activité d'arts plastiques. Notamment lorsque Rayan a commenté le dessin d'Ethan de manière négative. Ce dernier s'est alors mis à pleurer, agacé que son dessin soit raté. C'est à ce moment que quelques enfants du groupe ont décidé d'intervenir. En effet, Rayan lui propose d'abord de recommencer son dessin ailleurs, puis Inayah intervient en disant qu'elle aussi a mal réalisé son dessin à un endroit. À cet instant, Rayan intervient une nouvelle fois en dévalorisant de la même manière son dessin, de sorte qu'Ethan ne se sente pas seul. Nous pouvons tirer plusieurs conclusions face à ces interactions. D'une part, on pourrait supposer que les enfants ont décidé d'agir par compassion et soutien envers Ethan, illustrant ainsi un aspect coopératif. Effectivement, la promotion des interactions de soutien et d'entraide entre les élèves fait partie des conditions essentielles de Johnson et Johnson : « les élèves sont incités à encourager, conseiller et aider leur(s) partenaire(s) afin de soutenir et favoriser leurs apprentissages ». Toutefois, on pourrait également supposer que c'est le caractère impulsif d'Ethan qui a conduit les enfants à avoir ces comportements. On peut supposer que les enfants craignaient une aggravation de la situation, ce qui les a poussés à essayer de calmer Ethan.

Toutefois, nous avons également observé que lors du temps de discussion où les élèves devaient s'attribuer les tâches et les dessins, la coopération était à nuancer. Une des conditions essentielles dans un dispositif d'apprentissage de coopération est la sollicitation et le développement d'habiletés coopératives : « les élèves se voient enseigner divers savoir-faire relatifs à l'écoute mutuelle, au partage de responsabilités, ou visant à développer des compétences prosociales ». Cependant, ici, nous avons remarqué que la grande majorité des interactions entre les enfants étaient essentiellement centrées sur l'énonciation du dessin qu'ils voulaient choisir : « Moi je prends ça ! ». Lorsque deux enfants voulaient se mettre sur le même dessin, nous avons observé que c'est Ethan (leader autoritaire) qui décidait de la personne qui aurait le dessin. En général, son choix portait sur la personne qui avait levé en premier la main. Ici, la compétence prosociale évoquée

dans une des compétences essentielles de Johnson et Johnson n'est donc pas développée.

Par ailleurs, nous avons constaté qu'à la fin de l'activité, pendant le temps de rangement, les enfants n'ont pas réussi à laisser cette tâche aux deux élèves assignés comme « maîtres du rangement ». La condition essentielle d'un apprentissage coopératif qui est la responsabilité individuelle et collective n'a donc pas été respectée : « chaque membre du groupe se voit attribuer par l'enseignant une responsabilité particulière dans la réalisation de la tâche collective ». Nous pouvons supposer que l'activité a été trop longue (durée de 20 minutes) et donc que les enfants du groupe ont tout simplement oublié qu'il y avait des maîtres du rangement. L'autre possibilité est que les enfants avaient tous envie de ranger, de manière naturelle, car c'est ce qu'on leur apprend dès leur plus jeune âge. Ils ont donc jugé préférable de s'y mettre à plusieurs, plutôt que de laisser la tâche uniquement aux deux maîtres du rangement.

Pour conclure chacune des situations proposées (hors situation exploratoire), nous avons mis en place un temps d'échange avec les enfants (**annexe 12**). Ce dernier avait comme premier enjeu de faire prendre conscience aux enfants qu'ils ont réalisé un travail en groupe, sur le principe de la métacognition. Il nous semble nécessaire, pour une première approche, de se confronter à la notion de groupe et d'y déceler les enjeux. Nous nous rapprochons ici de la dernière des cinq conditions essentielles, soit « la discussion et l'évaluation collective du fonctionnement du groupe : les élèves bénéficient de temps pour discuter et évaluer dans quelle mesure les membres du groupe ont atteint (ou non) avec succès leurs objectifs et entretenu de bonnes relations de travail, et comment le fonctionnement du groupe (partage de responsabilités, relations d'aide mutuelle, etc.) pourrait être amélioré ». Nous avons réalisé cet entretien de groupe semi-directif à la fin de la troisième situation. Nous avons fait le choix de ce format d'entretien pour faire en sorte que la parole des uns facilite la parole des autres. Par ailleurs, nous voulions mettre les enfants en confiance en les laissant s'exprimer librement, tout en veillant à les guider légèrement avec des questions ouvertes sans qu'ils se sentent obligés d'y répondre.

Au cours de cet échange, nous observons que la parole est majoritaire chez certains élèves tels qu'Ethan et Rayan. Aussi, les différents profils que nous avons décelés plus tôt, sont visibles à travers ces échanges. Avec, notamment, Ethan qui coupe la parole de Rayan à deux reprises, Amélie qui reste très discrète lors de l'entretien, en prenant la parole que très rarement. Par ailleurs, la deuxième fois qu'elle prend la parole, ce n'est pas de manière spontanée, mais en réponse à une question qui lui est directement adressée.

Au-delà, nous en concluons que les élèves ne comprennent pas pleinement ce qu'implique un travail de groupe. Même si, la réflexion de l'un des élèves a particulièrement retenu notre attention : « Non mais par exemple si on fait tout seul, avec que un pot de peinture, ça ferait que une couleur, ça serait moche. ». Ce propos est intéressant car cela nous renvoie à ce qui a été vu précédemment lors du deuxième entretien avec un professeur de l'INSPE, à savoir : qu'attendons-nous d'un travail de groupe ? Ici, l'objectif serait de réaliser collectivement quelque chose de beau. Parallèlement, nous mettons en avant certains mots employés par les enfants au sujet du travail de groupe, que voici : « amusant », « comparer », « aller plus vite », « s'aider », « se rattraper », « prêter », « aider les autres ». Cependant, malgré toutes ces remarques, il apparaît que les enfants n'ont pas vraiment compris l'intérêt de travailler en groupe pour cette activité. Majoritairement, les élèves s'entendent sur le fait qu'ils n'avaient pas besoin des autres pour cette activité car « c'est juste de la peinture ». Et, dans l'idée où tout le monde sait faire, ils n'auraient pas besoin des autres.

