

Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



Soutien à l'apprentissage de la coopération en classe :

Recherche ontogénique portant sur les techniques discursives de l'enseignant

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Joane Huguelet**

Sous la direction de : **Marcelo Giglio**

La Chaux-de-Fonds, avril 2018

Remerciements

Tout d'abord, je souhaite particulièrement adresser mes remerciements à mon directeur de mémoire, Monsieur Marcelo Giglio, pour son accompagnement, ses précieux conseils et sa disponibilité. Ses remarques lors des moments de discussion que nous avons eus m'ont permis de réfléchir plus loin, et de m'orienter sur la bonne voie pour la réalisation de ce mémoire.

Par ailleurs, je souhaite remercier Madame Céline Buchs qui a accepté de m'accueillir pour répondre à mes diverses questions lors d'un entretien. Ses conseils m'ont permis de mener à bien cette recherche.

Enfin, je remercie particulièrement Josua ainsi que ma maman pour leurs relectures, ma famille et mes amis pour leur soutien tout au long de ce travail.

Avant-propos

Résumé

Ce mémoire s'intéresse à l'apprentissage de la coopération par les habiletés coopératives. L'objectif est, d'une part, de comprendre comment l'enseignant s'y prend pour mener et soutenir l'apprentissage des habiletés coopératives. D'autre part, d'observer quelles techniques discursives l'enseignant utilise pour soutenir une discussion au sujet des habiletés coopératives. Cela entre donc dans le champ du développement des capacités transversales préconisées actuellement par le Plan d'étude romand (PER).

Cette recherche se réalise dans une perspective ontogénique et cherche à analyser le soutien à l'apprentissage de la coopération dans la propre pratique d'enseignement de l'auteure. Elle se base donc sur des interventions menées en classe, enregistrées par capture audiovisuelle et audio. Celles-ci sont analysées dans un premier temps selon la méthodologie PAO (prédire, agir et observer) empruntée aux travaux de Giglio et Perret-Clermont (2012) et dans un second temps selon les techniques discursives de Mercer (1995, 2004).

L'analyse des résultats a permis de montrer comment l'enseignant met en œuvre et adapte sa pratique pour enseigner les habiletés coopératives dans le contexte de la classe. Il a également été montré quelles sont les techniques discursives de Mercer utilisées par l'enseignant lors de ses interventions. Il a, de surcroît, été possible de dégager deux nouvelles techniques : l'association et la redirection.

Cinq mots clés :

Apprentissage de la coopération, habiletés coopératives, soutien de l'enseignant, techniques discursives, discussion en classe.

Liste des figures

Figure 1. Les effets de l'apprentissage coopératif. Inspiré de la synthèse de la nature et de la direction des effets de l'apprentissage coopératif sur différents indicateurs relatifs aux apprenants de Plante. (Plante, 2012, p. 263).....	9
Figure 2. Tableau en T sur l'écoute active.....	30

Liste des tableaux

Tableau 1. Méthodologie pour un enseignement explicite des habiletés coopératives (Topping et al., 2017).....	22
Tableau 2. Déroulement d'une leçon.....	25
Tableau 3. Techniques discursives utilisées par les enseignants (Mercer, 1995).....	27

Liste des annexes

Annexe 1 : Formulaire de demande d'autorisation d'enregistrement vidéo.....	III
Annexe 2 : Retranscriptions.....	V
Annexe 3 : Prédications.....	LXXI
Annexe 4 : Bilans.....	LXXIV

Sommaire

INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	3
1.1 L'IMPORTANCE DE L'APPRENTISSAGE COOPERATIF EN CLASSE	3
1.1.1 <i>La question de la structure des dispositifs utilisés pour permettre un apprentissage coopératif ...</i>	4
1.1.2 <i>S'intéresser à l'apprentissage de la coopération</i>	4
1.2 ETAT DE LA QUESTION SUR L'APPRENTISSAGE DE LA COOPERATION ET DE SES COMPOSANTES.....	5
1.2.1 <i>Champs théoriques et concepts</i>	6
1.2.2 <i>Les apports de l'apprentissage coopératif.....</i>	8
1.2.3 <i>L'apprentissage de la coopération en classe.....</i>	11
1.2.4 <i>Les interactions verbales et situations coopératives en classe.....</i>	15
1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS	17
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	19
2.1 TYPE DE RECHERCHE ONTOGENIQUE	19
2.1.1 <i>La recherche ontogénique</i>	20
2.1.2 <i>Prédire, agir, observer le soutien à l'apprentissage de la coopération en classe.....</i>	20
2.2 CONTEXTE PEDAGOGIQUE.....	21
2.2.1 <i>Instrument de recueil de données</i>	21
2.2.2 <i>Apprentissage des habiletés coopératives en classe</i>	22
2.2.3 <i>Procédure et protocole de recherche</i>	23
2.2.4 <i>La séquence pédagogique</i>	23
2.2.5 <i>Participants de ma classe</i>	25
2.3 ANALYSE DES DONNEES	26
2.3.1 <i>Transcription et traitement des données.....</i>	26
2.3.2 <i>Méthodes et analyse.....</i>	27
CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	29
3.1 DECALAGE ENTRE PREDICTIONS ET BILANS DES ACTIVITES.	29
3.1.1 <i>Ecoute active.....</i>	29
3.1.2 <i>Encouragement à participer</i>	32
3.1.3 <i>Demande d'aide ou d'explications</i>	34
3.1.4 <i>Partage de son point de vue en respectant celui des autres.....</i>	36
3.2 ANALYSE DES DISCOURS SOUTENANT L'APPRENTISSAGE DE LA COOPERATION	38
3.2.1 <i>Extraire les réponses des élèves.....</i>	38
3.2.2 <i>Réagir aux interventions de l'élève</i>	41
3.2.3 <i>Décrire des aspects significatifs d'une expérience</i>	47

CONCLUSION.....	51
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	57
ANNEXES.....	I
ANNEXE 1 : FORMULAIRE DE DEMANDE D’AUTORISATION D’ENREGISTREMENT VIDEO.....	III
ANNEXE 2 : RETRANSCRIPTIONS :.....	V
ANNEXE 3 : PREDICTIONS	LXXI
ANNEXE : 4 BILANS	LXXXIV

Introduction

Travailler à deux ou par extension en groupe apporte quelque chose de bon aux personnes concernées : un meilleur résultat de travail ou un soutien que nous ne pouvons pas avoir seul. Cela reflétant mes convictions, c'est pourquoi j'ai choisi de particulièrement m'intéresser au groupe pour ce travail. De manière générale, mais principalement lors de mes études, le groupe et son fonctionnement est un sujet qui m'a toujours attirée. Cette réflexion m'intéresse parce que je me questionne souvent sur la manière de réaliser des activités de groupe en classe et sur les influences de telles activités sur le comportement et les interactions des élèves. Je me demande en effet comment rendre le travail de groupe efficace et en obtenir « un meilleur résultat ». Qu'est-il nécessaire de mettre en place pour que les élèves prennent part aux tâches afin de garantir un apprentissage optimal et un développement de leurs habiletés sociales ? Ces questions, je me les suis posées plusieurs fois lorsque je choisisais de réaliser des activités de groupe en classe lors de stages ou de remplacements.

Une des réponses apportées à ces interrogations est celle d'une approche définie par plusieurs auteurs (Johnson & Johnson, 1994 ; Slavin, 1995 ; Abrami et al., 1996 ; Lehraus & Buchs, 2008 ; Topping, Buchs, Duran & van Keer, 2017) comme étant « l'apprentissage coopératif ». De plus, de telles méthodes d'apprentissage en groupe m'apparaissent comme de plus en plus encouragées dans un contexte scolaire occidental et le développement des capacités transversales du PER¹ va également dans ce sens. D'autre part, la recherche a largement étudié ce domaine. La supériorité du travail en groupe est également attestée par les bénéfices qui en découlent et il n'y a aucun doute que les élèves puissent tirer profit de situations interactives (Gillies & Boyle, 2008 ; Buchs, Filisetti, Butera & Quiamzade, 2004). Cependant, il apparaît aussi que pour coopérer pour apprendre il est également nécessaire d'apprendre à coopérer (Buchs, Gilles & Butera, 2012).

L'approfondissement de ce thème pour cette recherche met donc en lien direct des aspects théoriques de recherches avec ma pratique professionnelle actuelle, ce qui en fait un attrait des plus pertinents. Je me demande donc comment les situations d'apprentissage en groupe peuvent être mises en œuvre par l'enseignant dans un contexte scolaire. Comment développer les capacités transversales à travers l'apprentissage coopératif ? Quel dispositif utiliser pour le mettre en œuvre ? Comment faire apprendre les élèves à coopérer ? Quelle est

¹ « Plan d'Etude Romand » abrégé « PER » (CIIP, 2010)

l'importance de l'enseignant ? Ce mémoire aura pour but de répondre à ces interrogations et d'ouvrir la réflexion sur ce thème.

Dans cette recherche, je commencerai dans un premier temps par développer ce qu'est l'apprentissage coopératif au regard de la recherche. J'y développerai pourquoi un apprentissage à la coopération est nécessaire pour que l'apprentissage coopératif soit optimal. Je détaillerai ensuite davantage comment l'enseignant peut faire pour que ses élèves apprennent à coopérer. Dans un deuxième temps, je décrirai la méthodologie qui peut être utilisée pour permettre de réaliser une recherche s'intéressant à la mise en place de la coopération en classe. Cela passera par la conception d'une séquence sur l'enseignement d'habiletés coopératives permettant la coopération réalisée en remplacement. J'analyserai enfin les données récoltées selon deux méthodes se centrant principalement sur l'enseignant. Cela nous permettra de voir comment celui-ci peut mettre en place des situations d'apprentissage à la coopération.

Chapitre 1. Problématique

1.1 L'importance de l'apprentissage coopératif en classe

Dans le paysage scolaire actuel de Suisse romande, les situations d'apprentissage en groupe paraissent valorisées. Cela s'illustre notamment par le développement des « capacités transversales » préconisées par le Plan d'étude romand (PER)². Dans un tel contexte, il nous semblait important de développer une étude approfondie sur les situations mises en place par les enseignants dans lesquelles les élèves sont amenés travailler en groupe dans le but de développer des capacités transversales.

Telles que décrites dans le PER, les capacités transversales sont la « collaboration », la « communication », les « stratégies d'apprentissage », la « pensée créatrice » et la « démarche réflexive ». Celles-ci ne sont pas enseignées et évaluées en elles-mêmes, mais mobilisées à travers diverses situations. Cependant, ces capacités transversales sont décrites comme étant « une part importante du bagage dont chaque élève devrait être muni au cours de sa scolarité en vue de son insertion sociale et professionnelle » (PER, 2010, p.35). Nous voyons ici l'importance de développer de telles compétences.

Ces capacités transversales semblent bien s'aligner avec les principes de « l'apprentissage coopératif ». En effet, certains descripteurs les caractérisant nous paraissent être des habiletés à développer pour et par un apprentissage en groupe. Cela pourrait donc donner une réponse quant à la manière d'aborder le développement des capacités transversales. Il nous paraît ainsi qu'un apprentissage à la coopération dans une perspective d'apprentissage coopératif peut permettre le développement de certaines capacités transversales du PER. Dans ce sens, il est démontré dans une recherche que l'apprentissage coopératif améliore les habiletés sociales et relationnelles des apprenants (Plante, 2012). De plus, inversement, Buchs et Butera (2015) soulignent qu'un apprentissage des habiletés coopératives est crucial pour que le travail de groupe puisse être efficace. Partant de ces faits, le point de départ de la réflexion est donc de voir comment il est possible d'apprendre à développer ces différentes compétences dans un contexte d'apprentissage à la coopération.

² PER en ligne : <http://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-ct> Ce plan d'étude vise l'harmonisation de l'école publique de Suisse-Romande. CIIP, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Neuchâtel, 2010

1.1.1 La question de la structure des dispositifs utilisés pour permettre un apprentissage coopératif

La thématique du travail de groupe et plus spécifiquement de l'apprentissage coopératif est un sujet récurrent dans la littérature. Beaucoup de travaux de recherche s'intéressent à cette structure pour le travail scolaire (Baudrit, 2005a). De même, récemment, plusieurs auteurs (Abrami *et al.*, 1996 ; Buchs, 2017 ; Gillies & Boyle, 2008 ; Lehraus, 2002 ; Lehraus & Buchs, 2008 ; Webb, 2009) se sont également questionnés sur la structure des dispositifs utilisés et leurs effets pour permettre un apprentissage coopératif optimal. Or, il n'est pas toujours évident de mettre en œuvre des situations d'apprentissage en groupe qui soient riches et constructives pour que les élèves s'y engagent et acquièrent les savoirs et aptitudes visés (Buchs, Filisetti, Butera & Quiazade, 2004). Pour aider à un apprentissage coopératif optimal, plusieurs chercheurs suggèrent donc un apprentissage de la coopération (Johnson & Johnson, 1994 ; Topping *et al.*, 2017). Cela passe notamment par un apprentissage des habiletés coopératives proches des capacités transversales du PER. Bien que l'apprentissage de la coopération soit important, il ne nous paraît pas toujours évident pour les enseignants de savoir comment le mettre en place au sein de la classe.

Nous pouvons ainsi citer quelques questions de départ illustrant ce problème : comment l'enseignant introduit-il un apprentissage de la coopération en classe ? Quelle est l'influence de ses actions sur le fonctionnement de ses élèves ? Quels sont les dispositifs les plus adaptés ? Comment agit-il durant l'action ? Que faut-il éviter ?

1.1.2 S'intéresser à l'apprentissage de la coopération

Premièrement, l'apprentissage de la coopération nous paraît donc être un sujet revêtant d'une certaine pertinence pour la pratique professionnelle. En effet, comme l'apprentissage coopératif (ou du moins l'apprentissage de groupe) semble être une pratique répandue chez les enseignants, un apprentissage à la coopération en préambule est nécessaire. Sans cela, il est possible que les situations d'apprentissage par groupe ne soient pas autant efficaces que souhaitées (Topping *et al.*, 2017). Cette présente recherche ayant pour but de décrire comment un enseignant peut introduire et guider un apprentissage à la coopération, le rôle de l'enseignant à décrire est ici primordial. Ce travail présente donc un intérêt particulier pour les enseignants novices dans ce domaine et désirant se lancer dans un apprentissage de la coopération.

Deuxièmement, un apprentissage de la coopération passe par l'acquisition et le développement d'habiletés coopératives. Cela sous-entend donc qu'une telle démarche est à même de travailler les capacités transversales du PER et de s'ancrer ainsi dans un projet

global de formation de l'élève. De plus, dans notre société occidentale actuelle, savoir coopérer apparaît comme fortement valorisé. En effet, un élève qui apprendra cela et saura le faire dès sa jeunesse pourrait être mieux préparé à mobiliser des compétences de vivre et travailler ensemble utiles et non négligeables lors de sa future insertion socioprofessionnelle.

Enfin, comme nous avons pu le constater, le domaine de recherche qui se concentre sur les actions et interventions de l'enseignant pour un apprentissage à la coopération nous semble encore peu développé. Plusieurs aspects sont développés quant à la manière d'organiser et de structurer, mais assez peu sur les paroles de l'enseignant et les interactions de celui-ci avec les élèves. C'est pourquoi, avec ce mémoire, nous comptons nous joindre à cette réflexion et expérimenter cette réalité sur le terrain, dans une classe de l'espace BEJUNE. Ce travail permettra d'éclaircir davantage le thème de l'apprentissage de la coopération, de montrer comment cela est réalisé en classe par l'enseignant et, nous l'espérons, d'apporter des réponses aux questions formulées précédemment.

1.2 Etat de la question sur l'apprentissage de la coopération et de ses composantes

Bien que les théories sur l'apprentissage coopératif remontent à plusieurs décennies, force est de constater que plusieurs brochures ou revues pédagogiques traitent actuellement de ce sujet³. Cependant, les précurseurs d'une telle pédagogie étaient des contemporains de la première partie du XXe siècle. Or, c'est réellement depuis les années 60-70 que les travaux sur l'apprentissage coopératif vont se répandre dans le domaine de l'éducation (Baudrit, 2005a). La très grande variété des méthodes et dispositifs d'apprentissage coopératif que les enseignants peuvent mettre en œuvre contribue également à son essor jusqu'à nos jours (Johnson, Johnson & Stanne, 2000).

Dans cette première partie, il s'agit de découvrir les fondements théoriques de l'apprentissage coopératif et plus spécifiquement de l'apprentissage de la coopération et de ses composantes. Il nous paraît important, avant tout, de développer une définition de l'apprentissage coopératif telle que nous la trouvons dans la littérature. Nous étudierons ensuite comment se déroule l'apprentissage de la coopération, les composantes qui y sont liées (en particulier le développement des habiletés coopératives) et le rôle de l'enseignant tout au long de ce processus.

³ Nous pouvons citer différents exemples comme « résonances » en 2015 ou « cahier pédagogiques » en 2013 qui traitent de l'apprentissage coopératif ou de la coopération.

1.2.1 Champs théoriques et concepts

Piliers favorisant l'apprentissage coopératif

Nous le verrons dans cette partie, l'apprentissage coopératif repose sur un travail structuré avec des principes bien définis. Il se différencie donc du simple « travail de groupe ». En effet, il ne suffit pas de faire travailler des élèves ensemble pour nommer cela « apprentissage coopératif » et espérer que les élèves en tirent un bénéfice cognitif (Buchs, Filisetti, Butera, Quiamzade, 2004 ; Gilly, 1988 ; Johnson & Johnson, 1994). C'est pourquoi l'apprentissage coopératif est souvent désigné comme un ensemble de méthodes ou de processus qui permettent, dans le cadre scolaire, aux élèves de travailler en groupe pour parvenir à un objectif commun (Baudrit, 2007 ; Lehraus, 2002). Selon cette définition, il s'agit donc, par des moyens adaptés, d'amener les élèves à échanger, interagir et fonctionner ensemble dans une même direction pour permettre un apprentissage commun. Le travail en petits groupes sous-entend que ceux-ci contiennent environ de 2 à 5 membres. Il faut donc pour cela que les élèves travaillent sur une tâche commune qui soit adéquate pour le travail de groupe (Buchs *et al.*, 2004). Selon Johnson et Johnson (1994), qui nous paraissent donner une définition bien complète de la structure de l'apprentissage coopératif, plusieurs piliers sont développés pour qu'il s'agisse réellement d'apprentissage coopératif et non seulement de travail en groupe (ces éléments sont volontairement liés aux capacités transversales CT du PER selon notre appréciation) :

a) Interdépendance positive

Cette notion est d'abord développée par Deutsch (1962). Il s'agit ici d'une situation dans laquelle les efforts de chaque membre du groupe sont nécessaires pour arriver au succès et où chacun apporte sa propre contribution. Les élèves doivent ici percevoir qu'ils sont liés au sein du groupe, que leurs actions affectent celle des autres, de telle sorte qu'un élève ne peut pas atteindre le succès de la tâche si les autres membres ne l'atteignent pas aussi. Ils doivent donc coordonner leurs efforts et savoir, comme le disent les frères Johnson, qu'ils « sink or swim together » (Johnson & Johnson, 1994, p. 34). Il existe plusieurs manières de structurer cette interdépendance positive (but, ressources, rôle, récompense). C'est à l'enseignant de sélectionner et structurer les différentes catégories d'interdépendances. (CT : collaboration, communication, stratégies d'apprentissage).

b) Promotion d'interaction

Cela est décrit dans l'article comme des individus qui s'encouragent et font en sorte de faciliter les efforts de chacun pour accomplir la tâche complète. Cela signifie donc qu'il y a des échanges et discussions dynamiques au sein du groupe et que

les membres s'apportent soutien et aide. Des informations sont partagées et discutées, des ressources sont mises en commun, des raisonnements en groupe sont menés pour arriver à des décisions. Tout est fait pour que le groupe arrive au but fixé. La confiance, l'encouragement et l'entraide sont promus pour une qualité des interactions. (CT : communication, collaboration).

c) *Responsabilisation individuelle*

L'apprentissage coopératif doit être structuré de manière à ce que chaque élève se sente responsable de réaliser sa propre partie du travail, mais également d'aider les autres membres à faire de même pour atteindre le but collectif. L'élève est tenu responsable par le groupe de réaliser sa tâche, mais le groupe doit aussi être capable de savoir qui a besoin de plus d'aide. Selon Buchs et al. (2004), cela permet que les élèves s'investissent dans l'apprentissage et évite que certains fassent peu d'efforts. Toujours selon ces auteurs, la notion de responsabilité individuelle est étroitement liée à l'interdépendance positive, de sorte qu'elles se renforcent positivement l'une l'autre. (CT : stratégies d'apprentissage, démarche réflexive, communication).

d) *Développement des habiletés sociales et coopératives en petits groupes*

Pour que les élèves réussissent à coopérer les uns avec les autres, il est nécessaire qu'ils se connaissent et s'accordent leur confiance, qu'ils communiquent correctement et de manière claire avec les autres, qu'ils acceptent et aident chacun dans le groupe et qu'ils résolvent des conflits constructivement. Cela ne va cependant pas de soi : il faut entraîner et encourager les élèves à ces habiletés sociales. Il semblerait que plus celles-ci sont développées, plus les interactions sont constructives et efficaces et plus l'apprentissage au sein du groupe est de qualité (Buchs et al., 2004 ; Johnson & Johnson, 1994). (CT : collaboration, communication, démarche réflexive, stratégies d'apprentissage).

e) *Réflexion critique sur les processus de groupe*

Un travail efficace de groupe est influencé par la capacité du groupe à réfléchir sur la manière dont il fonctionne. Cela se travaille sur la durée et permet aux élèves de se rendre compte de quelles actions ont été utiles ou non au groupe et de quelles actions il faudrait garder ou changer au futur. Le but est d'améliorer le fonctionnement et l'efficacité du groupe tout en gardant de bonnes relations au sein du groupe. Cela facilite aussi l'apprentissage des habiletés coopératives décrites plus haut et permet aux élèves d'avoir un feedback sur leur participation. Il faut

cependant penser à laisser du temps pour cette réflexion métacognitive en classe.
(CT : stratégies d'apprentissage, démarche réflexive).

Ces méthodes s'insèrent dans une pédagogie coopérative faisant appel aux valeurs de la coopération que sont la confiance, l'entraide ou encore la solidarité (Lehraus, 2002). En cela nous pouvons par exemple citer le domaine de la Formation Générale « vivre ensemble et exercice de la démocratie »⁴ qui semble particulièrement travaillé par une telle démarche. Il n'y a ici aucun doute que les capacités transversales du PER soient évidemment mises en œuvre par l'apprentissage coopératif. A titre non exhaustif, nous pouvons par exemple citer les descripteurs « participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix » et « reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun », pour l'interdépendance positive ; « élaborer ses opinions et ses choix » et « reconnaître ses valeurs et ses buts » pour la responsabilisation individuelle ; « formuler des questions » et « reconnaître les intérêts et besoins de l'autre » pour la promotion des interactions ; « comparer son opinion à celle des autres », « adopter une attitude réceptive » pour le développement des habiletés coopératives ; « dégager les éléments de réussite » et « prendre de la distance, se décentrer des faits, des informations et de ses propres actions » pour la réflexion critique.

1.2.2 Les apports de l'apprentissage coopératif

Il est actuellement prouvé que l'apprentissage coopératif est une des approches pédagogiques dont l'efficacité soit la mieux établie (Crépin, Blondin & Mattar, 2008). En effet plusieurs recherches relèvent premièrement sa supériorité par rapport à des démarches de travail individuel ou compétitif (Johnson & Johnson, 1994 ; Sharan, 1980, cité par Baudrit, 2005b). Il apparaît de ce fait que les méthodes d'apprentissage coopératif favorisent et améliorent les apprentissages sur plusieurs plans (Buchs *et al.*, 2004 ; Baudrit, 2005b ; Plante, 2012). Dans une recension de littérature faite par Isabelle Plante (2012), trois domaines sont favorisés par l'apprentissage coopératif. Il s'agit du rendement scolaire, des attitudes scolaires et des habiletés sociales.

⁴ En particulier les objectifs FG28 : développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres et FG25 : reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire.

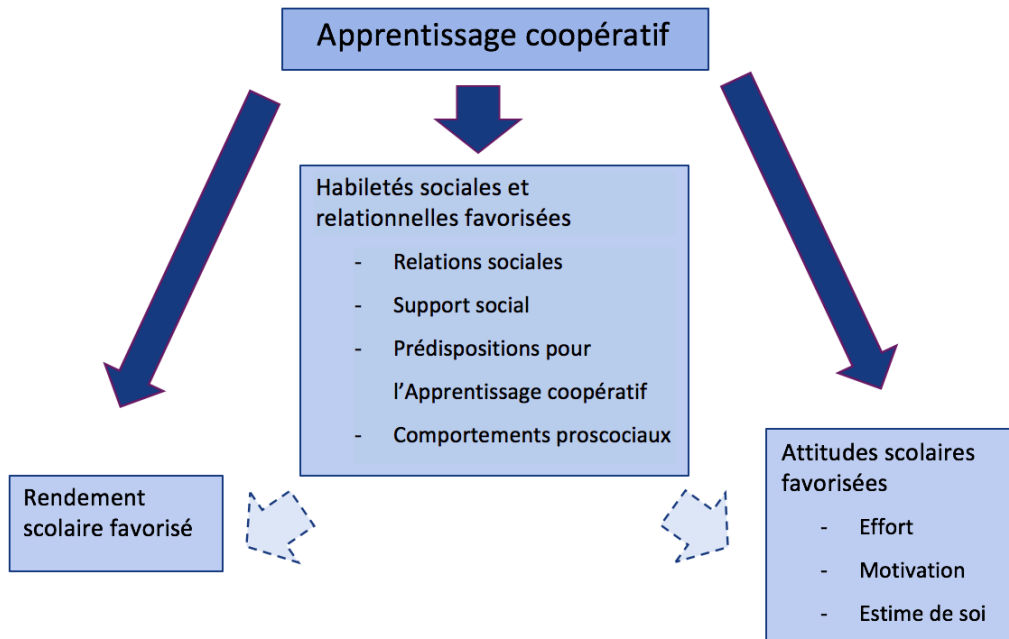


Figure 1. Les effets de l'apprentissage coopératif⁵. Inspiré de la synthèse de la nature et de la direction des effets de l'apprentissage coopératif sur différents indicateurs relatifs aux apprenants de Plante. (Plante, 2012, p. 263)

Le rendement scolaire

De nombreuses recherches se mettent désormais d'accord sur le fait que l'apprentissage coopératif a un effet positif sur le rendement scolaire des élèves qui y sont soumis (Crépin, Blondin & Mattar, 2008 ; Plante, 2012 ; Slavin 1995). Par rendement scolaire, on entend ici l'évaluation des connaissances et compétences des élèves. En effet, des bénéfices scolaires ont été constatés dans tous les domaines ou disciplines testés – *comme les mathématiques, les langues, les arts et les sciences sociales entre autres* - (Crépin, Blondin & Mattar, 2008), mais aussi dans le domaine de la mémorisation ou du raisonnement (Buchs *et al.*, 2004). Cependant pour que ces bénéfices soient effectifs, il faut que certaines conditions de mise en œuvre soient remplies (Crépin, Blondin & Mattar, 2008). Nous revenons ici à l'idée décrite plus haut qu'il ne s'agit pas seulement de faire travailler des élèves ensemble pour qu'ils atteignent les bienfaits de l'apprentissage coopératif.

Deux raisons pouvant expliquer une telle amélioration sont décrites par Buchs, Lehraus et Butera (2006) : 1) les interactions sociales constructives présentes dans l'apprentissage coopératif augmentent le traitement profond des informations améliorant ainsi l'apprentissage. 2) Le travail en coopération confronte les points de vue des différents apprenants, par exemple

⁵ AC = apprentissage coopératif

par un processus de conflit sociocognitif qui leur permet de progresser et construire leur intelligence davantage que seul.

Les attitudes scolaires

Dans le domaine des attitudes scolaires, des bénéfices de l'apprentissage coopératif ont été observés par différentes recherches sur l'effort envers les tâches scolaires, la motivation à apprendre et l'estime de soi (Plante, 2012 ; Slavin, 1983). Par effort envers les tâches scolaires, il est par exemple décrit que les élèves consacraient plus de temps aux tâches proposées dans un contexte coopératif et travailleraient aussi de manière plus assidue (Aronson, Blaney, Stephin, Sikes, & Snapp, 1978, cité par Plante, 2012 ; Slavin, 1983). Par ailleurs, des stratégies métacognitives et un raisonnement de haut niveau seraient développés (Buchs *et al.*, 2004). L'apprentissage coopératif est également reconnu pour accroître la motivation scolaire, car dans un travail coopératif, la perception de compétence et le sentiment d'auto-efficacité des élèves augmentent par rapport à un enseignement classique (Plante, 2012). Les élèves apprécieraient ainsi plus l'école ou le sujet étudié (Slavin, 1983). Enfin, des études ont révélé que les élèves travaillant dans un contexte coopératif développeraient une meilleure estime d'eux-mêmes (Plante, 2012). Cela viendrait du fait que les élèves encouragent réciproquement les succès des autres et se donnent des feedbacks qui contribuent pour eux à s'accepter en tant que personne compétente (Johnson & Johnson, 1994).

Les habiletés sociales (relations avec les pairs, aides, comportements sociaux)

Etant donné que l'apprentissage coopératif se déroule en groupe, il est manifeste de penser qu'il ait un effet positif sur les habiletés sociales. Effectivement, comme le montrent plusieurs recherches (Johnson & Johnson, 1994 ; Plante, 2012 ; Buchs, Gilles & Butera, 2012 ; Baudrit, 2005b), l'apprentissage coopératif, davantage que les situations compétitives ou individuelles, permet de développer de meilleures relations avec les pairs et des comportements prosociaux⁶. Nous pouvons par exemple citer l'augmentation des comportements de soutien ou d'entraide ou encore l'encouragement mutuel. Grâce à l'apprentissage coopératif, nous pouvons aussi voir apparaître des bénéfices au niveau de l'intérêt que les élèves se portent les uns aux autres permettant ainsi une meilleure acceptation et intégration de l'autre au sein du groupe.

⁶ Définition : Actes volontaires dirigés vers autrui dans le but de lui apporter un bénéfice ou d'améliorer son bien-être. Comportement prosocial : Synthèse. Dans: Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV, eds. Knafo-Noam A, éd. thème. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [en ligne] <http://www.enfant-encyclopedie.com/comportement-prosocial/synthese>

Par ailleurs, les élèves sont également amenés à développer des compétences au niveau de la communication et de la collaboration (pour en revenir au PER) lorsqu'ils travaillent en coopération. En effet, ils vont devoir exposer leurs idées au groupe, les discuter, se mettre d'accord sur d'éventuelles décisions, résoudre les conflits, etc. Dans cette démarche, ils ont également besoin d'être capables de se décentrer et essayer de comprendre le point de vue de l'autre tout en s'apportant de l'aide si nécessaire. Cependant, comme nous avons pu le lire, « il nous paraît difficile pour des apprenants d'entrer d'emblée dans une démarche coopérative sans y être préparés » (Buchs, Gilles & Butera, 2012, p.212). C'est pourquoi, bien que l'apprentissage coopératif ait un effet bénéfique sur les habiletés sociales, un apprentissage visant en premier lieu à développer des habiletés sociales a un effet bénéfique sur le travail coopératif. Nous retrouvons ici le principe énoncé par Buchs *et al.* « Apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre » (2012, p. 212-213). Certains auteurs (Lehraus & Buchs, 2008 ; Buchs *et al.*, 2012, Johnson, Johnson & Holubec, 2002, cité par Topping *et al.*, 2017), proposent donc un travail sur les habiletés coopératives par exemple en ciblant une habileté particulière et en analysant avec les élèves comment elle se met en œuvre au sein d'un groupe. Cette démarche permettrait donc par la suite de voir des comportements plus coopératifs dans les groupes, davantage d'entraide et de motivation, pour finalement arriver à de meilleurs résultats. Nous y reviendrons plus loin. Il y a là une influence réciproque : nous pouvons voir que l'apprentissage coopératif contribue à améliorer les habiletés sociales avec des pairs, mais également que des relations positives et riches avec ces derniers permettent de renforcer le rendement scolaire et les attitudes scolaires adaptées résultant de l'apprentissage coopératif (Plante, 2012 voir figure 1).

1.2.3 L'apprentissage de la coopération en classe

Comme nous l'avons évoqué plus haut, savoir coopérer de manière efficace ne semble pas être une compétence innée. En effet, comme le chapitre précédent l'a évoqué, un travail coopératif nécessite des relations et des interactions interpersonnelles. Cependant, celles-ci peuvent parfois se révéler insatisfaisantes et dysfonctionnelles (Topping *et al.* 2017). C'est pourquoi un apprentissage à la coopération est utile. Plusieurs auteurs ont développé ce sujet (Abrami *et al.* 1996 ; Ashman & Gillies, 1997 ; Buchs *et al.*, 2016 ; Johnson, Johnson & Holubec, 2008). Même si le nombre de recherches décrivant les composantes de l'apprentissage coopératif est élevé, nous avons pu constater que bien moins de recherches se sont intéressées à l'apprentissage de la coopération en lui-même. Nous pouvons cependant voir plusieurs aspects bénéfiques d'un apprentissage ou entraînement à la coopération. Par exemple, dans une recherche de Buchs *et al.* (2015) lors d'un cours de statistiques à l'université, il a été mis en évidence qu'une seule initiation de 10 minutes à la

coopération améliore déjà les performances personnelles des étudiants sur la matière, en comparaison avec une situation de travail individuel ou de travail coopératif sans initiation. L'initiation portait alors sur la manière dont il est possible de coopérer et l'introduction de trois habiletés coopératives. De plus, il a été constaté que les perceptions des étudiants de leurs compétences, de leur investissement, ainsi que de leur relation de coopération étaient meilleures que dans les deux autres situations. Bien que cela ait attiré à des étudiants à l'université, ces résultats de recherche encouragent à un apprentissage à la coopération. Pour contextualiser cela au milieu scolaire, une recherche de Ashman et Gillies (1997) montre que des élèves en 6^{ème} année à l'école élémentaire (environ équivalent à la 8^{ème} année HarmoS en Suisse romande) ayant eu un entraînement à la coopération avaient des comportements plus coopératifs et répondaient mieux aux besoins des autres membres de leur groupe que les élèves non entraînés.

L'efficacité d'un apprentissage à la coopération étant reconnue, nous allons maintenant décrire comment un tel apprentissage peut être mis en place dans le cadre scolaire. Dans la littérature de la recherche, nous trouvons une démarche en trois étapes. Celle-ci est décrite par Topping *et al.* (2017) mais est inspirée de Webb (2002). Cette démarche préparant aux apprentissages en coopération ressemble sensiblement à celle décrite par Howden et Kopiec (2000). Il s'agit en premier lieu d'instaurer un cadre favorable pour l'apprentissage et les interactions. Ensuite, il est nécessaire de préparer et entraîner les élèves à l'utilisation adéquate des habiletés coopératives. Enfin, la dernière phase a pour but de faire réfléchir les élèves sur leurs processus de groupe.

Instaurer un cadre favorable pour l'apprentissage et les interactions entre élèves

Cet aspect est principalement divisé en deux facettes différentes : l'introduction de valeurs, de normes et d'attitudes coopératives au sein de la classe et le développement de relations interpersonnelles positives. Pour la première, c'est principalement à l'enseignant d'amener ces valeurs de coopération dans la classe. Nous pouvons citer à titre d'exemple : le respect, l'entraide, la solidarité, la confiance, etc. Selon Rouiller et Howden (2010, p. 85, cité par Buchs, Lehraus & Crahay, 2012, p. 439), « un climat de classe favorable et propice à l'apprentissage coopératif est un climat marqué par le respect mutuel ». Par la suite, l'introduction de normes coopératives soutenant ces valeurs se fait notamment par discussion avec les élèves en explicitant ce qui est attendu comme attitudes dans la classe. Pour la deuxième facette, il s'agit de permettre aux élèves de développer de bonnes relations avec leurs pairs. En effet, cela est important pour qu'un travail coopératif se développe de manière optimale. Pour cela, plusieurs activités pratiques à faire en classe sont développées par Abrami *et al.* (1996).

Préparation et entraînement aux habiletés coopératives

Cette étape semble être vraiment importante. En effet, elle a fait l'objet de plusieurs recherches et est présentée dans plusieurs méthodes (Buchs & Butera, 2015 ; Gillies & Ashman, 1996 ; Johnson & Johnson, 1991 ; Lehraus & Buchs, 2008). Il apparaît intuitivement que les habiletés coopératives permettent une meilleure qualité des interactions dans l'apprentissage coopératif (Topping *et al.*, 2017). Assurément, « placing socially unskilled students in a group and telling them to cooperate does not guarantee that they have the ability to do so effectively »⁷ (Johnson & Johnson, 1994, p. 36). C'est pourquoi le développement des habiletés sociales doit être enseigné. Avant de décrire l'enseignement explicite et l'entraînement aux habiletés coopératives, nous allons nous attarder sur une définition de ces dernières.

Par habiletés coopératives, on entend, les savoirs, savoir-faire et savoir-être permettant d'avoir de bonnes relations avec autrui et des aptitudes citoyennes (Roussel, 2006), cependant, autant que des compétences interpersonnelles, se sont aussi des compétences cognitives (Topping *et al.*, 2017). De manière générale, ce sont donc les capacités nécessaires à apprendre et à réussir en groupe (Roussel, 2006). Nous pouvons donc voir ici qu'un travail sur ces habiletés correspondrait à travailler les capacités transversales (Gillies, 2003 ; Kutnic, Ota et Berdondini, 2008) que nous pourrions assimiler à celle du PER

Pour illustrer cela, plusieurs recherches ont porté sur un enseignement explicite des habiletés coopératives en classe (Buchs & Butera, 2015 ; Gillies & Ashman, 1997, Lehraus & Buchs, 2008). En effet, ces auteurs ont constaté que celles-ci ne sont pas forcément maîtrisées par les élèves. Johnson, Johnson & Holubec (1998) ont par exemple développé cela dans leur méthode « learning together ». D'autre part, dans une recherche de Gillies et Ashman (1997), une différence entre deux groupes d'élèves travaillant de manière coopérative avec et sans travail sur les habiletés coopératives a été constatée. Un groupe a eu un court entraînement aux habiletés coopératives (2 fois 45 minutes) alors que l'autre non. Il est intéressant de découvrir que ce court entraînement portait déjà des fruits. En effet, les élèves entraînés interagissaient de manière plus constructive, la qualité de leur coopération, leurs comportements d'aide, leurs explications et leurs apprentissages étaient plus élevés. Par ailleurs, Golub & Buchs (2014) ont travaillé sur un entraînement à la coopération centré sur une habileté coopérative en particulier (« montrer son soutien ») durant 10 minutes avec un

⁷Traduction personnelle : « placer des étudiants n'ayant pas de habiletés sociales dans un groupe et leur dire de coopérer ne garantit pas qu'ils ont l'habilité de le faire efficacement ».

groupe expérimental. Il a été constaté que les interactions étaient plus constructives que les élèves se montraient plus aidants, portaient plus d'attention à leurs partenaires et posaient plus de questions que dans la condition de contrôle. Cependant, contrairement à la recherche de Gillies et Ashman (1997) citée précédemment, leurs résultats d'apprentissage ne présentaient pas de grandes différences entre les deux groupes. Nous pouvons cependant nous accorder pour dire que le travail explicite des habiletés coopératives se révèle être une plus-value lorsque nous désirons réaliser un apprentissage coopératif. Pour ainsi reprendre les mots de Cohen (1994, cité par Topping *et al.* 2017, p. 35), « teachers lose less time in preparing students for group work than in reacting to disorganised behavior from students »⁸.

Dans le but d'instaurer cela en classe, une démarche développée dans l'ouvrage de Topping *et al.* (2017) prévoit 5 étapes : a) utilité de l'habileté coopérative ; b) définition de l'habileté coopérative ; c) exercice et observation ; d) feedback et réflexion critique ; et e) consolidation. Cette méthode, qui sera davantage décrite dans notre méthodologie, a pour but de permettre aux élèves de savoir quelles habiletés coopératives sont importantes et pourquoi, d'un point de vue conceptuel, et de pouvoir par la suite savoir comment les démontrer, d'un point de vue procédural.

Réflexion critique sur les processus de groupe

Cette dernière partie est aussi considérée comme particulièrement importante, mais malheureusement souvent négligée par manque de temps (Topping *et al.*, 2017). Pour Johnson et Johnson (1994), cette pratique appelée « group processing » permet d'influencer l'efficacité du travail coopératif. Le but principal est de faire réfléchir les élèves à leurs actions réalisées durant la pratique de travail en groupe et d'imaginer comment améliorer leur performance. Cela permet de discuter de ce que les élèves ont fait de positif pour le fonctionnement du groupe ou pour répondre aux objectifs demandés (Buchs, en préparation). Les bénéfices d'une telle pratique sont notamment de garder de bonnes relations entre les membres des groupes, de faciliter l'apprentissage des habiletés coopératives, de faire en sorte que les élèves reçoivent des feedbacks de leur participation, d'être sûr que les élèves mobilisent des processus métacognitifs (permettant ainsi de travailler sur les stratégies d'apprentissage, Buchs, en préparation) et de célébrer les succès des groupes en renforçant les comportements positifs (Johnson & Johnson, 1994).

La réflexion critique peut prendre plusieurs formes de manière progressive en complexité (Buchs *et al.*, 2012 ; Topping *et al.*, 2017) : il peut s'agir d'une introspection

⁸ Traduction personnelle : « les enseignants perdent moins de temps en préparant les élèves au travail en groupe que de réagir à un comportement désorganisé des élèves ».

individuelle sur la manière dont l'élève a fonctionné, d'une réflexion individuelle de chaque élève sur le fonctionnement de son groupe ou d'une réflexion du groupe sur son fonctionnement. Johnson et Johnson (1994) différencient eux uniquement la réflexion en petits groupes et celle avec toute la classe. Cependant, ce qui est réellement important dans chacune de ces formes, est que les élèves soient amenés à verbaliser leurs expériences du travail coopératif de manière active (Buchs, en préparation ; Topping *et al.*, 2017).

Selon Howden et Kopiec (1999, cité par Buchs, en préparation), une réflexion critique devrait être apportée après chaque activité coopérative. L'enseignant joue ici un rôle important, car il se doit d'anticiper et de préparer ce temps de réflexion. Pour cela, il informe les élèves qu'un travail de réflexion sera mené sur des objectifs précisés afin qu'ils soient attentifs à leurs comportements durant le travail de groupe. Ensuite, l'enseignant doit prendre le temps de bien observer les élèves dans le but de donner des feedbacks aux élèves. Dans le cas où la réflexion critique se fait de manière collective, c'est à l'enseignant de gérer le temps tout en stimulant la participation et la verbalisation des élèves. Il nous apparaît donc que cette étape peut être assimilée à un apprentissage ou une amélioration continue de la coopération permettant aux élèves de prendre du recul sur l'action réalisée en verbalisant leur vécu. C'est pourquoi les interactions verbales nous semblent ici importantes à développer pour la suite de ce travail.