Sans aucun doute, ils sont tous capables de faire un dessin chez eux, de manière plus libre, avec par exemple, aucune contrainte temporelle. Toutefois, ici, il y a bel et bien des exigences telles que : le temps limité, des dessins de niveaux différents, et un espace plus grand qu'une feuille unique. Compte tenu du niveau des élèves de CP/CE1, il serait impossible de réaliser l'œuvre seul(e) en raison du temps et de la difficulté potentielle des dessins. Cependant, il est vrai qu'il peut être difficile pour les enfants de percevoir ici les enjeux du travail de groupe. Car, malgré le fait qu'un temps d'échange a été prévu au début de l'activité, pour décider le rôle de chacun, les dessins ont ensuite été réalisés individuellement, sans nécessiter d'interactions particulières.

Conclusion

Afin de vous présenter notre travail de recherche sur la pratique de coopération et la perception d'efficacité au sein des travaux de groupe, nous nous sommes appuyées sur différents points théoriques tels que : la place du « vivre ensemble » à l'école, l'écart entre le curriculum prescrit et le curriculum réel, l'hétérogénéité au sein des classes, l'origine sociale, ainsi que la position de l'enseignant(e) sur les mises en groupe. Pour illustrer au mieux ces différents aspects théoriques, nous les avons mis en lien avec des observations, et situations, que nous avons réalisées sur notre terrain de recherche. Dans un premier temps, nous avions pour préconceptions que les groupes hétérogènes seraient davantage pertinents lors d'activités en groupe. Toutefois, nous avons supposé qu'au sein de ces groupes, les élèves ayant des difficultés seraient en retraits, et les élèves ayant des facilités feraient la majeure partie de la tâche demandée.

Dans la perspective de mettre en lumière la pratique de coopération et la perception d'efficacité au sein des travaux de groupe, nous avons décidé d'utiliser l'approche inductive dans le but de prioriser le terrain de recherche. Notre objectif principal était de nous focaliser sur un groupe spécifique afin de mener une analyse approfondie grâce aux divers points théoriques vus précédemment. En guise de situation exploratoire, nous avons pu observer un atelier cuisine réalisé par petits groupes d'élèves. Ces derniers ont été composé de manière aléatoire par l'enseignante. Nous avons, à la suite de la situation exploratoire, mis en place un questionnaire et deux autres situations. Pour ces situations, nous nous sommes référées aux cinq conditions essentielles à un travail de groupe selon Johnson et Johnson (1994). Aussi, ces dernières reposaient sur une matière à dominante pratique, avec les mêmes groupes que ceux composés pour la situation exploratoire. De plus, au-delà du choix préalable de rester sur une matière à dominante pratique, avec un atelier d'arts plastiques, nous nous sommes référées aux entretiens avec les professeurs, que nous avons eus précédemment. Nous nous sommes également questionnées sur nos réelles intentions : Quel était notre intérêt premier à travers ce travail de groupe ? Qu'est-ce que les élèves pourraient en retirer ? Qu'est-ce que nous voulions mettre en avant ?

Nos résultats ont révélé que le rôle des participants a un impact considérable sur le comportement des enfants au sein des travaux de groupe. En effet, au cours d'une activité de groupe, un guidage trop important de la part de l'enseignant(e) peut fortement restreindre la coopération entre les élèves en limitant leurs échanges (l'effet Topaze). De plus, plusieurs facteurs peuvent influencer le comportement des enfants durant un travail de groupe. Nous retrouvons notamment le contexte social, l'environnement familial. De ces facteurs, les élèves se forment une personnalité à part entière qui va influencer leur rôle au sein des travaux de groupe. C'est un fait observable parmi les différentes formes de leadership que nous pouvons retrouver.

En définitive, ce mémoire de recherche met en évidence que la coopération n'est pas quelque chose d'inné et figure comme un apprentissage à part entière, qui se fait pas à pas. Aussi, la manière de travailler en groupe doit être enseignée aux élèves. Chaque travail de groupe requiert une verbalisation de la part de l'enseignant(e). Il est nécessaire de ne pas seulement mettre les élèves en groupe, pour les mettre en groupe, mais de leur figurer nettement l'intérêt qu'ils peuvent y trouver. En parallèle, les différentes compétences telles que le « vivre ensemble », « la coopération », « l'entraide », ne vont pas de soi, et doivent elles aussi être éclairées. Ce n'est pas simplement en disant aux élèves de coopérer qu'ils vont coopérer. Il faut laisser à chacun la possibilité d'apprendre. Dans ce cas, chacun doit avoir la possibilité d'agir, que ce soit dans la réalisation d'une œuvre collective, ou encore en instaurant un temps individuel avant chaque activité de groupe, puis un temps de partage. Aussi, nous avons observé que les travaux de groupe sont bénéfiques, lorsque la constitution des groupes se fait de manière hétérogène.

À savoir que la tâche finale était une œuvre colorée, sur un espace assez important (plusieurs feuilles rattachées), comportant un dessin par élève. Nous voulions donc que les enfants réalisent quelque chose de beau collectivement. Mais à la suite des échanges avec eux, nous nous sommes aperçues de certaines limites des travaux de groupe. Les enfants n'avaient pas réellement conscience de l'intérêt d'être en groupe, ici. Certes, ils avaient les idées principales d'un travail de groupe comme l'entraide ou encore l'efficacité en termes de rapidité. Toutefois, lorsque nous nous focalisons sur l'activité d'arts plastiques qu'ils ont réalisée, ils n'avaient pas conscience de la pertinence du groupe pour faire quelque chose qu'ils savaient déjà faire seul(e)s.

Aussi, nous nous sommes interrogées sur la pertinence de mettre en avant l'intérêt de travailler en groupe, même lorsque cela ne semble pas intuitif. Par exemple, proposer aux élèves de réaliser tout d'abord l'activité seul(e), en reprenant les différentes exigences comme : le temps, un certain nombre de dessins à réaliser, un niveau de difficulté pour chacun, etc. Ainsi, nous pourrions mettre en avant le besoin de l'autre pour réaliser l'activité. Avec toutes ces exigences, les enfants auraient été contraints de s'ajuster, par exemple, en s'appliquant moins, ou en ne terminant par le travail à temps. Après cette frustration engendrée, il serait possible de démontrer les intérêts du travail en groupe.