1.2.4 Les interactions verbales et situations coopératives en classe

Dans le domaine de l'apprentissage coopératif, les interactions sociales sont à l'honneur. En effet, puisqu'il s'agit de travail en groupe coopératif, pour atteindre les buts fixés de manière optimale, des interactions auront forcément lieu. Nous avons vu plus haut que de telles interactions seraient la raison d'un apprentissage de qualité. De même, Vygotsky place « l'interaction sociale en condition constituante de l'apprentissage et donc du développement cognitif » (Reverdy, 2016, p.12). Cependant, les travaux de recherche décrivent souvent les interactions entre élèves (Gillies & Ashman, 1997 ; Lehraus & Buchs, 2008) lors de l'apprentissage coopératif et dans une moindre mesure celles entre l'enseignant et les élèves. Cela vient certainement du fait que les enseignants sont encouragés à être en retrait lors d'apprentissage coopératif (Gillies & Boyle, 2008). Or, lors d'un apprentissage à la coopération, le rôle de l'enseignant nous apparaît comme primordial au vu de tout ce qu'il doit mener avec les élèves comme travail. Bien que plusieurs études (Buchs *et al.*, 2006 ; Buchs *et al.*, 2012 ; Crépin, Blondin & Mattar, 2006 ; Gillies & Boyle, 2010 ; Topping *et al.* 2017) traitent de la manière dont l'enseignant doit structurer les interactions et le travail, assez peu (Gillies & Boyle, 2008, Webb, 2009) s'intéressent véritablement au discours de l'enseignant

pour soutenir l'apprentissage coopératif des élèves. Pourtant, le discours de l'enseignant a un véritable effet sur la manière dont les élèves vont fonctionner, car celui-ci est souvent pris en exemple par les élèves (Webb, 2009).

Toutefois, Gillies et Boyle (2008) insistent sur le fait que l'enseignant et ses interactions verbales, en tant qu'exemples, ont une influence sur la manière dont les élèves discutent, questionnent, raisonnent, répondent aux questions et donc apprennent. De même, pour les élèves, le fait de devoir donner des explications ou verbaliser des raisonnements participe aux progrès cognitifs et est donc bénéfique pour l'apprentissage à long terme (Buchs *et al.*, 2004 ; Buchs *et al.* ; 2006). Selon Webb (2009), les élèves ont tendance à reproduire, d'un point de vue du langage verbal, dans les groupes coopératifs les expériences vécues avec toute la classe. Dans ce sens, lorsque les enseignants poussent davantage leurs élèves à raisonner et à expliquer leurs pensées, ceux-ci vont davantage raisonner à un haut niveau dans les groupes coopératifs. D'autre part, selon Franke, Carpenter, Levi et Fennema (2001, cité par Webb, 2009), si l'enseignant pose des questions à ses élèves pour qu'ils donnent des explications sur leurs manières de faire, il pourra mieux comprendre la pensée de ceux-ci, ce qui permettra de leur poser des questions plus précises par la suite. Ainsi, les enseignants pourraient adapter leurs questions et instructions pour soutenir l'apprentissage des élèves. Nous pouvons y voir ici l'importance du rôle de l'enseignant de permettre à ses élèves de verbaliser et formuler des explications et de les soutenir dans cette démarche.

Pour permettre cela, Mercer (1995, cité par Mercer, 2004) a développé un outil pour permettre, par le langage, de construire des connaissances et créer des compréhensions partagées. En effet, il souligne que le langage peut être utilisé comme un outil pour penser collectivement : « when working together, we do not only interact, we 'interthink' » (Mercer, 2004, p.139). Cela est donc intéressant, dans un contexte dans lequel les élèves apprennent à coopérer et doivent se construire une base de savoirs et savoir-faire, de voir comment un enseignant peut soutenir cet apprentissage. Pour cette construction de connaissances communes, il a été montré que les enseignants utilisent différentes techniques discursives comme des questions, des récapitulations, des reformulations ou des marques d'expériences de classe précédentes. En effet : « Talk is the principal tool for creating this framework and by questioning, recapping, reformulating, elaborating and so on teachers are usually seeking to draw pupils into a shared understanding of the activities in which they are engaged » (Mercer, 2004, p. 145). Ainsi, de telles techniques permettent de découvrir la nature et la fonction du dialogue entre l'enseignant et les élèves comme moyen de guider les élèves dans l'apprentissage. Ces éléments seront davantage développés dans la méthodologie.

1.3 Question de recherche et objectifs

Pour la mise en place de notre recherche, nous désirons traiter particulièrement de l'enseignement des habiletés coopératives. En effet, celles-ci nous semblent primordiales pour une bonne maîtrise des principes de l'apprentissage coopératif et plusieurs auteurs cités précédemment plaident en faveur de cette démarche. Cependant, comme nous avons pu le voir, la réflexion critique est également un élément très important, car elle permet de faciliter l'apprentissage des habiletés coopératives en mobilisant des processus métacognitifs et en ayant des feedbacks sur la manière de fonctionner en groupe. C'est pourquoi nous nous intéressons principalement à ces deux aspects.

Nous ne traitons pas ici de l'introduction de normes coopérative ou d'activités en lien avec le climat de classe, car cela dépasse le cadre de cette recherche. Cependant, à titre éthique et pratique, ce sujet est tout de même partiellement abordé lors de la période de pratique professionnelle réalisée en classe de remplacement.

Nous l'avons vu, les interactions sont un point central lors de situations coopératives, c'est pourquoi nous nous y intéressons particulièrement. Comme il s'agit de l'enseignement des habiletés coopératives et de la réflexion critique, le rôle de l'enseignant est ici primordial. En effet, c'est lui qui va gérer ces temps d'échanges et ses interactions avec les élèves, permettant à ceux-ci de verbaliser leurs pratiques, sont capitales.

L'apprentissage coopératif a été proposé par les chercheurs cités préalablement comme un ensemble de méthodes structurées par l'enseignant pour permettre aux élèves de travailler en groupe coopératif. A la lecture du curriculum suisse romand, cette pratique d'apprentissage est recommandée puisqu'elle permet également de développer les capacités transversales du PER. Il s'agit ici principalement des aspects de la collaboration, de la communication et de la démarche réflexive puisque leurs descripteurs sont semblables aux habiletés coopératives de l'apprentissage coopératif décrites dans la littérature. Cependant, comme nous avons pu le voir, coopérer n'est pas une chose innée pour les élèves. C'est pourquoi, il est important d'apprendre aux élèves à coopérer et, dans cette démarche, d'observer comment les enseignants soutiennent un tel apprentissage.

Les objectifs de recherche de ce travail ont donc pour ambition de donner des pistes aux enseignants quant à la manière d'aborder l'apprentissage de la coopération en classe par un travail sur les habiletés coopératives. En effet, comme nous avons pu le constater, plusieurs recherches avertissent qu'un apprentissage à la coopération est important et une majorité d'entre elles s'intéressent à la structuration et l'organisation de la coopération. A la lecture de la littérature, l'intervention et la parole de l'enseignant pour soutenir l'apprentissage de la

coopération spécifique des habiletés coopératives semblent être une question négligée ou pour le moins en friche. Dans ce sens, nos questions de recherche sont les suivantes :

1. Comment l'enseignant peut-il s'y prendre pour mener et soutenir un apprentissage des habiletés coopératives ?
2. Quelles techniques discursives peut utiliser l'enseignant pour pouvoir soutenir une discussion à propos des thèmes relevant de l'apprentissage coopératif ?

Nous nous intéressons aux techniques discursives de l'enseignant pour soutenir une discussion sur les thèmes suivants :

- a. l'écoute active,
- b. l'encouragement à la participation,
- c. la demande d'aide ou d'explications et
- d. le partage de son point de vue en respectant celui des autres.

Chapitre 2. Méthodologie

Ce chapitre décrit la méthodologie qui est utilisée pour la réalisation de ce travail. Nous commençons par définir les fondements méthodologiques qui caractérisent cette recherche. Ensuite, nous décrivons selon quelles modalités et techniques les données sont récoltées. Enfin, nous présentons la manière dont les données sont traitées et les résultats analysés.

S'agissant d'une recherche ontogénique, le pronom « je » sera utilisé dans cette partie lorsque l'auteure-chercheuse prendra également la posture d'enseignante-participante.

2.1 Type de recherche ontogénique

Les motivations de cette recherche appliquée sont concrètes puisqu'elle met en lien les résultats de recherche et notre intervention dans une pratique professionnelle au sein d'une classe dans le cadre d'un remplacement de l'enseignante titulaire de classe. Inspirée par les méthodes de recherche qualitatives de Paillé (2007), le but ici est de puiser des clés dans un cadre conceptuel théorique, de mettre en œuvre ces indications dans la pratique sur le terrain dans une « conception d'activités d'apprentissage » (p. 140) et d'une « recherche-intervention » (p. 148) pour analyser les deux aspects sous un regard critique. En effet, nous nous proposons de décrire des connaissances et des changements issus de la manière dont l'enseignant peut soutenir un apprentissage à la coopération. Cela passe par un portrait précis des interventions, des paroles de l'enseignant et des interactions au sein de la classe lors de l'apprentissage de la coopération. Elle est également une recherche de type compréhensive, car il s'agit d'analyser des savoirs et savoir-faire utilisables sur l'apprentissage de la coopération et de comprendre comment celle-ci se développe par l'enseignant. De plus, nous proposons un regard critique de l'intervention avec quelques recommandations pour l'enseignement.

Pour cette recherche, nous nous basons sur des observations faites avec les élèves de ma classe de remplacement dans une perspective ontogénique. Nous pourrions donc prendre un point de vue interne avec un contact personnel et proche des sujets. Comme le but est de comprendre une réalité du phénomène de l'apprentissage de la coopération, cela ne peut pas être traité par des données numériques et statistiques et ne fera pas partie d'une approche quantitative. L'approche de cette recherche est donc qualitative.

2.1.1 La recherche ontogénique

L'enjeu de ce travail est d'observer ma propre pratique en tant qu'enseignante et chercheuse, la procédure utilisée est donc celle d'une recherche ontogénique. La recherche ontogénique est « une forme de recherche qui implique l'acteur à la fois comme objet et comme sujet. Son objet de recherche est le perfectionnement de l'outil professionnel, dans une profession où l'outil principal est le professionnel lui-même. » (Van der Maren, 2005, p. 125). Il s'agit d'une recherche qui porte sur le professionnel en tant que praticien et son perfectionnement. Le but d'une telle recherche est donc l'amélioration de ses habiletés professionnelles, ses gestes, ses discours, ses actions ou ses techniques qu'il élabore dans son expérience.

Selon Van der Maren (2005), il existe trois types de recherches ontogéniques avec leurs caractéristiques. Le type qui nous intéresse est celui du développement professionnel. Cela signifie que cette recherche porte sur ma propre pratique afin d'en améliorer l'efficacité ou l'efficience. Le but est de répondre aux problèmes que nous rencontrons par l'amélioration ou la création d'outils matériels ou d'habiletés professionnelles.

Toutefois, une telle démarche doit respecter certaines exigences pour permettre d'attribuer une crédibilité à la recherche menée (Van der Maren, 2005). Nous mettons en place un recueil de traces de l'action, une chronique régulière et avoir le soutien d'un tiers témoin pour les analyses. Le recueil de traces prendra la forme d'enregistrement (vidéo et audio). Nous réalisons une chronique régulière qui prend notamment la forme de prédictions et de bilans pour chaque leçon. Nous pouvons considérer que dans le cadre de ce mémoire, le point de vue externe d'un tiers témoin est réalisé par le directeur de mémoire et que celui-ci a une analyse plus externe encore lors de son évaluation.

2.1.2 Prédire, agir, observer le soutien à l'apprentissage de la coopération en classe

Le but de cette approche méthodologique présentée par Giglio et Perret-Clermont (2012) est de développer une activité pédagogique et en même temps d'acquérir de nouvelles connaissances pour le praticien-chercheur. Cette méthode, liée à l'approche de Paillé (2007) de recherche intervention, peut être utile pour l'analyse des interactions entre élèves et entre l'enseignant et les élèves. Elle permet aux praticiens-chercheurs d'avoir une observation fine des processus d'enseignement-apprentissage saisis sur le moment par capture audiovisuelle (et donc sans éventuels artifices dus à la recherche). Cette démarche regroupe 4 étapes :

1. Préparer l'action : nous concevons la leçon à réaliser avec les élèves en prenant également le temps de justifier les choix pédagogiques.

2. Imaginer le déroulement de l'action et prédire ce qu'il se passera : cela peut porter sur les actions et comportements des élèves et de l'enseignant, mais aussi sur les consignes à donner, les performances ou encore les difficultés que nous pourrions observer pour chaque étape de la leçon. Toutes ces prédictions seront mises par écrit pour en garder une trace.
3. Réaliser l'action pédagogique en la filmant : nous réalisons la leçon prévue sans hésiter à l'adapter si nécessaire. Il est très important que l'action soit filmée.
4. Observer et analyser l'enregistrement vidéo en comparant avec les prédictions réalisées : nous essaierons de comprendre les décalages entre l'attendu et l'observé. La confrontation entre les prédictions et les observations permet une nouvelle compréhension de la situation. Cette prise de conscience peut nous permettre ainsi d'imaginer ce que nous pouvons ajuster ou modifier pour améliorer notre pratique.

Ces connaissances acquises peuvent par la suite être réinvesties dans un nouveau cycle « concevoir-prédire-agir-observer ». Le but est ainsi de dépasser les a priori, développer de nouveaux savoirs professionnels et améliorer ses pratiques par une démarche réflexive.

Etant donné que cette démarche méthodologique a un double but de recherche et de formation et qu'elle correspond à ce que ce travail désire observer, il nous semblait nécessaire de l'utiliser pour atteindre les objectifs de recherche fixés.

2.2 Contexte pédagogique

2.2.1 Instrument de recueil de données

Etant donné le type et l'enjeu de la recherche, la récolte de données est réalisée par une observation. Partant de cela, il faut être conscient que nous ne cherchons pas à tout observer, mais une facette de la réalité de la manière la plus objective possible. Lorsque le chercheur est impliqué dans l'action, il est difficile d'observer les faits de manière objective. C'est pourquoi, dans le cadre de ce travail, les instruments utilisés pour l'observation sont à la fois la capture audio et audiovisuelle. Ces instruments sont pertinents dans la mesure où le désir est d'observer des paroles et interactions effectives qui ont lieu au sein de la classe pour un apprentissage à la coopération. De plus, cela entre parfaitement dans une démarche descriptive et compréhensive. L'enregistrement audio et audiovisuel permet donc de revoir des séquences de leçon ou de réécouter des paroles énoncées plusieurs fois, rendant ainsi l'analyse plus détaillée. Il faut cependant garder à l'esprit que la présence d'une caméra ou

d'un micro dans la classe modifie légèrement la situation à observer. La présence d'un enregistrement audio en plus qu'audiovisuel peut être justifiée par le fait que le son à analyser est ainsi de meilleure qualité.

2.2.2 Apprentissage des habiletés coopératives en classe

Dans le cadre de cette recherche, il a été vu plus haut qu'un travail sur les habiletés coopératives peut être efficace. C'est pourquoi nous nous appuyons sur la procédure méthodologique décrite par Topping *et al.* (2017) qui recommande un apprentissage explicite des habiletés coopératives. Eux-mêmes ont repris des éléments développés par Johnson, Johnson et Holubec (1998) et Abrami *et al.* (1996).

En premier lieu, il est primordial de choisir et diagnostiquer dans la classe les habiletés coopératives qui sont à travailler spécifiquement pour les tâches qui sont choisies. Il est aussi conseillé de travailler une habileté à la fois, jusqu'à sa consolidation. La démarche est décrite en cinq étapes référencées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1. Méthodologie pour un enseignement explicite des habiletés coopératives (Topping *et al.*, 2017)

a)	Utilité de l'habileté coopérative :	Etre certain que les élèves perçoivent l'utilité de l'habileté coopérative choisie. L'enseignant explique quand et pourquoi l'habileté coopérative travaillée pourra aider les élèves.
b)	Définition de l'habileté coopérative :	L'enseignant décrit ce qui est attendu par cette habileté. Les élèves doivent ici comprendre comment ils peuvent démontrer cette habileté lors de travail coopératif (au travers de quels comportements ? et au travers de quelles paroles ?). Cette discussion collective peut être résumée dans un tableau en T (T-chart propre à Johnson <i>et al.</i> , 2002) à garder comme outil de référence.
c)	Exercice et observation :	Pour les élèves, il est ensuite primordial de travailler l'habileté coopérative choisie à l'intérieur du groupe sur une tâche donnée. L'enseignant a principalement un rôle d'observateur durant cette phase. Il va relever des éléments de fonctionnement intéressants par rapport à l'habileté coopérative.
d)	Feedback et réflexion critique :	Il est ici fondamental que les élèves réfléchissent à la manière dont ils ont mis en œuvre l'habileté coopérative et comment ils pourraient encore éventuellement s'améliorer. Cela peut se faire sous différentes formes. Les observations de l'enseignant vont également permettre de donner un feedback aux élèves sur leur fonctionnement. A la fin de ce temps, des améliorations de l'outil de référence peuvent être faites.
e)	Consolidation :	l'habileté coopérative est travaillée dans un contexte différent pour permettre aux élèves d'être au courant de leur progression.

Il convient tout de même de porter attention à la complexité des habiletés coopératives sélectionnées pour un apprentissage explicite. Cela repose sur la théorie de Johnson *et al.* (2002) selon laquelle il y aurait 4 complexités d'habiletés coopératives :

- 1) Habiletés de formation de groupe (parler chacun son tour, parler à voix basse) qui sont les plus simples.
- 2) Habiletés qui permettent de fonctionner ensemble (encourager la participation, demander de l'aide ou des clarifications, partager ses idées).
- 3) Habiletés qui permettent d'élaborer ensemble (résumer, suggérer des moyens de mémorisation, vérifier la compréhension des autres) qui sont plus difficiles à mettre en œuvre que les précédentes.
- 4) Habiletés qui permettent de conceptualiser (critiquer les idées et non les personnes, intégrer les idées dans une position) qui sont les plus complexes.

Suite à ce propos, les habiletés choisies et décrites plus tard respectent cet ordre de complexité.

2.2.3 Procédure et protocole de recherche

Avant de démarrer ce travail, un entretien avec Céline Buchs, maître d'enseignement et de recherche à l'université de Genève, a été réalisé. Le but de cette rencontre était de pouvoir en apprendre davantage sur la manière d'instaurer un apprentissage à la coopération dans une classe. Il en est ressorti que les points les plus importants à traiter étaient l'enseignement explicite des habiletés coopératives en lien avec une réflexion critique sur la manière de mettre ces habiletés coopératives en œuvre. Ces informations m'ont permis de concevoir un dispositif permettant l'apprentissage de la coopération en classe. Ces interventions ont donc été conçues comme suit : sur un total de six semaines, quatre semaines ont été dédiées à l'enseignement explicite des habiletés coopératives en classe à raison d'une période par semaine. En plus de cela, un prétest et un posttest d'une leçon chacun à vocation plus pratique pour moi (mais qui sort du cadre de cette recherche) ont été mis en place avant et après les quatre semaines. Lors de l'entretien, des conseils pratiques et d'aspect structurel ont également été donnés afin d'instaurer au mieux un apprentissage à la coopération.

2.2.4 La séquence pédagogique

Au début de la recherche, il a fallu effectuer un prétest sur un travail coopératif très peu structuré. Cela m'a permis, à la suite d'un posttest en fin de séquence, de voir comment les élèves avaient intégré les notions travaillées par les habiletés coopératives et si ce travail s'est révélé efficace ou non (cela sort cependant du cadre de cette recherche).

Ensuite, chacune des quatre leçons a eu pour objectif de travailler une habileté coopérative à la fois. Le choix de celles-ci a résulté d'un croisement entre les descripteurs des capacités transversales du PER, les habiletés coopératives et leur complexité telles qu'elles

sont décrites par Johnson *et al.* (2002) dans l'ouvrage de Topping *et al.* (2017) et les activités de classe pour les mettre en œuvre. Il faut cependant rappeler que plusieurs descripteurs du PER peuvent être en lien avec une habileté coopérative. Pour ce qui est des activités, elles ont dû respecter la structure et les conditions de l'apprentissage coopératif (voir section 1.2.1). Il s'agit donc, dans l'ordre des leçons menées, des habiletés et descripteurs du PER suivants :

- Ecoute active : regarder la personne qui parle, respecter la parole de l'autre, ne pas interrompre, parler chacun son tour.
PER : adopter une attitude réceptive ; accueillir l'autre avec ses caractéristiques.
- Encouragement à participer : être attentifs aux autres, avoir le souci que tous doivent s'exprimer, féliciter et valoriser les autres quand ils partagent des idées.
PER : reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun ; reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre.
- Demande d'aide ou d'explications : prendre en compte ses difficultés, poser des questions, demander de reformuler.
PER : formuler des questions ; réagir aux faits, aux situations ou aux événements ; exploiter ses forces et surmonter ses limites.
- Partage de son point de vue en respectant celui des autres : parler clairement, respecter ce que disent les autres, prendre en compte les avis des autres.
PER : articuler et communiquer son point de vue ; échanger des points de vue ; entendre et prendre en compte des divergences ; comparer son opinion à celle des autres.