Concernant notre future pratique d'enseignante, nous retenons qu'au-delà de mettre les élèves en groupe, il est essentiel de faire appel à la métacognition de nos futurs élèves afin qu'ils prennent conscience par eux-mêmes des intérêts et des limites d'une répartition en groupe. En tant qu'apprentissage à part entière, il est également nécessaire de mettre en place une phase d'institutionnalisation.

Bibliographie

Asch, S. E. (1956). Studies of independence and conformity : I. A minority of one against a unanimous majority. *Psychological monographs : General and applied*, 70(9), 1.

Amigues, R., & Zerbato-Poudou, M. T. (2009). *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*. Retz.

Arghavan, Y. (2021). L'efficacité des travaux en petits groupes dans l'apprentissage des langues à l'école primaire en Iran et en France. *Revue des Études de la Langue Française*, 13(1).

Benelli, N. (s. d.). *Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : Les défis d'une construction a posteriori*

Binet, A., & Gaborit, J. (2018). Coopération et inclusion en EPS. Apprentissage coopératif et inclusion en Éducation Physique et Sportive. https://inspe.univ-nantes.fr/medias/fichier/1-cooperation-et-inclusion-en-eps_1546942850588-pdf

Boutillier, S. & Fournier, C. (2009). Travail collaboratif, réseau et communautés. Essai d'analyse à partir d'expériences singulières. *Marché et organisations*, 10, 29-57. <https://doi.org/10.3917/maorg.010.0029>

Bouysse, V. (2016). Apprendre à l'école maternelle. *Administration & Éducation*, 152, 61-69. <https://doi.org/10.3917/admed.152.0061>

Brousseau, G. (s.d.). *84 Le rôle central du contrat didactique*.

Brousseau, G. (s. d.). Utilité et intérêt de la didactique.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3- 3, Article 3- 3. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Demeuse, M., Crahay, M., & Monseur, C. (2005). Chapitre 19. Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs. Les deux faces d'une même pièce ? In *Vers une école juste et efficace* (p. 390- 410). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.demeu.2006.02.0390>

Dunnigan, L. (1976). Masculin/Féminin : Les stéréotypes enseignés à l'école. *Communication. Information Médias Théories*, 1(2), 103- 108.

Dupriez, V., & Draelants, H. (2003). Classes homogènes versus classes hétérogènes : les apports de la recherche à l'analyse de la problématique.

Dutercq, Y. (2001). Les parents d'élèves: entre absence et consommation. *Revue française de pédagogie*, 111-121.

Eme, E. (2003). 5. Les autres dimensions de l'activité intellectuelle. Dans : , E. Eme, *Psychologie différentielle* (pp. 56-70). Paris: Armand Colin.

Flahault, F. (2006). Instruction, éducation et transmission entre générations. *Revue du MAUSS*, 28(2), 295- 304. <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0295>

Kuzniak, A. (s. d.). *La théorie des situations didactiques de Brousseau*.

Laurin, S. (2015). Lire Philippe Meirieu. v. 5, no 3, mars 1992, p. 27-29 *Pédagogie collégiale*.

Larivée, S., Terrisse, B. & Richard, D. (2013). La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer ?. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 34, 105-131. <https://doi.org/10.3917/rief.034.0105>

Laval, V. (2019). La pensée préopératoire selon Piaget. Dans : , V. Laval, *La psychologie du développement: Modèles et méthodes* (pp. 197-205). Paris: Dunod.

Meirieu, P. (2022). Travailler en groupe, oui... mais comment ? *L'école des parents*, 643(2), 46-48. <https://doi.org/10.3917/epar.643.0046>

Métra, M. (2008). Un grand pas : franchir le seuil de l'école. Dans : Jean-Louis Le Run éd., *Les premiers pas vers l'autre* (pp. 89-108). Toulouse: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.lerun.2008.01.0089>

Nadel, J. (1986). *Imitation et communication entre jeunes enfants*. FeniXX.

Peresse, V. (2016). *Coopération et parcours personnalisés*.

Pesqueux, Y. (s. d.). *A propos des théories du leadership*.

Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (114), 1-32.

Sembel, N. (2011). Le travail scolaire : Définition, histoire et moteur d'un objet d'étude socio-historique. *Recherches en éducation*, 10, Article 10.

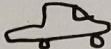
Sauvayre, R. (2021). Chapitre 2. Choisir un type d'entretien. In *Initiation à l'entretien en sciences sociales : Vol. 2e éd.* (p. 17- 28). Armand Colin. <https://www.cairn.info/initiation-a-l-entretien-en-sciences-sociales--9782200630836-p-17.htm>

Tidiane-Wane, C., & Cordier, L. (2021, juin 2). *Diversité culturelle et éducation au vivre ensemble en EPS : Quelles compétences interculturelles pour un enseignement contextualisant?* [Text]. <https://popups.uliege.be/sepaps20>; Prof. hon. Marc Cloes. <https://popups.uliege.be/sepaps20/index.php?id=401>

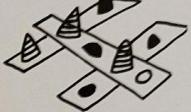
Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2011). Chapitre 6 : Les attentes des enseignants : une menace pour l'évaluation ? In *L'évaluation, une menace ?* (p. 67- 75). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01.0067>

Yelnik, C. (2012). Le groupe dans le monde scolaire : point de vue psychanalytique. *Cliopsy*, 8, 7-28. <https://doi.org/10.3917/cliop.008.0007>

Annexe 2 : Activité d'Hervé Tullet intitulée « Le grand embouteillage »

PRÉPARATION ≡ 

Étalez de grands rouleaux de papier sur le sol. Ils doivent se croiser pour former des carrefours. La circulation doit être possible autour et entre les feuilles. Répartissez des obstacles : disques, plots, cailloux, bâtons, bassines, verres en plastique, boîtes, livres, chaussures... Choisissez le plus de formes possible, car elles laisseront une empreinte blanche sur le papier quand vous les retirerez. Chaque enfant devra disposer d'un gobelet de peinture et d'un pinceau; prévoyez une large palette de couleurs.