Pour chacune des habiletés coopératives précédentes, je me suis inspirée des étapes décrites précédemment (voir tableau 1) par Topping *et al.* (2017), tout en prenant soin de les adapter aux besoins de la recherche. Le déroulement en classe a donc été le suivant :

Tableau 2. Déroutement d'une leçon

1)	Définition de l'habileté coopérative :	L'enseignante présente l'activité ainsi que l'habileté coopérative choisie. Justifier en plénum l'utilité de l'habileté et réaliser une définition des comportements observables et des paroles à entendre (« T-chart ») pour la mettre en œuvre (étapes a) et b) selon Topping <i>et al.</i> , 2017).
2)	Exercice coopératif :	Les élèves réalisent l'activité permettant de travailler l'habileté coopérative pendant que l'enseignante les observe (étape c) selon Topping <i>et al.</i> , 2017)
3)	Réflexion critique :	L'enseignante dirige un temps de réflexion critique sur la manière dont les élèves ont coopéré et mis l'habileté coopérative en œuvre (étape d) selon Topping <i>et al.</i> , 2017)

L'étape e) de consolidation n'a pas été explicitement travaillée, mais a pu apparaître à chaque nouveau cycle de travail sur une habileté coopérative et idéalement aussi de manière intuitive par les élèves lors du posttest.

Dans le cas de cette recherche, j'ai introduit la réflexion critique comme étant un instant où chacun pouvait réfléchir pour soi de manière individuelle à deux questions complexes posées sur la manière dont l'habileté coopérative avait été pratiquée lors du travail coopératif. A la suite de ces quelques minutes, la moitié de la classe donnait oralement ses réponses à une question qui était enregistrée et l'autre moitié à l'autre question. La leçon se terminait par une question posée oralement à toute la classe.

Les parties des leçons filmées, enregistrées et analysées ont été les phases 1) et 3). La phase 2) a été uniquement filmée par précaution, mais n'a pas été analysée. En effet, étant donné que nous nous centrons, dans ce présent travail, sur le rôle de l'enseignant et ses interventions verbales pour soutenir l'apprentissage de la coopération chez ses élèves, les parties 1) et 3) sont les plus pertinentes à analyser.

Les prétests et posttest ont été quant à eux uniquement filmés et visionnés. En effet, le but est ici pédagogique et pratique, afin d'évaluer en tant qu'enseignante les progrès réalisés par les élèves d'une telle démarche. Cela se réalise donc à titre informatif et ne fait pas partie de ce travail.

2.2.5 Participants de ma classe

Etant donné qu'il s'agit d'une recherche ontogénique, la classe sélectionnée a été celle dans laquelle je suis intervenue lors de ma pratique professionnelle. Il s'agissait ici d'une classe de 6H contenant 19 élèves au Locle. L'âge des élèves était adéquat bien que le travail sur les habiletés coopératives peut se faire à tout âge de l'école primaire. Avant tout de

commencer la recherche, une lettre de demande d'autorisation de filmer (annexe) a été distribuée aux parents des élèves de la classe.

Le choix des groupes pour les activités changeait à chaque fois. Cela a eu pour but de soutenir le fait que les élèves développent leurs habiletés sociales et coopératives afin d'être capables de travailler avec tous (et non pas seulement leurs amis proches). Dans la mesure du possible, les groupes sont restés les mêmes pour le prétest et le posttest afin d'avoir un point de comparaison pour évaluer les progrès.

2.3 Analyse des données

2.3.1 Transcription et traitement des données

Le traitement des données qualitatives a été fait par retranscription des paroles des extraits audio et visionnage des extraits audiovisuels pour référencer les actions importantes. Pour cela, nous avons réécrit les paroles enregistrées sur un ordinateur à l'aide d'un transcripteur à pédale. Les règles de transcription sont les suivantes :

Enseignante : lorsque l'enseignante parle

Prénom : lorsqu'un élève parle (avec prénom d'emprunt)

/ : pause de l'instant d'une respiration

// : pause de 1-2 secondes

/// : pause de 2-3 secondes

(5 s.) : pause de plus de 3 secondes le temps est indiqué entre parenthèses

... : phrase non terminée

[: chevauchement de paroles (lors d'une interruption)

(rires) : les rires, soupirs, ou actions sont indiqués entre parenthèses

(xxx) : énoncés inaudibles

Pour chaque transcription (sauf la première), une première colonne est dédiée aux tours de parole, une seconde aux interlocuteurs (avec prénoms d'emprunt) et enfin une troisième aux paroles exprimées. Les techniques discursives sont ensuite mises en évidence selon un code couleur pour pouvoir les repérer.

2.3.2 Méthodes et analyse

Nous nous intéressons à la manière dont l'enseignant introduit l'habileté coopérative et mène la réflexion critique sur celle-ci. Nous analyserons donc comment il fait, comment il va questionner les élèves, comment il les amène aux connaissances sur l'habileté coopérative ou à la réflexion et les guide pour qu'ils puissent prendre conscience qu'ils apprennent à coopérer. Cela reposera sur une première analyse selon la méthodologie PAO. Et une seconde selon les techniques discursives de l'enseignante.

Pour cette recherche, l'analyse des retranscriptions s'appuie sur une méthode d'analyse reposant sur une typologie des techniques discursives que l'enseignant met en place pour soutenir une pensée collective en classe développée par Mercer (1995, cité par Mercer, 2004). Dans cette perspective, le langage va notamment contribuer à construire des connaissances communes. Pour cette recherche, il s'agit de savoirs et savoir-faire sur les habiletés coopératives dans une perspective d'apprentissage coopératif. Le but d'une identification des différentes techniques discursives est donc de comprendre les manières dont l'enseignant guide la construction de connaissances communes en créant un cadre partagé de compréhension avec ses élèves (Mercer, 2004). Cette typologie nous est utile dans le cadre de cette recherche, car, selon cet auteur, « it particularly helps an analyst perceive the extent to which participants in a joint activity are at any stage (a) behaving cooperatively or competitively and (b) engaging in the critical reflection or the mutual acceptance of ideas » (Mercer, 2004, p. 145).

Ces catégories de techniques de discours sont les suivantes :

Tableau 3. Techniques discursives utilisées par les enseignants (Mercer, 1995)

(a)	To elicit knowledge from learners	Direct elicitations	Pour extraire les connaissances des élèves	Elicitations directes
(b)		Cued elicitations		Elicitations induites
(c)	To respond to what learners say	Confirmations	Pour répondre à ce que les élèves disent	Confirmations
(d)		Repetitions		Répétitions
(e)		Reformulations		Reformulations
(f)		Elaborations		Elaborations
(g)		Rejections		Rejets
(h)	To describe significant aspects of shared experiences	« We » statements	Pour décrire des aspects significatifs d'expériences partagées	Expériences communes
(i)		Literal recaps		Récapitulation littérale
(j)		Reconstructive recaps		Récapitulation reconstruite

La première catégorie ((a) à (b)) sert à extraire des éléments de connaissance des élèves pour voir si ceux-ci sont connus ou compris des élèves, permettant ainsi par la suite de montrer que la connaissance est partagée par les élèves et l'enseignant. Cette extraction peut être une **(a) élicitation directe** en donnant une réponse si les élèves ne la trouvent pas ou avec une **(b) élicitation induite** avec des indices permettant aux élèves d'arriver à la réponse cherchée par le maître.

La deuxième catégorie ((c) à (g)) permet à l'enseignant de réagir à ce que les élèves disent. Ils peuvent faire une **(c) confirmation** de ce qui est dit, **(d) une répétition**, **(e) une reformulation** et également **(f) une élaboration**. Cette dernière technique signifie que l'enseignant va prendre un élément dit par un élève pour le développer et expliquer à la classe pour montrer ce qu'il implique. Parfois, l'enseignant peut également faire un **(g) rejet** de ce que les élèves disent.

La troisième catégorie ((h) à (j)) permet de se référer à des expériences vécues précédemment et partagées par l'ensemble de la classe et utiles pour l'activité présente. Cela peut être une **(h) expérience commune** lorsque l'enseignant fait référence à « nous » en tant que classe pour se rappeler d'une expérience précédente (la semaine passée nous avons vu que...). Il peut également s'agir de **(i) récapitulations littérales** (identique à ce qui a été dit précédemment) ou **(j) des récapitulations reconstruites** (l'enseignant reconstruit le discours en le récapitulant pour qu'il corresponde davantage aux plans pédagogiques du moment).

Pour ce qui est de l'approche méthodologique PAO, les analyses vont porter sur ce qui a été prédit (notes de prédiction = NP) par l'enseignante et ce qui s'est réellement passé (note de bilan = NB) selon les relations entre différents éléments du triangle pédagogique. En effet, lors de l'activité d'enseignement-apprentissage, il y a plusieurs dimensions à prendre en compte dans la représentation triadique de l'activité pédagogique en classe proposée par Giglio & Perret-Clermont (2012) et inspirée de la Théorie de l'activité d'Engeström (1987).

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

L'analyse de ce travail comportera deux parties. Pour la première, il s'agira tout d'abord d'analyser, selon les principes de la méthode PAO, les décalages entre les prédictions, aprioris, savoirs non professionnels des leçons réalisées et les bilans de celles-ci. Pour la seconde, nous nous appuyons sur les travaux de Mercer (1995 ; 2004) pour analyser les types de discours que l'enseignant utilise pour soutenir l'apprentissage de la coopération. Nous utilisons ici le terme de « l'enseignante » pour nous désigner puisqu'il s'agit d'une recherche ontogénique⁹.

3.1 Décalage entre prédictions et bilans des activités.

Comme défini précédemment, nous analysons la première et la dernière partie des leçons. Il s'agit donc de la définition de l'habileté coopérative et de la réflexion critique. Lors de chaque leçon, nous pouvons observer des décalages et similitudes entre ce qui était prédit et ce qui a réellement été réalisé, ainsi qu'une évolution des pratiques d'une leçon à l'autre.

3.1.1 Ecoute active

Définition de l'habileté coopérative

Cette première partie d'analyse tient compte de la relation entre **les élèves et la tâche** de ceux-ci, ainsi que les **interactions entre l'enseignante et les élèves** pour les amener à s'exprimer. L'enseignante a insisté dans les notes de prédiction (NP) sur le fait que les propositions devaient venir un maximum des élèves tenant un rôle actif dans cette activité et cela a été le cas puisqu'elle affirme dans les notes de bilan (NB) être satisfaite des réponses qu'ils ont données. Cependant, nous pouvons également voir que parfois, il est nécessaire que l'enseignante induise les élèves pour qu'ils disent ce qu'elle attendait. Voici l'illustration de ces propos.

⁹ Etant donné que l'auteur de la recherche et l'enseignante ayant mené les activités représentent la même personne, l'emploi du terme « l'enseignante » et des pronoms de la 3^e personne du singulier constitue un effort volontaire pour prendre du recul sur les données analysées.

<p>A ce moment les élèves doivent participer à la co-construction de ce tableau. Je leur demanderai de réfléchir aux paroles et aux gestes mis en œuvre et je les questionnerai sur leurs propositions. Attention, je veux que les réponses à la question « comment mettre en œuvre cette habileté ? » soient précises. Il pourra être nécessaire de donner des exemples, mais un maximum je veux que cela vienne d'eux. (NP 2)</p>	<p>J'ai vraiment été très satisfaite de la manière dont nous avons rempli le tableau sur l'écoute active, en effet, les élèves ont bien participé et de bons éléments sont ressortis. J'ai donc l'impression que cette partie était bien menée même si parfois, j'ai dû induire la réponse que j'attendais aux élèves parce qu'ils ne l'ont pas trouvée. (NB 2)</p>
---	---

L'enseignante affirme effectivement : « à ce moment les élèves doivent participer à la co-construction de ce tableau » et « un maximum je veux que cela vienne d'eux » (NP 2), soulignant ainsi l'implication désirée des élèves. Après l'activité, elle dit que « les élèves ont bien participé et de bons éléments sont ressortis » tout en montrant que parfois elle a « dû induire la réponse que j'attendais aux élèves parce qu'ils ne l'ont pas trouvée » (NB 2).

Cependant, nous pouvons aussi constater que plusieurs réponses de la part des élèves n'étaient pas forcément attendues. Nous n'avons cependant pas demandé expressément aux élèves de trouver les réponses attendues. En voici un exemple :

<p>Je leur demanderai pourquoi ils pensent que l'écoute active est importante quand on travaille en groupe ? (J'attends des réponses du type : pour ne pas tous parler en même temps, pour se souvenir de ce que l'autre a dit, ça peut nous aider à faire des exercices, il a peut-être raison, ...). Il est important que ces réponses viennent d'eux. (NP 2)</p>	<p>Au début de la leçon, j'ai commencé par introduire l'habileté coopérative et à quoi elle servait comme prévu. La première question consistait à demander pourquoi l'écoute active était importante. J'ai eu droit à quelques réponses farfelues que je n'imaginai pas. Cependant, je n'ai pas évoqué ce que j'attendais vraiment à ce moment-là, j'ai juste pris ce que j'entendais et je suis passée à la suite. (NB 2)</p>
---	---

Un aspect qui a différé de la prédiction est le nombre maximum d'éléments de définition écrits dans le tableau avec les élèves. En effet, l'enseignante voulait « au maximum avoir environ 5 descripteurs dans chaque colonne » (NP 2). Finalement, les élèves ont proposé, respectivement aux paroles et aux gestes, sept et cinq éléments. Certains de ceux-ci s'ajoutent à ce qui était attendu.

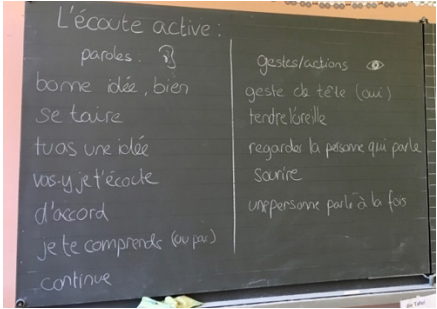
<p>Comme réponses j'attends au moins : « Je t'écoute (vas-y tu peux parler), je comprends, continue » pour les paroles et regarder la personne qui parle (signes d'accord ou de compréhension), une seule personne parle à la fois (respecter la parole de l'autre, attendre son tour, se taire) pour les gestes. (NP 2)</p>	
--	--

Figure 2. Tableau en T sur l'écoute active

Nous pouvons donc voir que les éléments de réponse « *bonne idée, bien* », « *tu as une idée* » et « *d'accord* » ont donc été ajoutés en plus et n'étaient pas forcément attendus ou primordiaux pour l'enseignante.

Au travers de ces différents extraits, nous pouvons donc voir que l'enseignante attend certaines réponses de la part de ses élèves. Cependant elle va réagir différemment selon la situation. Parfois, elle va induire les élèves à trouver ces éléments de savoir, mais d'autres fois, elle va passer plus rapidement dessus même si les éléments attendus ne sont pas forcément exprimés par les élèves. Nous pourrions interpréter cela comme étant dû au fait que l'enseignante juge plus ou moins important certaines questions pour lesquelles elle induira ou non les élèves. Les réponses données par les élèves montrent que lors d'une discussion menée en groupe-classe, un enseignant aura certainement à réagir à des éléments qu'il n'attend pas. Nous pouvons voir que cela peut enrichir davantage la discussion (lorsque l'enseignant note plus d'éléments au tableau que prévu), mais parfois, lorsque les réponses sont plus farfelues, il ne se formalise pas sur celles-ci et « *passé à la suite* » (NP 2).

Réflexion critique

Nous analysons ici les interactions entre **l'enseignante et les élèves** qui amènent ceux-ci vers un apprentissage attendu. Nous pouvons voir qu'il n'est pas forcément évident pour l'enseignante de faire s'exprimer les élèves et que cela se révèle plus complexe que ce qu'il n'y paraît. En effet, dans sa note prédictive (NP 2), l'enseignante affirme : « *pour les questions, je me permettrai de demander plus de précisions pour les faire parler davantage si cela est trop vague* ». Cependant, elle remarque par la suite que les réponses des élèves ne sont pas forcément très développées : « *les paroles prononcées lors de la réflexion critique en plénum m'ont paru assez superficielles. Les élèves se contentaient de répondre à la question de manière courte* » (NB 2). Pour remédier à cela au moment de l'action l'enseignante explique : « *j'ai tenté de reformuler des questions (les mêmes ou des différentes) pour arriver à faire parler davantage les élèves, mais ce n'était pas évident* ». Nous constatons ensuite que cet événement va la faire se remettre en question et modifier son agir dans le but de soutenir la réflexion des élèves de manière plus efficace :

Est-ce que dans la démarche je me trompe et je devrais laisser les élèves dire juste ce qu'ils ont à dire, ou devrais-je faire exprès de les faire s'exprimer les élèves davantage en posant des questions ou en reformulant ? [...] Pour une prochaine fois essayer de ne poser que des questions ouvertes. J'ai espoir que les réflexions des élèves deviennent de plus profondes au cours de cette recherche. (NB 2)

Lorsqu'elle dit « *est-ce que dans la démarche je me trompe* » (NB 2), il semblerait qu'elle doute de sa manière de faire parler les élèves en leur posant des questions. Elle se questionne ensuite entre deux propositions (*je devrais laisser les élèves dire juste ce qu'ils ont à dire, ou devrais-je faire exprès de les faire s'exprimer les élèves davantage en posant des questions ou en reformulant ?*) Et choisit finalement une solution : « *Pour une prochaine fois essayer de ne poser que des questions ouvertes* » (NB 2).

Si nous portons maintenant le regard sur le lien entre **les élèves et les règles** de l'activité, nous pouvons voir que celles-ci semblent importantes pour permettre un bon apprentissage à la coopération selon l'enseignante. Cependant cela n'est pas forcément compris par les élèves et le cadre n'est pas forcément respecté. Nous pouvons illustrer cela avec un décalage entre la NP 2 et la NB 2.

<p>Il est important de souligner que personne d'autre ne doit parler car on enregistre et qu'on ne se moque pas de ce que les autres disent. [...] Je dirai également aux élèves que ce qui est partagé peut leur être utile aussi à eux et qu'ils peuvent apprendre quelque chose. (NP 2)</p>	<p>Le problème était plutôt que les élèves étaient assez dissipés et discutaient quand un autre élève parlait car ils ne se sentaient pas concernés et n'étaient pas conscients du fait que d'écouter activement aussi à ce moment était important pour eux et qu'ils pouvaient ainsi aiguïser leurs compétences pour apprendre à travailler en groupe. (NB 2)</p>
--	--

Comme nous le verrons plus loin, cet élément (bavardage durant la réflexion critique) sera repris et modifié par l'enseignante lors de la leçon suivante.

Commentaires généraux

Pour soutenir davantage l'apprentissage à la coopération de ses élèves nous pouvons constater que l'enseignante va mettre en place certains éléments. En voici un exemple : « *je me suis également dit qu'en prolongement, il faudrait en faire une affiche à laisser comme référence dans la classe* » (NB 2). Cela indique que l'enseignante va faire évoluer sa pratique pour la rendre plus efficace et porteuse de sens.

3.1.2 Encouragement à participer

Définition de l'habileté coopérative

Pour soutenir l'apprentissage coopératif de ses élèves, l'enseignante a évoqué la volonté de réaliser une affiche. Cela nous amène donc à réaliser une analyse mettant en lien les **outils et l'apprentissage attendu**. En effet, dans un tel cas, les élèves peuvent se référer à un outil ayant l'objectif de soutenir ou consolider leur apprentissage. Cela est illustré par les extraits suivants :

Je préciserai que cette habileté reste toujours valable et le tableau que nous avons fait restera affiché (permet d'affirmer davantage que c'est un apprentissage permanent). (NP 3)	Pour ça justement, j'ai affiché le panneau de l'écoute active pour les aider. Cependant, je n'ai pas vu les élèves beaucoup s'y référer en cours de leçon même si j'ai dit qu'il était là pour les aider. C'est peut-être qu'ils n'ont pas encore l'habitude, il faudra leur rappeler qu'ils peuvent l'utiliser. (NP 3)
--	---

L'enseignante a ici le désir de rappeler par le tableau l'apprentissage réalisé par le passé. Cependant, elle constate que bien que cet outil soit un moyen de soutenir l'apprentissage des élèves, il n'est pas encore complètement intégré par les élèves.

En ce qui concerne la discussion permettant de remplir le tableau en T, nous pouvons voir un certain décalage entre ce qui était prévu par l'enseignante et ce qui a réellement eu lieu :

Pour ma part, j'ai constaté qu'ils avaient de bonnes idées, donc je pense que nous pourrions remplir ce tableau sans problème. (NP 3)	Cette fois-ci, j'ai l'impression que c'était plus difficile et que j'ai été moins patiente avec les élèves. J'avais tendance à compléter ce que les élèves disaient avec ce que j'aurais voulu qu'ils disent. Mais c'était aussi certainement dû au fait que je voulais qu'on avance et que c'était difficile comme ils étaient dissipés et qu'il fallait leur demander de se taire. (NB 3)
---	---

L'enseignante explique ici qu'il a été plus difficile de réaliser la **tâche** et qu'elle a notamment beaucoup plus complété les réponses des élèves. Elle évoque également le fait que cette tendance a eu lieu à cause de gestion de classe parfois difficile.

Réflexion critique

Cette analyse porte sur le lien entre les **outils et l'apprentissage des élèves**. L'enseignante a modifié la manière de réaliser la réflexion critique d'une leçon à l'autre. En effet, elle pense que cela permettra aux élèves de s'exprimer davantage sur la manière dont ils auront mis l'habileté coopérative en œuvre.

Je leur demanderai d'écrire leur réponse sous forme de mots-clés ou de petites phrases sur un billet pour les aider à s'exprimer avec l'enregistreur. Je pense que cela leur permettra de mieux organiser leur propos lorsqu'ils parleront et de structurer leur pensée. (NP 3)	J'ai choisi de les faire écrire les réponses aux questions pour les aider lors de la réflexion critique. Je pense que c'est une bonne chose à garder parce que j'ai eu l'impression que les réponses des élèves avaient plus de profondeur que lors de la première fois. (NB 3)
---	---

D'après ses dires, nous pouvons constater que cette action amène, selon l'enseignante, les élèves à s'exprimer avec plus de profondeur. Cela soutiendrait donc

davantage leur apprentissage des habiletés coopératives en permettant une meilleure réflexion sur celles-ci. Accompagnant cela, comme il a été évoqué précédemment, l'enseignante a également modifié la manière de réaliser les réflexions critiques. Nous analysons ici le lien entre **les règles et le comportement des élèves**. En effet, voici ce qu'elle dit :

<p>Je ferai en sorte que les élèves restent à leur place pour parler car les faire assoir en ligne n'était pas très efficace la dernière fois, ils n'écoutaient d'ailleurs pas ce que les autres disaient. (NP 3)</p>	<p>Le fait de changer la position des élèves en classe est une bonne chose. En effet, j'ai l'impression qu'ils sont plus concentrés sur la tâche qui se fait (même si des fois ils ne sont pas toujours complètement attentifs). J'ai aussi l'impression que c'est plus facile pour moi à gérer. (NB 3)</p>
---	---

Cela souligne qu'un changement explicite des règles implique un changement de comportement des élèves. Ceci permettrait de rendre le cadre plus favorable à l'apprentissage.

3.1.3 Demande d'aide ou d'explications

Définition de l'habileté coopérative

Lors de cette troisième leçon, plusieurs éléments d'analyse sont à décrire. Tout d'abord, nous allons nous pencher sur la relation entre les **élèves et la tâche**. Dans l'extrait qui suit, l'enseignante dit au départ qu'elle pense que les élèves vont éprouver des difficultés à remplir le tableau en T et qu'elle devra davantage les induire. Cependant, elle affirme, après réalisation de la leçon, que les élèves ont très bien réussi à exprimer des idées précises et attendues. En voici les extraits :

<p>J'imagine qu'il y aura moins d'éléments à mettre en œuvre pour ce tableau et que je devrai plus aiguiller les élèves. (NP 4)</p>	<p>Le tableau en T a été largement complété et j'en étais satisfaite, je pense que les élèves commencent vraiment à en avoir l'habitude. Il me semble aussi qu'ils arrivent avec plus de précision à discerner ce qui peut être mis dans les gestes ou les paroles (de moins en moins de réponses farfelues). (NB 4)</p>
---	--

Nous pouvons voir ici que l'enseignante évoque « *l'habitude* » comme étant un facteur qui permet aux élèves de s'améliorer et de réaliser la tâche avec plus de précision. Nous pouvons donc penser que les élèves intègrent de mieux en mieux les composantes d'une habileté coopérative.

Nous nous intéressons ensuite au lien entre **l'enseignante et les éléments d'apprentissage**. L'enseignante affirme dans sa NP 4 qu'elle a tendance à trop induire les

élèves à trouver les réponses qu'elle attend pour éviter que les éléments d'apprentissage soient incomplets. Or, nous pouvons constater que la réalité est légèrement différente. L'enseignante n'induit pas forcément les élèves, mais reformule plutôt leurs propos ou les regroupe pour qu'ils correspondent davantage à ce qu'elle attend.

<p>J'ai constaté que j'ai parfois des difficultés à leur faire trouver ce que je veux qu'ils trouvent. J'ai tendance à vouloir les induire beaucoup mais je réalise ensuite que cela ne vient pas forcément d'eux. Pourtant, cela est important mais d'un autre côté, je peine à laisser passer quelque chose qui me semble incomplet. (NP 4)</p>	<p>Un point que j'aimerais soulever est le fait que je choisis tout de même les éléments de réponse que les élèves me disent. En effet, il arrive que je les regroupe avec d'autres réponses ou alors que je dise que cela ne correspond pas vraiment à ce qui est demandé (en quelque sorte je reformule en essayant de justifier le fait que cet élément peut être lié à un autre). (NB 4)</p>
---	--

Ces extraits montrent une technique que l'enseignante utilise pour faire passer les éléments d'apprentissage comme étant trouvés par les élèves mais en les modifiant. Nous pouvons cependant souligner que ce processus est connu de l'enseignante elle-même et qu'elle mène par la suite une réflexion sur cet agir : « *je me demande si cela est une bonne chose pour l'apprentissage des élèves. Faudrait-il écrire (presque) tout ce qu'ils proposent ?* ». Elle ne précise pas par la suite quelle pratique elle va adopter.

Réflexion critique

Toujours pour poursuivre notre analyse sur le lien entre **l'enseignante et les éléments d'apprentissage**, mais cette fois lors de la dernière partie de leçon, nous pouvons observer que l'enseignante a le désir, et espère de ses élèves qu'ils puissent réaliser que leur verbalisation a la capacité de rendre des éléments de savoir explicites. Cela s'est déroulé en particulier durant cette leçon et l'enseignante le souligne :

<p>J'espère pouvoir entendre des « perles » prononcées par les élèves pour pouvoir attirer l'attention de tout le monde dessus et prendre ainsi cela comme modèle d'objet d'apprentissage. (NP 4)</p>	<p>J'ai tout de même pu relever des éléments intéressants dont un qui mériterait d'être ajouté au tableau au T (je l'ai dit aux élèves). Cela peut leur montrer que ces moments de retour sont aussi importants. (NB 4)</p>
---	---

L'enseignante utilise un tel événement pour soutenir l'apprentissage des élèves. Elle s'appuie donc sur ce que les élèves disent et insiste pour leur montrer que des éléments de savoir sont construits durant les temps de réflexion critique.

Commentaires généraux

Si nous nous intéressons maintenant à la **relation entre les élèves et l'apprentissage attendu**, nous pouvons constater que l'enseignante dans sa NB 4 évoque le fait, en parlant

des habiletés coopératives, que « *les élèves disent des éléments intéressants, mais qu'après ils ne les mettent pas en œuvre* ». Elle ouvre ensuite une réflexion sur le sujet pour « *faire le travail à l'inverse* » et ainsi rendre les élèves plus « *conscients de ce qu'ils font sur le moment* ». Or elle évoque également : « *un appauvrissement des idées pourrait avoir lieu ou alors ils pourraient ne pas savoir comment agir* ». Par souci de suivre tout de même un protocole de recherche établi, elle choisit finalement de poursuivre ainsi. De même, elle constate que « *les élèves ne mettent pas forcément en œuvre d'autres habiletés coopératives travaillées précédemment* ». Elle prend donc la décision de « *poser des questions aussi concernant les habiletés précédentes lors du moment de retour et d'enregistrement* ». Cela montre donc que l'enseignante cherche à améliorer sa pratique pour rendre l'apprentissage des élèves plus efficace.

3.1.4 Partage de son point de vue en respectant celui des autres.

Définition de l'habileté coopérative

Nous analysons ici le rapport entre **les éléments d'apprentissage et les élèves**. Nous pouvons constater que pour l'enseignante, cette leçon présente quelques appréhensions. En effet, le tableau en T sera construit un peu différemment car « *il y aura à la fois le côté partager son point de vue et le côté en respectant celui des autres* » (NP 5).

<p>J'appréhende un peu le fait d'introduire le tableau différemment, mais je pense que c'est bien. Par contre il sera possible qu'il y ait bien moins d'éléments. (Plus répartis). (NP 5)</p>	<p>Réaliser le tableau en T a été plus complexe comme je m'y attendais. [...] Peut-être le fait d'avoir séparé le tableau est quand même trop compliqué pour eux et pour pouvoir mieux se concentrer il faudrait en faire une après l'autre. (NB 5)</p>
---	---

Nous pouvons voir que ses craintes sont fondées puisque l'enseignante révèle par la suite que l'activité était effectivement plus complexe pour ses élèves. Elle propose donc de traiter une partie à la fois pour favoriser un apprentissage optimal. En revanche un savoir non fondé est illustré ici. L'enseignante affirme dans la NP 5 qu'il y aura moins d'éléments donnés par les élèves. Or, nous pouvons voir que ce n'est pas exactement pareil à ce qu'elle dit par la suite : « *il n'y a pas eu beaucoup de gestes décrits, par contre plusieurs paroles ont tout de même été trouvées* » (NB 5).

Pour ce qui est de **l'interaction entre les élèves et l'enseignante**, celle-ci explique vouloir « *essayer de moins induire les réponses et faire que cela vienne davantage d'eux* » (NP 5). A cela, elle réagit après la leçon en disant : « *de manière globale, j'ai trouvé que les éléments étaient peut-être un peu moins précis, mais au moins j'ai essayé de ne pas trop modifier ce que les élèves me disaient* » (NB 5). Bien qu'elle évoque par la suite : « *je réalise*

en effet que j'ai vu ou entendu assez peu de paroles ou de gestes relatifs à l'habileté travaillée » (NB 5). Elle ne dit cependant pas si cela est en lien avec le fait que les éléments du tableau soient moins précis ou pas. Nous pouvons cependant penser qu'il lui semble plus important de prendre les éléments qui viennent directement des élèves car cela les concernera directement et ils pourront les mettre en œuvre plus facilement.

Réflexion critique

Toujours en nous intéressant aux **interactions entre l'enseignante et les élèves**, nous constatons que l'enseignante avait évoqué dans sa NB 2 vouloir « *essayer de ne poser que des questions ouvertes* ». Cependant, elle affirme dans sa NB 3 : « *je n'ai pas vraiment eu le sentiment d'avoir posé des questions plus ouvertes lors de la discussion que la dernière fois. Il faudrait peut-être en prévoir pour que les élèves puissent aller plus loin dans la discussion* ». Nous pouvons voir un changement puisque dans la NB 5 elle dit : « *j'ai essayé de poser plus de questions ouvertes aux élèves et ceux-ci répondaient de manière plus développée, il me semblait* » ce qui montre que poser des questions ouvertes aurait favorisé la réflexion des élèves sur leur apprentissage.

Si nous observons maintenant les **questions que l'enseignante pose** durant la réflexion critique, elle a eu le désir dans sa NB 4 de poser des questions sur d'anciennes habiletés coopératives lors du retour critique pour amener les élèves à consolider davantage l'apprentissage de celles-ci lors du travail coopératif et pouvoir en faire un retour verbal. Nous pouvons voir qu'elle prépare cela dans sa prédiction. Or, le résultat n'a pas forcément l'effet escompté.

<p>Les questions sont :</p> <p>Comment est-ce que j'ai partagé mon point de vue ?</p> <p>Quels gestes ou paroles j'ai utilisés ? Et comment j'ai mis en œuvre les habiletés précédentes ? (NP 5)</p>	<p>Malheureusement, j'ai été déçue car les élèves ont affirmé assez peu réaliser les gestes ou les paroles vus dans d'autres habiletés. (NB 5).</p>
--	---

A la suite de cela, elle ouvre la réflexion sur la démarche d'enseignement explicite des habiletés coopératives : « *il aurait peut-être mieux valu se concentrer sur deux habiletés plus développées sur la durée* », ou encore : « *Ou alors le format en 45 minutes (normalement mais prend plutôt 60 minutes) n'est pas idéal et il serait préférable de faire plus long ou alors plus court mais plus fréquemment ?* ». Cela montre que même en fin de processus, l'enseignante remet en question sa pratique pour tenter de rendre l'apprentissage de ses élèves plus efficace.

Commentaires généraux

Concernant **les élèves et les interactions qu'ils ont** dans leur fonctionnement de groupe, L'enseignante avait la croyance que les élèves fonctionneraient mieux dans le groupe lorsque ceux-ci sont choisis par les élèves eux-mêmes :

Je pense que les groupes vont bien fonctionner car ils seront choisis par eux. (NP 5)	Lors de la partie de travail en groupe, j'ai vu des groupes qui n'arrivaient pas à coopérer. Cela m'a étonnée car je pensais justement que ces groupes réussiraient. Malheureusement, le bilan que les élèves faisaient sur le fonctionnement du groupe m'a semblé être assez négatif. (NB 5)
---	---

Cependant, elle a pu constater que cette croyance s'est révélée fausse dans le cadre de la leçon qu'elle a menée alors qu'elle ne s'y attendait pas. Cela montre que pour soutenir un bon apprentissage des élèves, l'enseignante a tout intérêt à prendre en compte également la formation des groupes qui est un aspect plus structurel.

3.2 Analyse du discours soutenant l'apprentissage de la coopération

Pour cette seconde partie, nous allons analyser pour chaque leçon les techniques discursives, selon Mercer (1995, 2004), qui permettent à l'enseignant de soutenir une discussion au sujet de l'apprentissage coopératif en se basant sur les thèmes correspondant à chaque habileté coopérative.

3.2.1 Extraire les réponses des élèves

Pour extraire des réponses des élèves, l'enseignante peut utiliser l'élicitation directe ou l'élicitation induite. Lors de la leçon au sujet de l'écoute active, l'enseignante a, lors de la définition de l'habileté coopérative (retranscription 1, Rn 1), eu recours à l'élicitation directe (a) lorsque les élèves peinaient vraiment à répondre aux questions. Cependant, nous pouvons constater qu'elle utilise auparavant l'élicitation induite (b) pour tenter de dégager certains éléments de réponse.

Extrait 1. Extraire des informations sur l'écoute active par élicitation induite (Rn 1)

79. Enseignante : Alors que... alors il faut vraiment montrer qu'on les écoute aussi par d'autres gestes. Y'a encore quelque chose / Thomas // Y'a encore quelque chose que je trouve très important, mais vous avez pas pensé par rapport quand on est en groupe. Quelque chose qu'on doit faire quand on s'écoute Janine.

80. Janine : Chuchoter ?
81. Enseignante : Euh chuchoter oui donc ça irait plutôt dans parole, chuchoter / mais est-ce que ça montre vraiment qu'on écoute ? Quand on chuchote c'est plutôt qu'on parle/ Mais quand quelqu'un parle qu'est-ce qui se passe dans le groupe ? [...]

Nous pouvons identifier ici que l'enseignante cherche à diriger les élèves sur la réponse attendue à deux reprises. En disant « *Y'a encore quelque chose que je trouve très important, mais vous avez pas pensé par rapport quand on est en groupe. Quelque chose qu'on doit faire quand on s'écoute* » (79) et aussi « *Mais quand quelqu'un parle qu'est-ce qui se passe dans le groupe ?* » (81), elle cherche à donner des indications aux élèves qui vont leur permettre de trouver la réponse attendue, elle les induit.

Extrait 2. Extraire des informations sur l'écoute active par élicitation directe (Rn 1)

93. Béatrice: Montrer qu'on l'écoute et qu'il a une bonne idée ?
94. Enseignante : Oui d'accord on a déjà écrit // Mais alors je vais vous le donner parce que ça je pense c'est quelque chose de très important. / C'est dans le groupe, c'est dans les gestes ou les actions, c'est une personne / on doit voir dans le groupe qu'une personne / parle / à la fois.

Dans ce deuxième extrait, elle va donner la réponse attendue par une élicitation directe puisque les élèves ne l'ont pas trouvée (*Mais alors je vais vous le donner*) en disant : « *on doit voir dans le groupe qu'une personne parle à la fois* » (94).

Pour ce qui est de la partie sur la réflexion critique (Rn 2) l'enseignante n'a pas réalisé d'élicitation directe. En revanche, dans le but de faire parler les élèves, elle a réalisé plusieurs élicitations induites dans le but d'extraire des informations. En voici quelques exemples : « *puis comment tu as fait pour bien écouter ?* » (19) ; « *d'accord, et comment est-ce que tu as fait* » ? (43) ; « *est-ce que pour toi, tu penses que ça a été facile de mettre en œuvre l'écoute active ?* ».

Concernant les leçons sur l'encouragement à participer et la demande d'aide et d'explications, le schéma est sensiblement le même, nous trouvons des élicitations directes et induites dans la partie de définition de l'habileté coopérative mais uniquement des élicitations induites dans la partie de la réflexion critique. Voici un autre exemple d'élicitation directe de la retranscription 5 au sujet de la définition de l'habileté coopérative « demander de l'aide et des explications » :

Extrait 3. Extraire des informations sur la demande d'aide et d'explications par élicitation directe (Rn 5)

33. Amanda : T'as besoin d'aide ?
34. Enseignante : Alors / tu as besoin d'aide. Est-ce que c'est quand toi tu demandes de l'aide à quelqu'un ? (Amanda fait : ah) C'est quand tu offres de l'aide à quelqu'un. Tu vois la différence ? Pour tout le monde, il y a demander de l'aide et des explications c'est quand nous on en a besoin, quand on est coincé ou comme ça, on demande de l'aide / mais de l'autre côté, y'a aussi une personne qui donne de l'aide ou qui peut proposer son aide. [...]

En effet, ici l'enseignante pose une question (*Est-ce que c'est quand toi tu demandes de l'aide à quelqu'un ?*) et y répond directement en disant : « *c'est quand tu offres de l'aide à quelqu'un* » (34). Contrairement à l'extrait 2 de la Rn 1, l'enseignante n'a pas réalisé d'élicitation induite avant l'élicitation directe. Il pourrait donc apparaître qu'elle ne souhaitait pas que l'élève trouve absolument la réponse par elle-même.

Nous constatons, que lors de la dernière leçon sur le partage de son point de vue en respectant celui des autres, il n'y a aucune élicitation directe mais uniquement des élicitations induites. Cela signifie donc que la pratique de l'enseignante s'est modifiée au fil du temps. Pour illustrer cette pratique, voici un autre extrait de la Rn 7 :

Extrait 4. Extraire des informations sur le partage respectueux de son point de vue par élicitation induite (Rn 7)

51. Enseignante : Okay. /// Moi j'pense encore à un truc ici (en montrant la première case du tableau) / qu'on pourrait mettre. Pour de / pour prendre la parole, pour dire son avis qu'est-ce qu'on pourrait dire ? // Amy.
52. Amy : « J'ai une idée ».

Nous pouvons voir que l'enseignante pose une question pour induire l'élève à trouver la réponse (*pour prendre la parole, pour dire son avis qu'est-ce qu'on pourrait dire ?* (51)). En plus de cela, elle aide l'élève à situer quelle catégorie de réponse elle attend en le montrant au tableau par un geste.

Les élicitations servent à extraire les réponses. De manière générale, nous pouvons constater que toutes les retranscriptions contiennent des élicitations induites en grand nombre, mais peu d'élicitation directe. Cela peut être expliqué par le fait que l'enseignante cherche

avant tout à ce que les réponses viennent un maximum des élèves comme elle le dit dans sa NP 2 (voir chapitre précédent). Nous pouvons penser qu'elle arrive progressivement à faire en sorte que ce soit les élèves qui trouvent les éléments en leur posant des questions sous forme d'élicitation induite. Nous constatons que cette technique est très utilisée et semble très importante pour soutenir l'apprentissage de l'élève. En effet, c'est par ces élicitations induites qu'elle va amener les élèves à la connaissance des habiletés coopératives.

3.2.2 Réagir aux interventions de l'élève

Lorsqu'elle pose des questions, les élèves lui répondent. L'enseignante met ensuite différentes techniques en œuvre pour réagir à ce que les élèves viennent de dire. Durant la discussion sur les définitions des habiletés coopératives comme dans la réflexion critique, nous avons constaté que l'enseignante va principalement dans un premier temps de son discours utiliser la confirmation (c), la répétition (d) et la reformulation (e).

De manière générale, nous trouvons de nombreuses confirmations de la part de l'enseignante dans toutes les discussions menées. Elle réagit par confirmation en utilisant les expressions « oui »¹⁰, « okay »¹¹, « d'accord »¹², « ouais »¹³, « c'est juste »¹⁴, « c'est vrai »¹⁵, « exactement »¹⁶ et « tu as raison »¹⁷. Au vu des données que nous avons, il nous apparaît que la confirmation sert en premier lieu à dire à l'élève que ses réponses sont correctes, mais également à l'encourager dans ce qu'il dit.

Cependant, il nous apparaît que cette technique se modifie et permet plutôt à l'enseignante de montrer aux élèves que ce qu'ils disent est entendu. En voici un exemple :

Extrait 5. Modification du rôle de la confirmation dans la réflexion critique au sujet de l'écoute active (Rn 2)

65. Béatrice : Ben dans notre groupe c'était pas trop facile à cause du bruit
66. Enseignante : Oui.
67. Béatrice : Mais on... on arrivait à co... , ouais à se comprendre.
68. Enseignante : Okay.

¹⁰ À titre non exhaustif : Rn 1, lignes 4, 10, 23 ; Rn 3, lignes 31, 77 ; Rn 6, lignes 15, 43.

¹¹ Rn 3, lignes 31, 39, 83 ; Rn 8, lignes 72, 82, 92 ; Rn 5, lignes 30, 44.

¹² Rn 1, lignes 71, 91 ; Rn 4, lignes 3, 27, 100 ; Rn 7, lignes 19, 94.

¹³ Rn 4, ligne 149 ; Rn 8, ligne 194, Rn 5, ligne 86.