 **L'ATELIER** 

1^{re} PARTIE

Trempez votre pinceau dans la peinture et posez-le où vous voulez sur le papier.

Imaginez que votre pinceau est une voiture et que vous partez faire un tour. Vous allez laisser glisser votre pinceau sur le papier et éviter les obstacles (pas de peinture sur les obstacles, hein!), et...

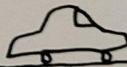
Attention, top départ! !!!!!!!
Bon voyage!

Incitez les participants à se déplacer au maximum, à aller plus loin.

Eh, toi! Où est-ce que tu vas? Tu tournes en rond, là! Allez, avance! Le monde est vaste!

Les trajectoires et les enfants se bousculent et se croisent dans la bonne humeur. Certains continuent la même route jusqu'au bout, d'autres en commencent de nouvelles. Il y a de plus en plus de lignes...

Lorsque le dessin est presque saturé, je fais lever les pinceaux.



15

Annexe 3 : Suite de l'activité d'Hervé Tullet intitulée « Le grand embouteillage »

Stop, fin de la première partie!



J'enlève les obstacles.

Les lignes que vous avez dessinées sont en fait des routes. Maintenant qu'on a les routes, on va imaginer le reste de la ville.

Pour les aider, je leur donne des indices :

Il nous faut des voitures, des piétons, des maisons, des arbres, des magasins...

Le dessin est alors réinvesti. Je passe parmi les participants, je regarde, j'encourage, je stimule, jusqu'à ce que le dessin échappe à tout contrôle et qu'il se forme des embouteillages monstres, que des forêts tentaculaires se développent.

Pour ne pas surcharger le dessin ou le rendre illisible, les enfants lèvent leur pinceau petit à petit, jusqu'à ce qu'il n'y ait plus aucun artiste en action.

Les obstacles sont la clef de cette activité : les espaces laissés blancs par ceux-ci tout à l'heure sont maintenant peuplés de bonshommes, de voitures, d'arbres, etc.

L'énergie déployée et le plaisir de voyager avec son pinceau sont bien plus intéressants qu'un « beau » résultat (bien que ce soit agréable aussi!).

VARIANTES

Changez de thème : pourquoi ne pas utiliser d'abord seulement du bleu et du vert pour créer un bel océan ? Introduisez ensuite d'autres couleurs pour dessiner des poissons, des bateaux et des nageurs. Je suis sûr que vous avez plein d'autres idées de thèmes ! (Je serais d'ailleurs ravi de les connaître !)



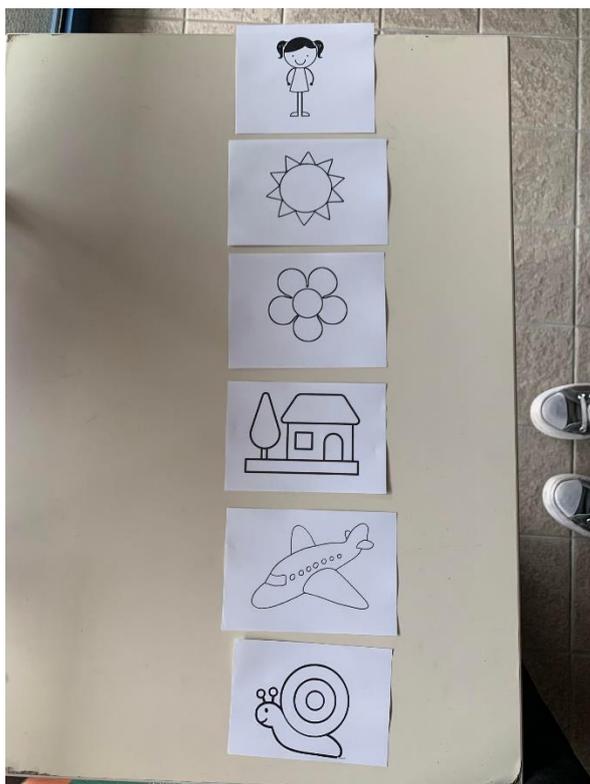
Annexe 4 : Tableau des tâches et dessins pour la situation trois

Prénoms	Tâches	Modèles
.....	Dessiner une fleur	
.....	Dessiner une maison	
.....	Dessiner un avion	
.....	Dessiner un soleil	
.....	Dessiner une petite fille	
.....	Dessiner un escargot	
.....	Maître du temps	
2 élèves	Maîtres du rangement	

Annexe 5 : Résultat de la situation deux



Annexe 6 : Modèles des dessins à réaliser pour la situation trois



Annexe 7 : Résultat de la situation deux (en gardant les objets)



Annexe 8 : Classement des dessins selon le niveau de difficulté



Annexe 9 : Résultat de la situation trois



Annexe 10 : Entretien semi-directif réalisé avec un professeur de l'INSPE qui enseigne également en SEGPA

Manon	On se posait plusieurs questions concernant l'évaluation dans les travaux de groupe : faut-il évaluer, par exemple, l'ensemble du groupe, ou bien chaque élève ? Ce n'est pas quelque chose que l'on apprend dans notre formation.
Le professeur	Ce qui est intéressant c'est de se rendre compte que ça semble aller de soi de faire travailler les enfants en groupe car c'est écrit dans le code de l'éducation qu'il faut apprendre à vivre ensemble, à coopérer, qu'il faut encourager les démarches coopératives. Vous-mêmes quand vous devez travailler en groupe, vous voyez bien que ce n'est pas si simple. Comment on fait pour travailler en groupe ? Et en classe, c'est pareil. On peut toujours réfléchir à la manière dont on forme ses groupes : homogènes, hétérogènes. Et pour vous, le groupe c'est à partir de combien ?
Sarah	Nous avons vu que c'était généralement entre quatre et cinq élèves, dans l'idéal.
Le professeur	Donc trois ce n'est pas un groupe ?
Sarah	Et bien, nous avons retenu qu'un effectif