¹⁴ Rn 1, ligne 59 ; Rn 3, ligne 7.

¹⁵ Rn 1, lignes 23, 43, Rn 5, ligne 26.

¹⁶ Rn 1, ligne 72, Rn 2, ligne 142 ; Rn 5, ligne 28.

¹⁷ Rn 1, ligne 59.

L'enseignante dit ici uniquement les mots « *oui* » (66) et « *okay* » (68) pour réagir à ce que l'élève dit. Elle n'a pas à confirmer réellement des éléments de savoir, mais montre qu'elle écoute ce qui est dit.

Pour la répétition, voici deux exemples issus d'une définition de l'écoute active (Rn 1) et d'une réflexion critique au sujet de la demande d'aide ou d'explications (Rn 6).

Extrait 6. Répétition dans la définition de l'écoute active (Rn 1)

52. Didier : Je te comprends.
53. Enseignante : Je te comprends / vous avez des super idées hein ! Est-ce que vous avez encore une idée pour ça ? Après on passe aux gestes et aux actions. Janine.

L'enseignante répète ici l'élément de réponse « *je te comprends* » à toute la classe pour mettre l'emphase sur ce qui à été proposé par un élève.

Extrait 7. Répétition dans la réflexion critique au sujet de la demande d'aide ou d'explications (Rn 6)

31. Enseignante : Okay alors pour donner de l'aide vous avez répété pis lui, il demandait de répéter ou bien qu'est-ce qu'il faisait pour avoir de l'aide ?
32. Kilian : Il disait qu'il avait pas compris.
33. Enseignante : Il disait qu'il avait pas compris. Okay, merci. Maxime !

De même ici, l'enseignante répète (33) la réponse dite par l'élève (32) (*Il disait qu'il avait pas compris*). Nous trouvons des répétitions également dans toutes les retranscriptions réalisées. Celles-ci permettent à l'enseignante de répéter ce que les élèves ont dit pour toute la classe. Nous avons le sentiment que les répétitions réalisées par l'enseignante permettent à la classe non seulement de bien saisir l'importance de ce qu'un élève a dit, mais aussi tout simplement de bien entendre la réponse donnée. En effet, il arrive que certains élèves ne parlent pas assez fort et que l'enseignante répète pour que tous puissent entendre.

Pour ce qui est de la reformulation, cette technique est aussi présente dans toutes les retranscriptions mais moins utilisées que des confirmations ou des répétitions. Les reformulations sont utilisées ici par l'enseignante pour rendre le propos plus explicite et correct, être sûre qu'elle comprenne bien ce que l'élève dit et également rediriger vers un élément de savoir déjà établi dans la classe.

Extrait 8. Reformuler dans une réflexion critique sur le partage respectueux des points de vue (Rn 8)

140. Enseignante : Okay, mais maintenant Béatrice la question c'est comment est-ce que toi tu as fait...

141. Béatrice : Ben moi je lui dis si elle avait des idées.
142. Enseignante : Tu lui demandais « est-ce que tu as des idées » ?
143. Béatrice : Ouai et elle me répondait (des élèves discutent).

Dans cet extrait, l'enseignante reformule le propos de l'élève (141) « *Ben moi je lui dis si elle avait des idées* » en disant « *Tu lui demandais « est-ce que tu as des idées » ?* » (142). Nous pouvons voir ici que la phrase de l'élève n'est pas formulée correctement. L'enseignante reformule donc pour que ce soit correct et pour que cela puisse prendre plus de sens. Le fait que cela soit sous forme de question indique que l'enseignante cherche l'approbation de l'élève quant à sa formulation pour être sûre d'avoir bien compris ce que l'élève voulait dire. Enfin, la proposition (142) de l'enseignante est mise entre guillemets dans la retranscription puisqu'elle se réfère à un élément de savoir vu précédemment.

Parfois, il arrive que deux techniques soient utilisées conjointement :

Extrait 9. Confirmation et reformulation durant la définition de l'écoute active (Rn 1)

72. Janine : Euh le regarder quand il parle
73. Enseignante : Exactement ! Regarder la personne qui parle //
(Des élèves disent « contact physique ») Non regarder la personne qui parle.

Cet extrait montre à la fois une confirmation et une reformulation de la part de l'enseignante. Dans un premier temps, l'enseignante confirme ce qui a été dit par l'élève et ensuite elle reformule ce qui a été dit pour le rendre plus clair et dans ce cas également le généraliser (*le regarder* (72) ; *regarder la personne* (73)). A la fin, elle reformule encore une fois pour bien établir cet élément de savoir.

Nous avons souvent remarqué que deux techniques sont exprimées par l'enseignante. Il s'agit parfois de confirmation et de reformulation comme dans l'extrait 9, mais aussi de répétition et de confirmation (extrait 1, *chuchoter oui* (81)). Cependant, dans un second temps de discours, l'enseignante va très souvent utiliser l'élaboration (f) après une des techniques décrites ci-dessus.

Extrait 10. Elaboration suite à une répétition dans la définition de l'écoute active (Rn 1)

39. Kilian : Vas-y, je t'écoute.
40. Enseignante : Vas-y je t'écoute ! Si on lui dit vas-y / je t'écoute // on va lui permettre / on va lui permettre de parler, on lui dit vas-y je t'écoute, je te donne la parole, c'est à ton tour de parler / tout des petites phrases comme ça. Est-ce que vous avez d'autres idées encore ? Sarah.

L'enseignante utilise souvent l'élaboration lors de la définition des habiletés coopératives. Il apparaît que cette technique discursive est très importante pour soutenir l'apprentissage. En effet, l'enseignante va utiliser l'élaboration pour expliquer les éléments de réponse et les compléter à toute la classe. Dans l'exemple ci-dessus, elle insiste sur ce que cela implique réellement de dire « *vas-y, je t'écoute* ». Cela va venir parfaire la connaissance des élèves de cette parole en lien avec l'habileté coopérative de l'écoute active.

L'élaboration n'est presque jamais utilisée seule. En voici encore un exemple où elle est précédée d'une confirmation :

Extrait 11. Elaboration suite à une confirmation dans la définition de l'encouragement à participer (Rn 3)

28. Kilian : Tu vas encourager le groupe à chercher avec toi.
29. Enseignante : Voilà, c'est ça ! Encourager à participer c'est important pour que tout le monde travaille / ensemble, pas seulement qu'une personne travaille, mais on encourage aussi les autres à participer avec nous. A travailler en groupe. // Et puis euh pourquoi aussi c'est important que les autres travaillent avec nous et de les encourager à participer ? [...]

Dans le tour de parole (29), l'enseignante commence par confirmer les dires de l'élève (*voilà, c'est ça !*) puis elle élabore ce qui est dit en ajoutant « *encourager à participer c'est important pour que tout le monde travaille ensemble, pas seulement qu'une personne travaille, mais on encourage aussi les autres à participer avec nous. A travailler en groupe* ». Cela indique qu'elle ajoute une information qui n'était pas atteignable directement par les élèves. Elle insiste ici sur ce que cette remarque implique vraiment dans le fonctionnement d'un groupe.

Parfois il arrive aussi que trois techniques soient utilisées :

Extrait 12. Reformulation, confirmation et élaboration dans la définition de la demande d'aide et d'explications

27. Thomas : Parce qu'à un on va plus vite, mais à deux on plus loin.
28. Enseignante : Exactement, ça c'est une très belle phrase / Quand on est tout seul on va p'têtre plus vite, mais quand on est à deux ou à plusieurs on peut aller plus loin / pis on peut justement faire, réaliser des exercices qui sont de meilleure qualité où on arrive mieux à résoudre en groupe. Donc c'est à ça que ça sert aussi [...] les demandes d'aide ou d'explications au sein du groupe, c'est pour ça. [...]

Nous avons en premier lieu la confirmation de l'enseignante (*Exactement, ça c'est une très belle phrase*) puis, sa reformulation (*Quand on est tout seul on va p'têtre plus vite, mais quand on est à deux ou à plusieurs on peut aller plus loin*) et enfin son élaboration pour amener un élément nouveau et insister sur l'implication de ce qui a été dit (28).

Nous avons constaté que la technique d'élaboration de l'enseignante est présente à chaque fois qu'il y a la définition d'une habileté coopérative (Rn 1, 3, 5 et 7). En revanche, elle ne l'est pas dans les parties de réflexion critique (Rn 4, 6 et 8). On en trouve une seule dans la réflexion critique au sujet de l'écoute active (Rn 2) lorsque l'enseignante élabore le propos « *tendre l'oreille* » vers un nouvel élément de savoir à ajouter au tableau de référence (ligne 51). La différence entre les deux types de discussions explique principalement le fait qu'il y ait plus ou moins d'élaborations. En effet, lors de la réflexion critique, les élèves s'expriment par rapport à leur vécu. De nouveaux éléments de savoirs ne sont pas forcément introduits et donc la nécessité de réaliser des élaborations par l'enseignante est moins présente que dans les définitions des habiletés coopératives.

Pour ce qui est du rejet (g), nous avons constaté qu'il était très rare que l'enseignante rejette directement ce qui a été dit par l'élève. En effet, elle ne l'utilise jamais seul mais elle pose souvent une question avant pour tenter de rediriger les réflexions des élèves et leur faire remarquer que ce qu'ils disent ne correspond pas à ce qui est demandé. Cette technique, bien que ce ne soit pas un rejet direct, est importante pour montrer aux élèves ce qui n'est pas correct, elle en profite également pour corriger ce qui est dit et cela contribue à améliorer l'apprentissage des élèves. Nous pouvons illustrer cela par la séquence suivante :

Extrait 13. Refus suite à une question de l'enseignante (Rn 1)

65. Samuel : Applaudir
66. Enseignante : Applaudir [donc
67. Jeanne : [Non avant tu as dit écoute ton cœur.
68. Enseignante : Ah applaudir est-ce que ça montre vraiment qu'on l'écoute ? Parce qu'on peut aussi très bien applaudir sans l'avoir écouté hein ? (Brouhaha dans la classe, les élèves ont réagit à la remarque...) / Ah Ah chut chut ! Je ne vous ai pas demandé d'applaudir. / Applaudir, je suis d'accord que c'est bien quand on applaudit, on encourage. Mais peut-être pas pour montrer qu'on écoute. D'accord ? Je ne sais pas si vous êtes d'accord / Parce que quand on écoute on n'applaudit pas, quand on écoute on fait oui de la tête.

En premier lieu, elle pose la question « *applaudir est-ce que ça montre vraiment qu'on l'écoute ?* » (68) afin de faire réfléchir l'élève sur ce qu'il a dit. Elle rejette ensuite ce qui a été dit en disant que ça ne correspond pas à l'écoute active (*mais peut-être pas pour montrer qu'on écoute*). Dans cet extrait, elle donne d'ailleurs des contre-exemples pour rendre cela plus explicite (*parce qu'on peut aussi très bien applaudir sans l'avoir écouté ou quand on écoute on n'applaudit pas, quand on écoute on fait oui de la tête*).

On retrouve le même schéma dans la Rn 5 (lignes 65-68) et la Rn 7 (lignes 22-33).

Comme l'élaboration, on ne retrouve des rejets que dans les définitions des habiletés coopératives. Pour ce qui est des réflexions critiques, les élèves parlent de leur vécu et il n'y a donc a priori pas besoin de rejeter ce que les élèves disent.

Dans nos observations, il nous apparaît qu'il y a deux techniques discursives qui ne sont pas réellement évoquées dans les catégories de Mercer (1995, 2004). Nous avons appelé la première « **redirection** » et la seconde « **association** ». Les deux techniques servent à réagir à ce que les élèves disent.

La **redirection** sert à faire que l'élève se concentre sur ce qui est demandé et à resituer le cadre dans lequel la réponse est attendue. Cela concerne surtout les réponses qui pourraient être farfelues ou hors sujet. Cette technique a été utilisée quelques fois par l'enseignante au cours des différentes discussions. Voici un exemple :

Extrait 14. La redirection (Rn 3)

- | | | |
|-----|---------------|--|
| 82. | Thomas : | Là ça a rien à voir, mais imagine, tu joues avec un pote mais sur la PS4, le geste de la tête il sert à rien / vu que tu l'entends depuis le micro. |
| 83. | Enseignante : | Ah peut-être mais là, c'est quand on travaille en groupe ensemble dans une classe. Ouais ou à l'extérieur d'une classe mais quand on se voit, quand on est ensemble. / Okay, autre chose encore pour euh // pour les gestes ? Ou les actions ? Pour encourager / chut. |

Nous pouvons voir ici que l'élève prend un exemple (*tu joues avec un pote mais sur la PS4*) (82) qui sort du cadre de ce qui est fait lors de l'apprentissage de la coopération en classe. C'est pourquoi l'enseignante va ici rediriger l'élève sur le travail dans le cadre ou non de la classe, mais face à face (*Ah peut-être mais là, c'est quand on travaille en groupe ensemble dans une classe. Ouais ou à l'extérieur d'une classe mais quand on se voit, quand on est ensemble*) (83).

L'association est une technique qui permet à l'enseignante de gérer les réponses qui ne sont pas complètement fausses mais pas complètement justes non plus. Elle concerne souvent des réponses d'élèves contextualisées dans un cadre fermé et valables uniquement à l'intérieur de celui-ci. Cette technique ressemble un peu à la reformulation, mais s'en différencie dans le sens où elle fait directement référence à un autre élément plus général auquel on pourrait associer la réponse de l'élève donnée. Voici un exemple pour rendre cela plus clair :

Extrait 15. L'association (Rn 3)

- | | | |
|-----|----------|---|
| 52. | Jeanne : | Si tu gagnes bah on aura gagné la coupe du monde... |
|-----|----------|---|

53. Enseignante : Mouais... ça peut aller / ça peut aller avec « tu vas y arriver » « tu peux le faire » / ça c'est pour motiver. [...]

L'élève propose quelque chose pour encourager un camarade (52) mais cela entre dans un cadre trop fermé. Plutôt que de rejeter la réponse, l'enseignante va donc associer cet élément à un autre existant et plus général : « *ça peut aller avec « tu vas y arriver » « tu peux le faire »* » (53).

3.2.3 Décrire des aspects significatifs d'une expérience

L'enseignante est parfois amenée à faire référence à une **expérience commune (h)** antérieure au moment présent. Nous avons constaté que ce genre de technique est utilisée souvent à des moments précis de la discussion. Il s'agit du début d'une leçon sur la définition d'une habileté coopérative et la fin de la réflexion critique. Dans le premier cas, elle sert à introduire la leçon dans la continuité d'une séquence. Dans le second cas, elle permet de conclure (avec des récapitulations également) en donnant un feedback sur ce que les élèves ont vécu. Voici un exemple de chaque cas :

Extrait 16. Faire référence à une expérience commune au début de la définition d'une habileté coopérative (Rn 5)

1. Enseignante : Okay voilà, alors on va reprendre ce qu'on a fait sur la coopération. Quelles habiletés coopératives comme on appelle ou quelles compétences on a déjà appris ensemble // En apprenant la coopération ? // J'aimerais que tout le monde réfléchisse.
2. Didier : La coopération c'est pas quand on travaille ensemble ?
3. Enseignante : C'est quand, oui la coopération c'est quand on travaille ensemble et on a décidé, on a dit on développe des compétences / donc les manières pour apprendre à bien coopérer ensemble. On apprend à bien coopérer ensemble, qu'est-ce que on avait déjà vu ? Janine.
4. Janine : Ecouter celui qui parle.
5. Enseignante : Ecouter celui qui parle. Donc c'était l'écoute active. C'est le premier panneau là. Pis la deuxième chose qu'on avait vu ? Alain.

L'enseignante introduit ici directement la leçon en faisant référence à ce qui a été vu lors des semaines précédentes (1) (*on va reprendre ce qu'on a fait sur la coopération. Quelles habiletés coopératives comme on appelle ou quelles compétences on a déjà appris ensemble*). Elle reprend également cela au tour de parole (3) mais en le reformulant. Elle fait également référence à des outils fabriqués les semaines précédentes (*c'est le premier panneau là. Pis la deuxième chose qu'on avait vu ?*). Cela permet aux élèves de se resituer dans la leçon et dans le but de celle-ci par rapport à ce qui avait été vu auparavant.

Extrait 17. Faire référence à une expérience commune à la fin de la réflexion critique (Rn 4)

136. Enseignante : [...] Et j'ai vu aussi des personnes qui faisaient des gestes de tête comme ça, comme on avait dit. Et euh des personnes ben du coup qui regardaient aussi la personne qui était en train de parler, ça j'ai trouvé vraiment super ! [...]

Nous pouvons voir que l'enseignante fait référence à ce qui s'est vécu dans la classe, mais au début de la leçon (136). Elle fait part de ses observations en le liant aux éléments de savoir appris plus tôt (*et j'ai vu aussi des personnes qui faisaient des gestes de tête comme ça, comme on avait dit*).

Cependant, il est à souligner qu'on ne trouve pas de référence à une expérience commune dans la première leçon sur l'écoute active (définition de l'habileté) étant donné qu'il s'agit de la première leçon et que la classe n'a pas encore vécu beaucoup d'éléments en rapport avec la coopération.

L'enseignante réalise parfois des **récapitulations littérales (i)** ou des **récapitulations reconstruites (j)**.

Extrait 18. Récapitulation littérale lors de la définition du partage respectueux de son point de vue (Rn 7)

80. Enseignante : Okay. Bon là on n'a plus de place. « J'aimerais dire quelque chose » Ou dire son opinion. « Je pense que j'ai une idée » toutes ces choses-là c'est pour dire son opinion, dire ses idées // Et pis pour respecter celles des autres on a déjà dit « on peut combiner nos idées pour en faire de meilleures ». Ça c'est une bonne idée pour respecter / Ou dire c'est une bonne idée pour respecter l'opinion des autres. / Qu'est-ce qu'on peut aussi dire ? // Est-ce qu'on est forcé d'être d'accord ?

Nous pouvons voir ici l'exemple d'une récapitulation littérale qui sert à fixer les savoirs pour les élèves. Dans l'extrait précédent, l'enseignante relit les éléments qui ont été écrits au tableau (80). Elle reprend exactement les éléments tels qu'ils sont et ne les modifie pas, c'est pourquoi il s'agit d'une récapitulation littérale. Nous observons des récapitulations littérales dans toutes les retranscriptions, mais il y en a assez peu. La majorité des récapitulations littérales se trouvent dans les réflexions critiques.

Pour ce qui est des récapitulations reconstruites, il y en a également assez peu. Cependant, elles sont présentes dans les retranscriptions 2, 3, 4, 5, 6 et 8. Cela est peut-être dû au fait que dans notre analyse, nous avons parfois jugé que certaines situations se rapprochaient plus de la reformulation que de la récapitulation reconstruite (surtout avec des phrases courtes). En voilà une illustration :

Extrait 19. Récapitulation reconstruite (Rn 4)

56. Thomas : Euh j'disais aux gens de mon équipe qu'ils avaient des bonnes idées même si y'en avait des qu'en avaient pas des très bonnes.
57. Enseignante : Donc tu leur disais / qu'ils avaient des bonnes idées même si tu trouvais que c'était faux ?
58. Thomas : Non, j'le / si c'était pas des bonnes, j'leur disais, mais si c'était des bonnes, j'leur disais aussi.
59. Enseignante : Okay donc tu leur disais tout le temps qu'ils avaient des bonnes idées.
60. Thomas : Ou des mauvaises.
61. Enseignante : Ou des mauvaises / Okay donc t'étais honnête pis tu disais c'que tu pensais. Est-ce que tu as mis des gestes aussi en œuvre ou pas ?

Nous pouvons voir ici que dans un premier temps l'enseignante reformule ce que l'élève dit (57) et (59). Puis elle récapitule tout ce que Thomas a dit en une phrase (*donc t'étais honnête pis tu disais c'que tu pensais*) (61). Cela prend en compte les éléments que Thomas a dit, mais elle ajoute le terme honnête pour que cela corresponde davantage à ce qu'elle souhaite faire passer dans le contexte d'un apprentissage à la coopération. En effet, l'honnêteté pourrait être considérée ici comme une qualité à souligner chez les élèves.

Malgré le faible nombre de récapitulations, il nous semble que celles-ci sont importantes pour fixer les connaissances des élèves et mettre le doigt sur ce qui est essentiel. Cependant, elles ont pleinement leur place dans les conclusions des réflexions critiques.

Conclusion

Partant d'un contexte curriculaire dans lequel les capacités transversales sont prescrites, cette recherche avait un double objectif. Le premier était de voir comment est-ce que l'enseignant s'y prenait pour soutenir l'apprentissage de la coopération dans le cadre d'une séquence où quatre habiletés coopératives avaient été mises en œuvre. Le second était de voir quelles techniques discursives ont été utilisées par l'enseignant pour permettre de soutenir une discussion au sujet de différentes habiletés coopératives (écoute active, encouragement à participer, demande d'aide ou d'explications, partage de son point de vue en respectant celui des autres). Ce travail avait également l'ambition de donner des pistes aux enseignants qui souhaiteraient se lancer dans un apprentissage à la coopération par les habiletés coopératives.

Synthèse des résultats

Etant donné que ce travail concernait une démarche ontogénique, lorsque l'enseignante était mentionnée, il s'agissait en réalité de moi en tant qu'enseignante-chercheuse et auteure de cette recherche¹⁸.