	réduit était avantageux pour les élèves dans un but coopératif, pour optimiser les interactions.
Manon	Oui, et aussi avec trois élèves il y a plus de risques d'avoir deux élèves avec plus d'affinités, et un autre en retrait.
Le professeur	<p>Je trouve que quatre ou cinq, d'expérience, c'est très compliqué et c'est important de guider le travail chez les élèves. Ne serait-ce que les élèves puissent avoir un temps d'appropriation avant d'échanger. Qu'est-ce qui peut empêcher le travail coopératif dans un groupe de quatre, cinq ? Et bien par exemple, le langage.</p> <p>Rien que le langage, ça peut être un vrai problème car on a des élèves qui ont du mal à exprimer leurs idées, et là comment vont-ils faire pour exprimer leurs idées, si on part du principe que le travail de groupe est un échange dialogique. Rien que ça, c'est assez compliqué. Donc souvent on pense que c'est chouette de faire des groupes. C'est vrai ! Mais comment avoir un vrai travail de groupe ? Et moi je pense que pour apprendre, avant de coopérer, je pense qu'il faut y aller par étape. Par exemple, guider le travail. Par exemple, on se met en groupe, et la première étape serait de proposer aux élèves de d'abord écrire tout seul, puis de lire</p>

	<p>chacun leur tour ce qu'ils ont fait, et ensuite de repérer les idées en communs, celles qui se complètent. Puis écrire un texte tous ensemble. Si on demande directement d'écrire un texte ensemble, ils n'auront pas forcément de méthode, et là il peut y avoir des conflits, un petit parleur qui attend que ça se passe par exemple. Il faut aussi guider sur le timing. Par exemple : « là vous avez trois minutes pour rédiger ». Le travail en groupe ne peut être intéressant que si je le guide. Tout d'abord, je vais essayer de faire des groupes hétérogènes, et dans ces groupes, c'est important que tout le monde ait un temps pour réfléchir et apprendre quelque chose. Si on ne guide pas les élèves pour leur dire « chacun votre tour, vous allez présenter ce que vous avez fait », il y a des effets de leadership qui font que certains vont prendre toute la place. Si vous avez des choses à dire, n'hésitez pas à me couper.</p>
<p>Manon</p>	<p>On pourrait aussi s'interroger sur la manière d'instaurer l'entraide entre les enfants ?</p>
<p>Le professeur</p>	<p>Et je crois que « aider », c'est comme travailler en groupe : ça s'apprend. Il y a des domaines où ça va être plus naturel de travailler en groupe. Comme</p>

	par exemple la cuisine.
Sarah	Oui, avec des tâches multiples pour que chaque enfant puisse s'y retrouver.
Le professeur	<p>La question de comment créer du langage est très importante. L'intérêt du groupe, et du groupe classe, ça il ne faut pas l'oublier, c'est de comment on produit du langage dans la classe. Faire expliciter une procédure par les élèves, en mathématiques par exemple, serait très intéressant, d'éviter que ça soit toujours le professeur qui explique. Le problème des mathématiques, est que lorsqu'on est replié et qu'on est seul(e), on ne peut pas progresser. Qu'est-ce qui fait progresser un élève ? C'est quand je m'approche de lui, et qu'en regardant ce qu'il a fait, je mets le doigt sur un point et que je lui pose une question : « c'est quoi ce résultat que tu as trouvé ? ». C'est en lui posant la question, qu'il va se rendre compte. L'élève en difficulté n'est pas capable de se poser la question tout seul et de réfléchir à ce qu'il a fait. Le groupe peut être intéressant pour ça, s'il permet de se poser des questions si on n'arrive pas à parler avec soi-même. Mais discuter le problème en groupe, ce n'est pas simple, et ça ne se décrète pas. C'est ça qu'il faut apprendre à faire. Ce sont des élèves qui vont</p>

	<p>discuter ensemble, et en discutant ensemble, ils vont produire de la pensée. Mais si on ne veut pas rester dans ce fantasme, il faut baliser tout ce parcours. Il faut baliser pour que les élèves osent faire dans un premier temps, individuellement. Ensuite, qu'ils osent expliciter leur procédure aux autres. Et il y a un temps pour ça ! À la fois je trouve le pari formidable, et en même temps c'est très difficile, ça veut dire que les élèves s'autorisent. Et pour cela, il faut que les élèves fassent alliance, qu'ils se fassent suffisamment confiance, qu'ils acceptent l'erreur de l'autre. C'est pour cela que ça nécessite un apprentissage assez long.</p>
<p>Manon</p>	<p>Et, en prenant en compte tout cela, que pensez-vous de l'évaluation ?</p>
<p>Le professeur</p>	<p>De mon expérience d'enseignant et de mon expérience de père, moi à chaque fois que mes enfants parlent de travail de groupe, c'est souvent un qui fait pour les autres.</p>
<p>Manon</p>	<p>Oui, et dans ce cas-là, il se pose la question de justice : est-ce que si admettons un seul travail, l'enseignant peut évaluer ? J'ai l'impression qu'en école primaire, les travaux de groupe ne sont généralement pas évalués.</p>

<p>Le professeur</p>	<p>On va retomber sur le même problème : oui, on peut évaluer « il est capable de prendre en compte les autres », « il est capable de travailler avec les autres », et on se trouve dans des compétences de savoir-être, mais est-ce qu'on peut évaluer quelque chose que l'on n'aurait pas appris ? C'est toujours le même problème. Est-ce qu'on a appris ? Est-ce que ça suffit de mettre les élèves en groupe pour pouvoir évaluer ça ? Dans ce cas, il faut mettre en place toutes les étapes de l'apprentissage du travail en groupe. Ce n'est pas tant évaluer, mais c'est porter un regard lucide. L'enseignant qui évalue un travail de groupe, c'est pour lui. C'est lui qui doit comprendre ce qui se passe dans le groupe. Est-ce que le groupe a fonctionné ? Qu'est-ce qui s'est produit dans le groupe ? Est-ce qu'il y a eu de l'entraide ? Est-ce qu'il y a eu de la coopération ? De l'écoute ? Et, s'il y a pas eu tout ça, Pourquoi ? Comment je peux ajuster mon dispositif pour justement amener petit à petit les élèves à s'écouter, à coopérer ? Bien sûr qu'il faut évaluer, mais surtout évaluer pour ajuster son dispositif. Après l'enjeu est toujours un enjeu de savoir : l'enjeu de savoir est qu'est-ce que ça apporte aux élèves en termes de connaissance ? L'enseignant doit se</p>
-----------------------------	---