Dans un premier temps, j'ai pu constater qu'il était possible de soutenir l'apprentissage de la coopération par différentes pratiques. J'ai pu, par exemple, dans le cadre d'une discussion sur la définition des habiletés coopératives, rendre les élèves actifs en leur faisant proposer des réponses. Cela impliquait toutefois que je doive garder dans le viseur les éléments qui me semblaient importants à évoquer pour soutenir correctement l'apprentissage de la coopération. Je me suis également préparée à avoir des réponses farfelues des élèves mais aussi des réponses enrichissant la discussion. Il m'est aussi arrivé de devoir compléter les réponses des élèves pour établir comme référence les éléments de savoir sur la coopération. Plutôt que d'induire les réponses des élèves, j'ai modifié ma pratique et reformulais les propos des élèves pour ainsi leur montrer le lien entre différents éléments de savoir. Au fur et à mesure des leçons j'ai également essayé de ne pas transformer les réponses données par les élèves. Selon mon interprétation, cela permettrait aux élèves de plus facilement mettre en œuvre, lors du travail coopératif, les habiletés coopératives selon les réponses proposées.

¹⁸ Le pronom « je » sera donc utilisé pour désigner l'auteure, a à la fois avec une posture de chercheuse et d'enseignante participante.

Lors d'une réflexion critique, j'ai pu constater que je faisais évoluer ma manière de poser des questions en pensant que cela donnerait l'opportunité aux élèves de développer davantage leur propos. En effet, je suis passée de questions relativement fermées à des questions plus ouvertes. Des modifications dans le déroulement de la leçon ont été faites en faisant écrire les élèves sur la manière dont ils avaient mis les habiletés coopératives en œuvre avant de réaliser la réflexion critique. J'ai constaté que cela leur permettait d'avoir plus de profondeur dans leurs réflexions. Je mettais également particulièrement en avant les éléments intéressants amenés par les élèves durant la réflexion critique pour leur montrer qu'ils pouvaient aussi en apprendre de nouveaux lors d'une discussion. En effet, leur verbalisation rendait certains éléments de savoir explicites. J'ai également fait évoluer des aspects structurels ainsi que des règles pour permettre une meilleure concentration des élèves sur la tâche. J'ai aussi soutenu l'apprentissage de la coopération en créant des outils de référence décrivant chaque habileté coopérative. Enfin, je me suis remise plusieurs fois en question dans le but d'adapter ma pratique à la classe et pour que ses élèves puissent apprendre au mieux.

Dans un second temps, j'ai pu mettre en évidence que, pour soutenir une discussion au sujet des habiletés coopératives, j'utilisais effectivement les techniques discursives décrites par Mercer (1995, 2004).

Tout d'abord, pour extraire des connaissances des élèves, j'avais parfois recours à **l'élicitation directe**. Or, j'ai constaté que cette utilisation s'est modifiée car je n'employais plus cette technique lors des dernières interventions. En effet, j'avais plutôt recours à **l'élicitation induite** qui était souvent exploitée et dans toutes les interventions. Il m'apparaît donc que cette dernière forme d'élicitation est primordiale pour amener les élèves à la connaissance en leur posant de questions.

Pour réagir à ce que l'élève disait, il arrivait souvent que je fasse des **confirmations** de ce qui avait été dit pour valider des éléments d'apprentissage. J'en ai trouvées dans toutes les leçons réalisées. Cependant, j'ai aussi pu voir que cette technique ne servait pas uniquement à confirmer les dires des élèves, mais aussi à montrer une écoute suivie et attentive de ce qu'ils disaient. J'ai également fait des **répétitions** de ce que les élèves prononçaient pour que tous puissent bien entendre ce qui avait été dit et en saisir l'importance. Elles sont présentes dans toutes les leçons, tout comme les **reformulations** permettant de rendre les réponses plus explicites. J'ai remarqué que deux ou trois de ces techniques étaient souvent utilisées ensemble. Tout comme les **élaborations** qui ne sont presque jamais employées seules. Il est important de souligner que cette technique discursive est très importante pour soutenir l'apprentissage de la coopération. En effet, bien qu'elle ne soit presque pas utilisée dans les temps de réflexion critique, elle est très importante dans la

définition des habiletés coopératives car elle permet de développer les éléments de savoir qui ne seraient pas disponibles directement par les élèves, les amenant ainsi à une meilleure connaissance. Pour ce qui est des **rejets**, j'ai mis en évidence qu'il était rare que je rejette directement les propos des élèves. En effet, je tentais plutôt de poser des questions (des élicitations induites par exemple) pour amener les élèves à comprendre que leur réponse n'était pas adéquate avant de la rejeter. Cette technique permettait aussi de corriger ce qui était proposé et présenté dans la définition des habiletés coopératives puisque dans les réflexions critiques, les élèves parlaient de leur vécu et que je n'étais pas amenée à rejeter leurs propos.

Pour réagir à ce que les élèves disaient, j'ai de plus identifié deux techniques que j'utilisais et qui ne sont pas directement évoquées dans les catégories de Mercer. Je les ai appelées « **redirection** » et « **association** ». La première sert à resituer le cadre dans lequel l'élève doit se concentrer suite à une réponse farfelue ou hors sujet de sa part. La seconde, sert à gérer les réponses données qui ne sont pas complètement fausses, ni complètement correctes. L'enseignant peut associer la réponse partiellement correcte avec une réponse correcte et plus générale déjà présentée auparavant. Cela revient donc à exemplifier davantage un élément de savoir sur une habileté coopérative.

Enfin, pour décrire des aspects importants d'une expérience, j'avais recours à la référence à une **expérience commune**. J'employais cette technique à des moments précis qui sont au début d'une nouvelle définition d'une habileté coopérative et à la fin d'une réflexion critique. Cela pour rendre compte de la continuité de l'apprentissage ou faire des feedbacks aux élèves. Des **récapitulations littérales** étaient aussi présentes pour fixer le savoir. Je les ai identifiées dans toutes les leçons mais surtout lors des réflexions critiques. J'utilisais aussi des **récapitulations reconstruites**, mais pas souvent. Comme montré lors de notre analyse, les récapitulations étaient présentes en petit nombre, bien qu'elles paraissent importantes et que j'imaginai en voir davantage.

Je peux donc dire qu'il est possible de mettre en œuvre une large palette de techniques discursives pour soutenir une discussion permettant l'apprentissage des habiletés coopératives.

Perspectives de recherche

Ayant étudié comment l'enseignant pouvait soutenir l'apprentissage des habiletés coopératives durant une phase de définition et une phase de réflexion critique au sujet de celle-ci, je m'interroge sur la manière dont l'enseignant peut soutenir l'apprentissage coopératif

en lui-même. Ceci se ferait par l'analyse des paroles mais aussi des gestes de l'enseignant durant le travail des élèves en coopération. Par ailleurs, il serait également intéressant d'observer les comportements des élèves lorsqu'ils travaillent coopérativement et la manière dont ils mettent en œuvre les habiletés enseignées. Si je m'intéresse davantage à la réflexion critique, il serait passionnant de la faire sous forme d'un entretien en autoconfrontation avec les élèves (au sens de Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2001). Cela leur permettrait d'être directement face à leurs actions et leurs paroles et il serait possible d'analyser par la suite s'il y a une différence dans leur manière de coopérer avant et après une telle démarche.

Perspectives pédagogiques

Partant de cette recherche, il est possible pour les enseignants d'utiliser une séquence comparable à celle que j'ai mise en place dans ma classe pour développer les habiletés coopératives. Il serait envisageable par la suite de développer ce dispositif sous forme de séquence d'apprentissage en l'élargissant à d'autres habiletés coopératives. Le rôle de l'enseignant serait toutefois ici à bien développer, notamment avec des conseils pratiques à mettre en œuvre (rendre les élèves actifs dans la construction de leurs savoirs, les faire réfléchir par des questions ouvertes proposées, prévoir des outils de référence, etc.). Cela entrerait d'ailleurs pleinement dans une démarche de développement des capacités transversales du PER.

Réflexion personnelle et critique

Ce mémoire m'a apporté des aspects positifs quant à ma formation car il m'a permis d'approfondir un thème auquel je porte de l'intérêt. D'un point de vue professionnel, il m'a permis de me questionner sur ma pratique et de l'analyser en détail. En effet, ce n'est pas souvent qu'il est possible de prendre le temps de s'arrêter sur un aspect de notre enseignement. J'ai pu découvrir comment permettre de soutenir l'apprentissage des élèves par différentes manières. J'ai également réalisé à quel point les paroles de l'enseignant peuvent influencer une discussion et permettre aux élèves de construire leurs connaissances par la verbalisation. Ce qui était particulièrement intéressant pour moi est que cette recherche ait été menée dans une perspective ontogénique. Cela m'a permis de prendre pleinement conscience de mes actions, mes paroles, mes choix et mes réflexions lorsque je suis en train d'enseigner. J'ai donc pu être attentive à certaines fragilités de mon enseignement et améliorer ma pratique au fil de la séquence. Je dois cependant avouer qu'il n'a pas toujours été évident de réaliser une telle recherche. En effet, j'ai parfois eu l'impression de ne pas avoir le temps

de prendre assez de recul. Par exemple lorsqu'il fallait réaliser les leçons, j'avais l'impression de n'être que dans l'action sans avoir le temps de réfléchir (ceci est sûrement dû également au fait que nous avons beaucoup de travail à réaliser à côté). J'avais aussi parfois l'impression que les situations étaient un peu artificielles pour les besoins de la recherche. Effectivement, je me devais de suivre un certain protocole et je ne suis pas sûre que je reproduirais exactement la même chose dans ma pratique future. Cependant, et pour terminer, le fait d'avoir déjà eu l'occasion de réaliser un apprentissage à la coopération m'encourage à réitérer cette démarche avec mes futures classes. En effet, apprendre à coopérer me semble primordial dans la société dans laquelle nous vivons actuellement.

Références bibliographiques

- Abrami, P. C., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., d'Apollonia, S., & Howden, J. (1996). *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*. Montréal : Les Editions de la Chenelière.
- Ashman, A. F., & Gillies, R. M. (1997). Children's Cooperative Behavior and Interactions in Trained and Untrained Work Groups in Regular Classrooms. *Journal of School Psychology, 35* (3), 261-279.
- Baudrit, A. (2007). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaboratif : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 40* (1), 115-136.
- Baudrit, A. (2005a). *L'apprentissage coopératif : origines et évolutions d'une méthode pédagogique*. Bruxelles : De Boeck.
- Baudrit, A. (2005b). Apprentissage coopératif et entraide à l'école. *Revue française de pédagogie, 153*, 121-149.
- Blondin, C., Crépin, F., Mattar, C. (2005). Pour apprendre ensemble. Tirer parti de l'apprentissage coopératif dans le cadre des cours de langue. *Informations pédagogiques, 57*, 27-36.
- Buchs, C. (2017). Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe. In M. Giglio & F. Arcidiacono (Eds.), *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives* (pp. 189-208). Berne : Peter Lang.
- Buchs, C., & Butera, F. (2015). Cooperative Learning and Social Skills Development, In R. Gillies (Ed.), *Collaborative Learning : Developments in Research and Practice* (pp. 1-20). New York : Nova Science.
- Buchs, C., Filisetti, L., Butera, F., & Quiazade, A. (2004). Comment l'enseignant peut-il organiser le travail de groupe ? In E. Gentaz & Ph. Dessus (Ed.), *Comprendre les apprentissages. Sciences cognitives et éducation* (pp. 168-183). Paris : Dunod.
- Buchs, C., Gilles, I., Antonietti, J.-P., & Butera, F. (2016). Why students need to be prepared to cooperate : a cooperative nudge in statistics learning at university. *Educational Psychology, 36* (5), 956-974.
- Buchs, C., Gilles, I. & Butera, F. (2012). Chapitre 14. Optimiser les interactions sociales lors d'un travail de groupe grâce à l'apprentissage coopératif. In E. Bourgeois & G. Chapelle (Eds.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 211-220). Paris : Presses Universitaires de France.

- Buchs, C., Lehraus, K., & Butera, F. (2006). Quelles interactions sociales au service de l'apprentissage en petits groupes. In E. Gentaz & Ph. Dessus (Eds.), *Apprentissage et enseignement. Sciences cognitives et éducation* (pp. 183-199). Paris : Dunod.
- Buchs, C., Lehraus, K., & Crahay, M. (2012). Coopération & apprentissage. In M. Crahay (Ed.), *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (pp. 421-454). Bruxelles : De Boeck.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-25.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). Capacités transversales, *Plan d'études romand*, Neuchâtel : Secrétariat général de la CIIP.
- Crépin, F., Blondin, C., Mattar, C. (2006). L'apprentissage coopératif dans le cadre des cours de langue. *Cahiers des Sciences de l'Education*, 25-26, 41-62.
- Crépin, F., Mattar, C., Blondin, C. (2006). L'apprentissage coopératif un outil au service des cours de langue en 5e et 6e années primaires. *Informations pédagogiques*, 59, 35-46.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding. An Activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta.Konsultit.
- Giglio, M., & Perret-Clermont, A.-N. (2012). Prédire, agir et observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 14, 127-140.
- Gillies, R. M., & Ashman, A. F. (1996). Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups. *Learning and instructions*, 6 (3) 187-200.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2008). Teachers' discourse during cooperative learning and their perceptions of this pedagogical practice. *Teaching and Teacher Education*, 24 (5), 1333-1348.
- Gillies, R. M., & Boyle, M. (2010) Teachers' reflections on cooperative learning : Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 933-940.
- Golub, M., & Buchs, C. (2014). Preparing pupils to cooperate during cooperative controversy in grade 6: A way to increase positive interactions and learning? *European Journal of Psychology of Education*, 29, 453-466.

- Howden, J. & Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences : Enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*. Montréal-Toronto : La Chenelière/McGraw-Hill.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative Learning Methods : A Meta-Analysis*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1994). An overview of cooperative learning. In J. Thousand, A. Villa & A. Nevin (Eds), *Creativity and Collaborative Learning* (pp.31-44). Baltimore : Brookes Press.
- Kutnick, P., Ota, C., & Berdondini, L. (2008). Improving the effects of group working in classrooms with young school-aged children: Facilitating attainment, interaction and classroom activity. *Learning and Instruction, 18*, 83–95.
- Lehraus, K. (2002). La pédagogie coopérative : De la formation à la mise en pratique. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 24* (3), 517-538.
- Lehraus, K. & Buchs, C. (2008). Les interactions entre pairs dans des dispositifs structurés selon les principes de l'apprentissage coopératif. In L. Filliettaz *et al.* (Eds.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (pp. 159-179). Bruxelles : De Boeck.
- Mercer, N. (1995). *The Guided Construction of Knowledge : Talk Amongst Teachers and Learners*. Clevedon : Multilingual Matter.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis : analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics, 1*(2), 137-168.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives, 27*(2), 133-151.
- Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : Des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation, 35*(4), 252-283.
- Reverdy, C. (2016). La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques. *Dossier de veille de l'IFE, 114*, 1-32.
- Slavin, R. E. (1983). When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement ? *Psychological Bulletin, 94* (3), 429-445.

Slavin, R. E. (1995), Research on Cooperative Learning and Achievement : What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.

Topping, K., Buchs, C., Duran, D., & van Keer, H. (2017). *Effective peer learning : From Principles to Practical Implementation*. New York : Routledge.

Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 1-28.

Annexes :

Annexe 1 : Formulaire de demande d'autorisation d'enregistrement vidéo

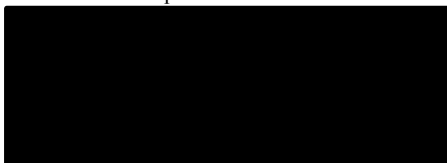
Haute Ecole Pédagogique - BEJUNE



Joane Huguélet

Etudiante HEP-BEJUNE
Formation primaire

A l'attention des parents d'élèves de la classe de



La Chaux-de-Fonds, le 6 janvier 2018

Chers parents d'élève,

Je suis étudiante à la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE et je conduis actuellement un travail de mémoire professionnel en recherche sous la direction de M. Dr. Marcelo Giglio. Durant la période de remplacement du 15 janvier au 23 février 2018, je devrai effectuer une observation des classes afin de mieux comprendre le déroulement des activités scolaires ayant attrait à la coopération. Cette recherche ne porte pas sur une évaluation des élèves, mais seulement sur les activités réalisées durant les leçons.

Je vous demande donc votre autorisation pour filmer durant quelques périodes d'enseignement votre enfant au sein de la classe. J'enregistrerai uniquement la classe et des groupes d'élèves en vidéo et en audio. Je vous remercie par avance de bien vouloir me retourner le formulaire ci-joint rempli le **15 janvier 2018**.

Cette recherche est effectuée en respectant le Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles Pédagogiques. Seuls les participants volontaires et ayant donné leur accord seront enregistrés. Les enregistrements seront rendus **anonymes** et traités de manière confidentielle. Les données resteront la propriété de la HEP BEJUNE et ne pourront être employées que pour illustrer cette étude durant l'examen et éventuellement dans une rencontre scientifique.

Je reste à votre disposition si vous souhaitez davantage d'information.

Bien cordialement,

Joane Huguélet



Autorisation d'enregistrement

Pour mener à bien ce projet de recherche, voici le formulaire à remplir par les parents/tuteurs et à ramener à l'école. Cocher la/les cases correspondantes à votre situation et votre choix.

<p>Autorisation d'enregistrement</p> <p><input type="checkbox"/> J'autorise que l'on filme mon enfant</p> <p><input type="checkbox"/> Je n'autorise pas que l'on filme mon enfant</p>
<p>Autorisation d'utilisation</p> <p>J'autorise également que quelques séquences de ces enregistrements (sans mentionner le nom des personnes) puissent éventuellement ensuite être présentées, par la chercheuse susmentionnée, durant un exposé scientifique ou une conférence.</p> <p><input type="checkbox"/> Oui</p> <p><input type="checkbox"/> Non</p>

Prénom et Nom de l'enfant :	
Nom et prénom d'un représentant légal :	
Lieu et date	
Signature	

Annexe 2 : Retranscriptions :

Retranscription vidéo : l'écoute active partie 1 : définition de l'habileté

Minute :	Tour :	Acteur :	Paroles :	Gestes :
1	1.	Enseignante :	Alors pour cette leçon/ On a pas mal de choses à faire et puis j'aimerais bien terminer cette leçon avant la pause donc il faudra être efficace, être attentif et bien écouter. Alors // pour cette leçon, on va parler de la coopération / Est-ce qu'on se rappelle pourquoi c'est important la coopération ? //	(Attend le silence)
	2.	Olivier	[la coopération / Ben en fait ça... par exemple si moi j'aime pas beaucoup Kilian euh et pi qu'on est en groupe ben ça permet de se rapprocher euh l'un l'autre.	
	3.	Kilian	J'te déteste (inaudible)	
	4.	Enseignante :	Oui / quoi encore, une autre proposition ? ///	
2	5.	Enseignante :	Quadir	Des élèves parlent et disent euh dans la classe
	6.	Quadir :	Ça nous servira toute notre vie.	
	7.	Enseignante :	Ça vous servira toute votre vie parce que comme vous allez devoir coopérer toute toute votre vie / à l'école, pas à l'école et puis -pour- c'est utile pour ça. /// tu ranges ça Alain // Ensuite / Je vous rappelle du coup que y'a une caméra là-bas puis elle filme mais faites comme si elle était pas là.	
	7.	E1 Enseignante :	Maintenant ? Elle filme déjà maintenant Oui / Et puis elle va filmer toute la leçon // Et euh ce sera toujours ben voir	

	8.		avec vous comment on apprend à coopérer / Oui Enzo.	
		Enzo :	Mais / quand on sera grand on pourra coopérer avec nos amis pendant (inaudible)	
	9.	Enseignante :	Oui aussi / mais c'est toujours bien d'apprendre à coopérer pour savoir comment faire. Donc euh // aujourd'hui, on va apprendre à coopérer /	
	10.			
3	11.	Enseignante :	Et puis pour apprendre à coopérer on a besoin de développer des compétences, des capacités / et celle qu'on va voir aujourd'hui / une compétence qu'on peut développer / C'est l'écoute active. Donc l'écoute active, c'est pas simplement entendre comme ça, c'est vraiment écouter et se donner de la peine d'écouter ce que, ce qu'il se passe, ce que les autres ont à nous dire. / A votre avis, pourquoi est-ce que l'écoute active, l'écoute en tout cas, est importante ? J'aimerais que tout le monde réfléchisse là, tout le monde doit être en train de réfléchir, pourquoi est-ce que l'écoute/ l'écoute active, écouter les autres/ c'est important quand on travaille en groupe ? (5 sec.)	
	12.	E2	J'en ai aucune idée. //	
	13.	Enseignante :	Didier	
	14.	Didier :	Euh par exemple si y'a un tueur chez toi et qu'on est en groupe / ben euh / y'en a un qui a une bonne idée / et ben on le suit.	
	15.	Enseignante :	Oui ça peut nous donner des bonnes idées.	
4	16.	Enseignante :	Si y'a quelqu'un qui propose, dans un groupe, une bonne idée ben si on l'écoute pas on la saura pas /	