demander pourquoi il met en place un îlot ? Est-ce qu'il fonctionne ? Est-ce que c'est adapté à ce qu'on a fait aujourd'hui ? Si l'objectif est de montrer qu'on est capable de faire ensemble quelque chose que l'on ne pourrait pas faire tout seul, ça doit passer par de la métacognition. Dire aux élèves que tous ensemble, ils ont été capables de corriger toutes les fautes d'une dictée. Vous êtes donc capable de réaliser une dictée sans faute, mais si vous vous y mettez à dix, tout seul vous n'êtes pas capables. Ce qui m'intéresse c'est la fin, la métacognition. Moi c'est intéressant pour mes élèves, car il y a de grandes chances pour qu'ils n'aient jamais individuellement une orthographe normé, donc pour moi l'enjeu c'est de leur montrer qu'il faut être capable de demander de l'aide, de rapprocher leurs cahiers, ce qui est très difficile pour les élèves, notamment les élèves en difficulté, ça c'est un apprentissage ! Et ça demande de faire confiance et c'est très dur ! Car on nous a appris à ne pas faire confiance et qu'à chaque fois qu'on allait montrer nos faiblesses, on allait se faire rabaisser. Il faut travailler la confiance, à ne pas juger, c'est dur. Le groupe hétérogène est bien mais un groupe hétérogène dans lequel on peut se faire confiance, ne pas être jugé par

celui qui est le meilleur **c'est tout un travail**, c'est faire vivre les valeurs de la république au quotidien. Pour moi, le travail de groupe est intéressant aussi par rapport au fait de faire une œuvre collective : être capable de faire du « beau » ensemble. Si l'école est capable de faire ressentir ça aux élèves, elle gagne des points sur la question du vivre ensemble. En art plastique, en maternelle, on peut faire une belle exposition qui n'aura de sens que parce que c'est une exposition collective. Tout dépend de ce qu'on veut produire : est-ce qu'on veut quelque chose de beau ? Est-ce qu'on veut les faire dialoguer autour d'une notion ? S'entraider ? Et c'est ça que l'enseignant doit être en mesure d'évaluer : qu'est-ce qui se passe dans mon groupe ? Et enfin, la question de la confiance. Si je demande aux élèves de travailler en groupe, sans les aider plus que ça, il y a de grandes chances que ça ne fonctionne pas car il y a une trop grande marche. Il faut les guider pour que petit à petit ils deviennent autonomes.

Annexe 11 : Entretien semi-directif réalisé avec un professeur de l'INSPE qui enseigne des cours d'EMC

« Est-ce que nous apprenons concrètement à l'INSPE comment faire un groupe ? Notamment s'il serait plus pertinent de faire des groupes affinitaires ou des groupes imposés ? »

« Il faut connaître tous les scénarios possibles et après, vous choisissez. Vous verrez sur le terrain. »

« Donc c'est quelque chose qui s'apprend majoritairement sur le terrain ? »

« Oui, parce que ici, ce qu'on a fait ce matin, si on devait refaire deux heures sur ce qu'on a fait ce matin, on essaierait de travailler sur qui a fait quoi, qui a été leader de quoi, qui a apporté, qui n'a pas apporté, qui s'est désengagé du travail, etc. Moi, j'ai vu des gens pour qui c'était le cas, et d'autres qui se sont acharnés. C'est intéressant à observer.

Donc il faut voir un peu en situation : est-ce que vous, quand vous êtes à l'INSPE vous avez des situations où vous travaillez en groupe ? »

« Oui, nous en avons. »

« Donc il faut analyser ces travaux de groupe. Il faut que vous passiez un temps avec ces profs qui vous ont donné ces travaux de groupe, à se dire : « moi j'ai fait ceci, moi j'ai fait cela », « ça, nous n'avons pas su le faire », « à plusieurs, nous n'avons pas su s'organiser », « au contraire, nous avons été beaucoup plus dégourdi à trois que tout seul ». Bref, il suffit de pointer dans ces travaux de groupe ce que ça vous a apporté, ou pas.

Et après, avec des enfants, il faudra avoir plein de scénarios possibles sous le coude. Et quand vous serez sur le terrain, vous essayerez prudemment de faire travailler les enfants, des enfants qui n'auront pas forcément la culture de travailler en groupe. Si on commence en septembre, il faut commencer petitement à faire par exemple un travail de groupe en motricité. Ou bien avec des jeux mathématiques avec à l'appui des consignes simples où les enfants vont pouvoir travailler d'abord seuls, puis confronter.

Donc, il faut avoir pleins de cordes à son arc et après il faut tenter. Tout en sachant que ce n'est pas l'alpha et l'oméga de l'apprentissage. Il y a peut-être des choses qui se feront plus en individuel. Mais, ces travaux de groupe, à des moments, ça permet de se confronter aux autres et de prendre leurs avis et leurs façons de travailler. Il y a beaucoup à apprendre en travail de groupe. On ne s'en rend pas compte.

Souvent c'est un peu douloureux car on se dit « je n'arrive pas à trouver ma place dans le groupe ». Mais en même temps, c'est vrai, dans un groupe tout le monde ne trouve pas sa place. Mais en même temps, on apprend beaucoup quand on est en groupe. On apprend car, on se calque sur la personne avec laquelle on se retrouve en raison de son comportement, de sa réflexion, de sa façon de travailler. Cela permet de ne pas rester dans sa propre logique et d'en sortir. »

« Il est vrai que, pour la réalisation de plusieurs projets, nous avons été mis en groupe. D'ailleurs plusieurs profils d'étudiants ont été amenés à travailler ensemble. Mais pour certains, il est difficile de réaliser des projets de manière collective. Et si nous ciblons davantage notre approche personnelle dans la perspective future de réaliser des groupes, comment pourrait-on engendrer un esprit de coopération chez nos futurs élèves si nous même, nous avons du mal avec cette notion ? »

« L'enseignant peut le dire. Si c'est lui qui fait les groupes. S'il met dans un groupe quelqu'un qui veut vraiment foncer, il ne le met pas en groupe. Dans ce cas, il peut travailler tout seul. »

« Mais ça ne risque pas d'être discriminant pour l'élève ? »

« Non, car on va valoriser son travail quand même. On ne va pas l'empêcher de faire. C'est faire comme il veut. Ou alors, on peut le mettre avec des enfants qui sont sur la même longueur d'onde que lui. »

« Donc quel est le réel intérêt de mettre en place des travaux en groupe ? »

« Pour apprendre à travailler en groupe, il faut être en groupe. C'est en forgeant qu'on devient forgeron. »

« Dès le plus jeune âge ? »

« Oui parce qu'apprendre à l'école, ça s'apprend à plusieurs. On apprend tout seul avec les autres. »

(moment de silence)

« Alors après ça va être la question de l'évaluation qui va être compliquée. Dans un groupe de trois, quatre, qui a appris quoi ? Est-ce que celui qui savait déjà a appris quelque chose ? Est-ce que celui qui ne savait pas, a fait le chemin inverse ? C'est un peu compliqué, et ça nécessite donc des passages vers des phases

plus individuelles où on va vérifier auprès des enfants qu'ils ont bien compris ce qu'on a travaillé comme notion. »

« Et si on revenait sur votre propre parcours en tant qu'enseignant, que pourriez-vous dire concernant votre approche des travaux de groupe ? »

« Personnellement, à l'époque, ce que j'essayais de faire, ça a été compliqué. Mais j'essayais de travailler en pédagogie Freinet. Pour cela, j'essayais de faire en sorte que la question du groupe, la question du savoir, et la question du partage, ne se parlent pas avec des mots de l'instruction civique mais avec des mots du travail. Comme ce qu'on a fait ce matin avec un projet : quand les groupes sont lancés, il y a le matériel, chacun à son truc et on va aller au bout. Et c'est ça, qui fait le « vivre ensemble ». Ce n'est pas seulement d'en parler.

On faisait régulièrement avec les enfants un « Quoi de neuf ? », où on se réunissait tous ensemble pour dire ce que l'on voulait de notre weekend. C'était intéressant pour les enfants qui n'avaient pas une vie comme les autres, comme ceux qui partaient à la chasse avec leur grand-père... On était en expérience groupale et on s'écoutait les uns les autres. Il y avait un président de séance qui était soit moi, soit un élève un peu charismatique qui pouvait tenir la parole, et puis on faisait un conseil, à chaque fois qu'on avait des décisions importantes à prendre pour la vie de la classe. »

(moment de silence)

« On se réunissait pour parler du travail dans la classe. Et du coup pour moi, ce n'était pas faire l'impasse sur l'EMC, mais vivre une situation de travail qui était celle de « vivre ensemble », de s'écouter, de ne pas être d'accord et de prendre des décisions quand il le fallait.

Mais après, à ce moment, j'ai regretté de ne pas leur avoir fait remarquer que le travail qu'ils faisaient était de l'EMC. Pour moi, je faisais ce chemin là, mais je ne leur faisais pas faire ce chemin dans l'autre sens, ce qui manquait.

Je pense qu'il faut pouvoir mettre en place une pédagogie, où les enfants font ce qu'on leur demande de faire en EMC : du travail de groupe, de l'échange, de la confrontation d'idées, et d'aller au bout d'un projet. »

Annexe 12 : Entretien de groupe semi-directif réalisé auprès du groupe d'élèves observé lors des situations proposées

Manon	« Que pourriez-vous nous dire sur l'activité de groupe qui vous a été proposée ? Avez-vous eu l'impression de travailler en groupe ? »
Inayah	« On faisait de la peinture en groupe. »
Rayan	« C'est pas parce qu'on fait de la peinture en groupe qu'on a l'impression qu'on est en groupe hein. »
Achille	« Non mais par exemple si on fait tout seul, avec que un pot de peinture, ça ferait que une couleur, ça serait moche. »
Ethan	« Non, y'aurait qu'un enfant et on passerait chacun son tour et ce serait pas amusant. »
Achille	« Bah oui parce que le dernier il attendrait. »
Rayan	« Du coup, d'être en groupe c'est amusant parce que ... »
Ethan <i>(coupant la parole)</i>	« Comme ça on compare par le dernier ou le premier. »
Rayan	« Et puis on peut aller beaucoup plus vite. Comme ça on peut aller tous en même temps en faisant de la peinture. »

Ethan	« Bah pas tous en même temps. Vu que des groupes c'est pas des groupes de 25. »
Manon	« Pour vous les enfants, est ce que vous savez ce que c'est un travail de groupe ? Pour vous un travail de groupe c'est forcément quand on est en groupe ou il faut qu'on fasse d'autres choses aussi quand on est en travail de groupe ? »
Sarah	« C'est quoi un travail de groupe pour vous ? »
Plusieurs enfants de manière collective	« Travailler en groupe ! »
Sarah	« Oui, mais vous en faites souvent en classe des travaux de groupe. En maths, en français et... »
Inayah	« Des fois on lit en groupe ! »
Sarah	« Mais c'est quoi un travail de groupe ? »
Manon	« Il faut faire quoi dans un travail de groupe ? »
Rayan	« C'est travailler heuuu... »
Ethan <i>(coupant la parole)</i>	« Travailler avec une personne. »

Rayan	« Avec une personne ! »
Ethan	« Travailler avec une personne, travailler à côté de quelqu'un, travailler avec quelqu'un. »
Sarah	« Et ça sert à quoi ? »
Rayan	« Ça sert à s'aider. »
Sarah	« D'autres réponses ? »
Ethan	« À se rattraper ! »
Sarah	« Ça veut dire quoi à se rattraper ? »
Ethan	« Par exemple s'il se trompe, celui qui lit pas il dit tu t'es trompé là et après il se rattrape. »
Manon	« Et je voulais savoir : vous avez ressenti quoi pendant l'activité ? Est-ce que vous avez aimé, est ce que vous n'avez pas trop aimé ? Est-ce que vous trouvez ça un peu fatigant d'être encore en groupe ? »
Plusieurs enfants de manière collective	« Aimés ! »
Manon	« Oui, mais pourquoi ? »

Ethan	« Parce que c'était bien de faire de la peinture. »
Shanna	« J'aimais quand (<i>inaudible</i>) »
Amélie	« J'aimais parce qu'il y avait des couleurs et j'aime bien les couleurs. »
Rayan	« Surtout que t'avais du rose. »
Manon	« Et est-ce que vous avez aimé travailler ensemble ? »
Plusieurs enfants de manière collective	« Oui ! »
Sarah	« Mais comment est-ce qu'on pourrait faire si c'est un travail de groupe avec plusieurs personnes ? Comment tu fais si tu veux en faire plus ? Comment est-ce qu'on fait par rapport aux autres ? »
Inayah	« Bah moi par exemple, j'en avais trop d'objets, du coup je pouvais en prêter un peu à Ethan. »
Manon	« Et donc Ethan tu aurais pu demander à Inayah ? »
Ethan	« Rayan et Achille ils m'ont aidé. »

Sarah (s'adressant à Amélie)	« Tu préfères travailler toute seule ou tu préfères travailler en groupe toi Amélie ? »
Amélie	« En groupe. »
Sarah	« Pourquoi ? »
Amélie	« Parce que j'aime bien aider les autres et j'aime bien aussi qu'ils m'aident. »
Sarah	« D'accord. »
Amélie	« Parce que des fois quand on est bloqué sur des choses et bah y'en a qui m'expliquent un peu. »
Manon	« Et là t'as aidé ou pas les autres pour cette activité ? »
Amélie	« Non. »
Manon	« Non il n'y avait pas besoin ou... ? »
Ethan	« Y avait pas besoin. »

Inayah	« Y'avait pas besoin parce que c'est juste de la peinture, on pouvait faire tout ce qu'on veut, on fait des nuages. »
Rayan <i>(coupant la parole)</i>	« Mais non on pouvait pas aller sur les poufs par exemple. »
Inayah	« Oui mais on pouvait faire tout ce qu'on veut pour faire des traits ! »
Rayan	« Bah non ! »
Achille	« Oui mais pas tout ce qu'on veut hein ! »
Rayan	« Pas des gribouillages non plus hein. »
Inayah	« Oui mais on avait le droit de faire ça. »
Manon	« Et est-ce qu'il y a des enfants, vous avez le droit hein, parce que moi par exemple ça m'aurait plu ; de vouloir faire un peu cette activité tout seul pour avoir plus de couleur par exemple ? Est-ce que vous auriez bien aimé aussi ? Par exemple, le faire un peu tout seul pour avoir plus de couleur et après le faire en groupe. »

Plusieurs enfants de manière collective	« Non. »
Sarah	« Si vous deviez le refaire encore une fois, vous préféreriez le refaire tout seul ou le refaire comme ça ? »
Achille	« Tout seul ! »
Ethan	« Comme ça. »
Inayah	« Ensemble. »
Sarah	« Pourquoi tout seul ? »
Manon	« Pourquoi tout seul et pourquoi ensemble ? »
Sarah <i>(s'adressant à Achille)</i>	« Tout seul ça te plairait plus ? »
Achille	« Bah ouais. »

Manon (s'adressant à Achille)	« Pour en avoir plus t'as dit Achille ? »
Achille	« Bah comme ça heu... je rangerais les trucs. »
Inayah	« Bah moi quand je me trompe par exemple si j'étais toute seule et... bah... je me tromperais et... bah... je me lèverai et je dirai à quelqu'un pour qu'il m'aide. Comme au toboggan quand j'ai eu peur la première fois quand j'étais bébé. »
Manon	« C'est qui du coup qui voulait refaire l'activité tout seul ? Achille et Amélie ? Et Shanna ? »
Amélie	« Moi je voulais refaire en groupe. »
Achille	« Moi tout seul ! »
Rayan	« Tout seul ! »
Shanna	« Toute seule. »

Manon	« Shanna est ce que tu sais pourquoi ? »
Shanna	« Parce que... Je ne sais pas. »
Manon	« Ce n'est pas grave ça arrive de ne pas savoir. Et Rayan toi tu voulais refaire l'activité tout seul, est ce que tu sais pourquoi tu veux refaire tout seul ? Si t'as l'occasion. »
Rayan	<i>(pas de réponse)</i>
Manon	« Tu sais pas ? »
Rayan	« Non. »
Sarah	« Vous allez pouvoir rentrer. »
Manon	« Merci beaucoup. »

Résumé

Mots clés : coopération, « vivre ensemble », hétérogénéité, travaux de groupe, efficacité

Les travaux de groupe impliquent le développement de diverses compétences. Leur enseignement, et notamment celui du « vivre ensemble », devrait être une discipline à part entière de l'enseignement du premier degré. Aussi, selon Eduscol, « au-delà des enseignements, cet apprentissage constitue un élément structurant de la vie scolaire ». C'est en ciblant la pratique de coopération et la perception d'efficacité au sein des travaux de groupe, que nous en sommes venues à ce constat. Au travers d'entretiens et de diverses situations, nous constatons que la coopération n'est pas innée. Elle nécessite un travail concerté de l'enseignant et des élèves. L'enseignant doit réfléchir aux objectifs à observer et à l'intérêt principal de sa mise en groupe. Il ne suffit pas de simplement suivre les directives des programmes en mettant les élèves en groupe. Il faut aller plus loin en favorisant progressivement la coopération chez les élèves, de manière aussi méthodique que pour n'importe quelle autre discipline.

Keywords : cooperation, coexistence, heterogeneity, group work, effectiveness

Group work involves the development of various skills. Teaching these skills, especially "living together," should be an integral part of primary education. Additionally, according to Eduscol, "beyond teaching, this learning is a structuring element of school life." By focusing on the practice of cooperation and the perception of effectiveness within group work, we have reached this conclusion. Through interviews and various situations, we observe that cooperation is not innate. It requires a concerted effort from both the teacher and the students. The teacher must consider the objectives to be observed and the main purpose of the grouping. Simply following program directives by grouping students is not enough. It is essential to go further by gradually fostering cooperation among students, as methodically as in any other subject.