	17.	Janine :	tandis que si on écoute, -on aura- on pourra utiliser cette idée. Quoi d'autre ? Pourquoi c'est important ? /// Janine	
	18.	Enseignante :	Ben parce que par exemple euh quand on fait un exercice de math...	
	19.	Janine :	Oui	
	20.	Enseignante :	Pour euh réussir un exercice faut écouter les autres.	
	21.	Camille :	Oui pour réussir des exercices des fois on a besoin de pouvoir écouter les autres / c'est pour ça que c'est important. / Camille Parce que faut pas aussi dire que nos idées faut aussi écouter celles des autres.	
	22.	Sophie.	Très juste ! L'écoute sert aussi à prendre en compte les idées des autres, on n'est pas tout seul dans ce monde et faut qu'on apprenne à avoir des idées aussi qui viennent des autres. Sophie	
	23.	Enseignante :	C'est aussi de se rapprocher, pour qu'on puisse être ensemble	Parle doucement
	24.	Quadir :	Oui, c'est vrai que si on apprend à écouter les autres on se rapproche et on pourra partager des sujets de discussion ou des choses comme ça c'est vrai Quadir	
			Ben par exemple en math, si tu fais une faute de calcul peut-être un :::: va te corriger ↑	
5	25.	Enseignante :	Oui, et ça peut nous aider à nous améliorer, peut-être que nous on l'aurait pas vu, mais si on l'écoute ben / ça va nous aider à nous améliorer. /// Ben en tout cas merci pour vos idées, elles sont vraiment super, vous avez des bonnes idées. Puis maintenant, on va un peu voir ensemble pour nous aider, comment est-ce que c'est possible de mettre cette habileté coopérative, donc cette capacité à coopérer ensemble qui est l'écoute active ,	

			<p>comment est-ce qu'on la met en parole et en geste ou en action ? En parole donc ce qu'on entend / en geste et en action ce qu'on peut voir / pour l'écoute active. Quelles peut-être les paroles qu'on dirait pour montrer qu'on est en train d'écouter activement notre partenaire ? Qu'est-ce qu'on pourrait dire ? Samuel</p>	
	26.	Samuel :	J'ai oublié	
	27.	Enseignante :	Camille	
	28.	Camille :	Bonne idée	
	29.	Enseignante :	<p>Bonne idée, okay /// (écrit au tableau) Pour montrer qu'on l'écoute aussi. // (écrit au tableau) Bonne idée !</p>	Un élève dit qqch sans lever la main (c'est une bonne idée tu en as d'autre ?)
6	30.	Enseignante :	Samuel	
	31.	Samuel :	Bien joué	Sans lever la main un élève dit « merci »
	32.	Enseignante :	Bien joué okay // puis si on veut lui dire de parler puis / que / lui montrer que j'aimerais qu'il parle et que moi je l'écoute ? Encore Camille	
	33.	Camille :	Non	Un élève dit « facile » sans être interrogé.
	34.	Enseignante :	Maëlle?	
	35.	Maëlle :	T'as une idée ?	Un élève dit « vas-y j't'écoute »
	36.	Enseignante :	Okay // oui Kilian?	
	37.	Kilian :		

	38.	Enseignante :	Non rien (rires) Mais c'est bien ce que tu as dit. Qu'est-ce que tu as dit ?	Quelqu'un répond « bien joué »
	39.	Kilian :	Vas-y j't'écoute.	
	40.	Enseignante :	Vas-y je t'écoute ! Si on lui dit Vas-y / je t'écoute // on va lui permettre / on va lui permettre de parler, on lui dit vas-y je t'écoute, je te donne la parole, c'est à ton tour de parler / tout des petites phrases comme ça. Est-ce que vous avez d'autres idées encore ? Sarah	
	41.	Sarah :	Si il nous pose les questions à la fin et pi euh comme ça c'est pour voir qu'on a bien écouté, si on répond faux, tout faux ça veut dire qu'on n'a pas écouté et si répond tout juste / ben ça veut dire qu'on a quand même écouté / ce qu'il a dit.	
7	42.	E ?	Pas forcément hein	
	43.	Enseignante :	Mmmh / ouais, mais c'est vrai que si il pose des questions eum / c'est vrai que c'est une manière de voir si euh si on a bien écouté. C'est ce qu'on verra après, c'est ce qu'on va faire euh c'est ce qu'on va faire après, vous verrez. Mais quand j'aimerais que l'autre parle, qu'est-ce que je dis quand j'aimerais que l'autre parle puis montrer que moi j'écoute et puis dans la discussion comment ça peut s'illustrer ? Amy	
	44.	Amy :	Ben t'attends qu'il finisse de parler puis tu dis c'est bon je peux parler maintenant ?	
	45.	Enseignante :	Comment ?	
	46.	Amy :	Ben t'attends qu'il finisse de parler puis après tu commence à parler. Oui mais là –c'est- on parle d'écoute, c'est pas de parler. Tu // elle est passée où ? je la ramasserai	

	47.	Enseignante :	plus tard. Alors ouais alors ça c'est de l'écouter donc se taire ça serait se taire ? En attendant qu'il parle, c'est ça que tu aimerais dire ?	Un élève a fait tomber qqch par terre. Élèves qui parlent inaudiblement.
8	48.	Plusieurs élèves	(L'élève approuve) D'accord / est-ce que ça va plutôt se taire dans paroles ou dans gestes ou actions ? Paroles	
	49.	Enseignante :	Paroles. Donc se taire okay / Donc quand on écoute, on se tait. On peut lui demander si il a une idée / on peut lui dire vas-y je t'écoute / Jeanne	
	50.	Jeanne :	Mmh quand par exemple quand il finit de parler on peut dire « okay d'accord chouette ».	
	51.	Enseignante :	D'accord / On peut lui dire d'accord quand il a fini de parler ou pendant qu'il parle, on dit d'accord / Ouais / Didier	L'enseignant écrit au tableau.
	52.	Didier :	Je te comprends	
	53.	Enseignante :	Je te comprends / vous avez des super idées hein ! Est-ce que vous avez encore une idée pour ça ? après on passe aux gestes et aux actions. Janine	L'enseignant écrit au tableau. (un élèves dit « vas-y j't'écoute)
	54.	Janine :	Euh je t'écoute. Je t'écoute / ouais on l'a mis ici : vas-y je t'écoute ou je t'écoute. Très juste. Enzo	
	55.	Enseignante :		
9	56.	Enzo :	Je te comprends pas	
	57.	Enseignante :	Je ne te comprends pas on pourrait lui demander de répéter / je te comprends ou / ou pas, je rajoute juste ou pas / parce que comme ça –il pourrait- ça	

			pourrait lui demander de répéter ou de réexpliquer oui, ça montre qu'on écoute et puis qu'on a peut-être pas compris. Camille	
	58.	Camille :	Sois pas timide, donne-nous une idée	
	59.	Enseignante :	Donne-nous une idée ouais, tu as une idée, sois pas timide ça irait ici. Mais tu as raison c'est juste. Quadir	
	60.	Quadir :	Continue	
	61.	Enseignante :	Continue // ça on n'a pas encore / Continue je vais mettre. Continue, -ça lui dit- ça lui demande de continuer son histoire, continuer ce qu'il vient de dire. Super ben alors on s'arrête-là pour les paroles c'est super, vous avez des bonnes idées. Maintenant on va passer aux gestes et aux actions peut-être que pour les paroles vous avez d'autres idées, qui vont aussi très bien, que vous pourrez mettre en œuvre. Mais là j'ai pas la place de tout noter au tableau mais ça c'est une idée aussi de ce qu'on pourrait avoir. /	
10	62.	Enseignante :	Pour les gestes et les actions / Donc les choses qu'on voit, les comportements qu'on doit faire avec notre corps pour montrer à l'autre qu'on écoute / Qu'est-ce qu'on peut faire ? Enzo	Un élève dit « vas-y je t'écoute en arrière-fond
	63.	Enzo :	Faire un geste de la tête.	
	64.	Enseignante :	Ouais / Okay donc un geste de tête je mets. (5sec) C'est comme celui pour dire oui / oui je t'écoute, ça montre aussi, pas seulement avec nos paroles, mais avec nos actes qu'on l'écoute oui / D'autres idées / les gestes ou des choses qu'on doit faire. Samuel ///	L'enseignant écrit au tableau. Un élève dit « il a oublié »
	65.	Samuel :	Applaudir	
	66.	Enseignante :	Applaudir [donc	
	67.	Jeanne :	[Non avant tu as dit écoute ton cœur.	Brouhaha dans la classe (les élèves ont

	68.	Enseignante :	Ah applaudir est-ce que ça montre vraiment qu'on l'écoute ?↑ Parce qu'on peut aussi très bien applaudir sans l'avoir écouté hein / Ah Ah Ah chut chut ! Je ne vous ai pas demandé d'applaudir. /	réagit à la remarque...
11	69.	Enseignante :	Applaudir, je suis d'accord que c'est bien quand on applaudit, on encourage. Mais peut-être pas pour montrer qu'on écoute. D'accord ?↑ Je ne sais pas si vous êtes d'accord / Parce que quand on écoute on n'applaudit pas, quand on écoute on fait oui de la tête / Kilian	L'enseignante écrit au tableau L'enseignante écrit au tableau. Des élèves disent « contact physique »
	70.	Kilian :	Tends l'oreille vers lui.	
	71.	Enseignante :	Tendre l'oreille, okay d'accord / On n'est pas obligé de le faire, on n'est pas obligé de tout faire mais ... tendre l'oreille je vais mettre / tendre l'oreille / euh et qu'est-ce qu'il y'a aussi de très important ? Janine	
	72.	Janine :	Euh le regarder quand il parle	
	73.	Enseignante :	Exactement ! Regarder la personne qui parle // Non regarder la personne qui parle. (8 sec)	
12	73.	Enseignante :	Est-ce qu'il y a encore d'autres gestes peut-être ? /// Quadir	
	74.	Quadir :	Un pouce bleu !	
	75.	Enseignante :	Euum lui dire c'est bien ? Ben c'est bien on a mis dans bonne idée, bien ça serait dans paroles mais tu pourrais accompagner avec le geste mais c'est vrai / quand tu l'encourage. / Eum il y a encore une chose / Quand tu souris	
	76.	E ?		

	77.	Enseignante :	Sourire ok /// Mais faut faire attention des fois les gens ils ont pas l'impression que quand on sourit on les écoute. Donc faut mettre aussi plusieurs gestes en œuvre parce que quand des fois on sourit juste comme ça, des fois ils ont l'impression que on ne les écoute pas.	L'enseignant écrit au tableau (sans lever la main)
	78.	Sarah :	Genre on est là	
	79.	Enseignante :	Alors que... alors il faut vraiment montrer qu'on les écoute aussi par d'autres gestes. Y'a encore quelque chose / Thomas // Y'a encore quelque chose que je trouve très important, mais vous avez pas pensé par rapport quand on est en groupe. Quelque chose qu'on doit faire quand on s'écoute Janine.	
13	80.	Janine	Chuchoter ?	Des élèves se permettent de bavarder
	81.	Enseignante :	Euh chuchoter oui donc ça irait plutôt dans parole chuchoter / mais est-ce que ça montre vraiment qu'on écoute ? Quand on chuchote c'est plutôt qu'on parle/ Mais quand quelqu'un parle qu'est-ce qui se passe dans le groupe ? Béatrice ? oui qu'est-ce que tu voulais dire ?	
	82.	Béatrice	Non j'ai oublié	
	83.	Enseignante :	T'as oublié / Quadir	
	84.	Quadir :	Féliciter	
	85.	Enseignante :	Féliciter ouais d'accord donc c'est à la fin ça, c'est quand on a dit bien, bonne idée.	
	86.	Quadir :	Quand tu dis cool.	
	87.	Enseignante :	Ça s'est super c'est des bonnes idées, mais peut-être pour euh on verra ça une autre semaine. Janine	
	88.	Janine :	Quand il a fini de parler on donne notre avis.	

	89.	Enseignante :	D'accord, est-ce que ça ça montre que tu l'écoute ? Que tu donne ton avis ?	D'autres élèves répondent non
	90.	Janine	Ben oui parce que tu dis des choses en rapport avec [ce qu'il dit.	
	91.	Enseignante :	[alors ça je suis d'accord / mais sur le moment quand tu l'écoute... mais je suis d'accord on va en parler, ça faut garder ton idée parce qu'on va en parler eu une autre semaine / mais oui (doucement) /	
14	92.	Enseignante :	Béatrice	L'enseignant écrit en même temps au tableau. Les élèves réagissent Un élève laisse tomber quelque chose
	93.	Béatrice	Montrer qu'on l'écoute et qu'il a une bonne idée ?	
	94.	Enseignante :	Oui d'accord on a déjà écrit // Mais alors je vais vous le donner parce que ça je pense c'est quelque chose de très important. / C'est dans le groupe, c'est dans les gestes ou les actions, c'est une personne / on doit voir dans le groupe qu'une personne / parle / à la fois.	
	95.	E ?	T'as pas marqué une personne, t'as marqué un personne	
	96.	Enseignante :	Pardon / Une personne parle à la fois. Ça c'est très important. Ça c'est vraiment important quand on veut montrer à quelqu'un qu'on l'écoute / y'a une seule personne qui parle à la fois, pas comme maintenant // parce que y'en a de temps en temps quelques uns qui discutent. Mais pour montrer / une personne parle à la fois./ On laisse ça par terre tu ramasseras plus tard/	
15	97.	Enseignante :	Alors ! Du coup ça se sont les paroles et les gestes et actions que vous pourrez mettre en œuvre parce que maintenant on va apprendre à utiliser ça je vais vous donner un travail qui sera par petits groupes / Où vous allez pouvoir utiliser tout ce qu'on a noté là. Et d'autres choses aussi, mais ça j'aimerais, j'aimerais vraiment que vous essayez d'utiliser ce qu'on a vu ici / et puis / on va faire un exercice et pendant cet exercice je vous demanderai d'être attentif à ça, de les mettre en œuvre, puis après de réfléchir est-ce que j'ai réussi / à mettre ça en œuvre pendant l'exercice ? Oui Thomas	

	98.	Thomas :	C'est les mêmes groupes que le théâtre ou pas ?	
	99.	Enseignante :	Comment ?	
	100.	Thomas :	C'est les mêmes groupes que dans le théâtre ?	
	101.	Enseignante :	Non / j'ai changé les groupes, ce seront d'autres groupes. Alors ce qui est très important, c'est que ça, l'écoute active, ça...	brouhaha
16	102.	Enseignante :	<p>Peut-être juste encore, ça fait partie du respect D'apprendre à vivre ensemble, savoir s'écouter ça fait partie du respect / on a besoin comme on a dit des fois que les autres nous apportent des idées / Et pour montrer aussi qu'on les respecte / on les écoute / Alors l'activité je vais vous la présenter ainsi...</p> <p>Le reste ce sont des explications et consignes quant à l'exercice.....</p>	
17				
18				

Retranscription vidéo : l'écoute active partie 2 : réflexion critique

1. Enseignante : Vous êtes prêts ?
2. Elèves : Oui
3. Enseignante : Okay alors c'est parti. Donc j'insiste, l'enregistrement je rappelle, c'est silence, y'a une seule personne qui doit parler. D'accord ça veut dire que là-bas même si c'est pas vous qui parlez vous écoutez parce que ça peut vous aider aussi. Parce que la question comment est-ce que vous avez écouté activement, ça peut aussi vous aider à le garder pour la prochaine fois quand on refera un travail à apprendre à écouter. (à Donatien) Donatien tu peux fermer la fenêtre derrière toi. Okay ! Donc Jeanne on commence par ici, puis chacun votre tour vous allez dire quelque chose. Eum la question c'est est-ce que tu as écouté activement ? et comment as-tu fait ? Pour vous, pour le premier groupe.
4. Janine: Ben moi j'ai eu l'impression que bah j'ai bien écouté, mais après bah pour écouter correctement ben j'ai essayé de renfermer tous que j'ai écouté avant bah à la poubelle et puis bah d'écouter Alain et puis Mathieu.
5. Enseignante Mhmh (acquiesce)
6. Janine: Et puis euh bah j'arrivais pas trop quand même à entendre parce qu'il y avait beaucoup beaucoup de bruit.
7. Enseignante : [Ouais.
8. Janine: [Et j'avais l'impression ben qui ... qui euh... que j'entendais rien à cause de ce bruit.
9. Enseignante : D'accord, oui c'est vrai qu'il y avait beaucoup de bruit dans la classe, j'ai aussi remarqué. Donc toi tu as mis de côté tout ce que tu avais pour pouvoir te concentrer sur eux c'est ça ?
10. Janine: [oui.
11. Enseignante : [okay.
12. Amanda: Ben en fait moi j'ai... j'trouve j'ai bien écouté et puis que j'ai bah respecté ce qu'il fallait faire.
13. Donc ça veut dire quoi respecter ce qu'il fallait faire [pour toi ?
14. Amanda: [bah je me suis... j'n'ai pas parlé pendant que les autres parlaient.
15. Ouais donc c'est le point « une personne parle à la fois » ici ? D'accord. Sarah.

16. Sarah: Euh moi j'ai bien écouté j'pense. Chais pas, après euh... après euh... j'ai euh... après on n'entendait pas aussi beaucoup Kilian parce qu'il parlait doucement et pi y'avait beaucoup de bruit donc euh...
17. Enseignante : D'accord...
18. Sarah : [C'est j'ai pas bien...
19. Enseignante : Puis comment tu as fait pour bien écouter ?
20. Sarah : Ben j'ai... j'ai... ben j'ai laissé euh une personne à la fois...
21. Enseignante : Mhmh (acquiesce)
22. Sarah : Parler. Euh ben j'ai euh... ben j'ai écouté.
23. Enseignante : Okay, d'accord (des élèves parlent). Didier, dis-nous.
24. Didier : Ben alors moi, j'ai bien écouté, mais euh y'avait beaucoup de bruit et pi quand Camille elle parlait j'entendais rien.
25. Enseignante : D'accord.
26. Didier : Et pi ben... quand les autres ils parlaient ben j'me taisais.
27. Enseignante : Tu te taisais, donc c'est ici c'est ce qu'on avait écrit eu...
28. Didier : Mhmh (acquiesce).
29. Enseignante : D'accord ! Mathieu. (Des élèves parlent : ah, ça fait mal ?) Vous allez / Remettez-vous droit sur la ligne s'il vous plait. Mathieu.
30. Maxime : Moi j'trouve que j'ai bien écouté et puis ben comment j'ai fait ben je me suis tu.
31. Enseignante : Okay, juste ça ou d'autres choses ? Comment tu as fait euh ?
32. Maxime : Juste ça.
33. Enseignante : Okay. Est-ce que tu as utilisé d'autres gestes qui sont écrits là par exemple ? Est-ce que tu as fait ce qui était écrit ou pas forcément ?
34. Maxime : Pas forcément.
35. Enseignante : Non, okay, d'accord. Olivier.
36. Olivier : Ben moi j'ai trouvé aussi que j'avais quand même assez bien écouté. Mais euh... par exemple Donatien lui il avait pas eu tellement le temps de terminer son histoire (En : Mhmh), du coup ben au questionnaire ben... on [a ...
37. Enseignante : [ça a été plus difficile ?

38. Olivier : Ouais. Et pi euh du coup, ben j'ai essayé de me taire pour écouter les autres euh et puis pas beaucoup parler.
39. Enseignante : Okay. Donc pas les interrompre, ne pas parler c'est ça ? [okay.
40. Olivier : Mhmh (acquiesce).
41. Enseignante : Camille.
42. Camille : Ben moi j'ai bien écouté 'fin j'ai essayé de bien écouter malgré tout le bruit.
43. Enseignante : Mhmh (acquiesce). D'accord, et comment est-ce que tu as fait ?
44. Camille : Bah euh je me suis tais.
45. Enseignante : Tu t'es tu. Okay. [Alain.
46. Alain : [Ben moi j'pense que j'ai bien écouté euh mais comme tout le monde j'ai pas réussi à bien écouté donc j'ai essayé de me rapprocher le plus pour bien les écouter.
47. Enseignante : Okay.
48. Alain : Euuh ben je me suis tu comme d'habitude, 'fin comme quand on fait des groupes et pi euh...
49. Enseignante : Mhmh. Les filles là-bas on écoute aussi, parce qu'il a dit quelque chose d'intéressant, il a dit que c'était difficile d'entendre donc, tu t'es rapproché de la personne qui parlait. Ça on l'avait pas noté là. [Chais pas si vous avez remarqué mais on...
50. Quadir : [Si tendre l'oreille !
51. Enseignante : Ouais tendre l'oreille, c'est vrai ça pourrait ressembler mais quand on aimerait bien écouter quelqu'un, ben on peut s'approcher de lui, on pourrait le rajouter sur le tableau : « se rapprocher de la personne qui parle ». C'est bon ?
52. Elève : (en arrière-fond) elles sont en train de se coiffer.
53. Enseignante : Ensuite, Thomas.
54. Thomas : Moi quand Enzo racontait son histoire, j'essayais d'oublier tout le bruit qu'il y avait dans les autres groupe et pi vraiment de me concentrer sur Enzo.
55. Enseignante : D'accord donc tu te concentrais sur la personne qui parlait.
56. Thomas : Mhmh (acquiesce).
57. Enseignante : Okay, donc ça ça pourrait être aussi dans les gestes, on n'a pas noté, mais de se concentrer sur la personne. Okay merci. Dernier pour cette question, Quadir.

58. Quadir : Ben moi en fait, ouais avec Amanda la première, ben au début c'était pas très facile de pouvoir oublier tout le bruit qu'y avait autour, du coup je me rapprochais un peu d'elle pour écouter, et après pour euh Didier j'm'étais habitué et après j'ai réussi à écouter toute son histoire.
59. Enseignante : [D'accord.
60. Quadir : [Après y'a commencé à avoir trop de bruit du coup j'ai quand même pas tout compris Camille.
61. Enseignante : Okay, ouais, ça marche. Est-ce que dans le deuxième groupe, quelqu'un aimerait aussi répondre à la question « comment il a fait ? » ?
62. Kilian : Ah moi euh... moi je veux bien !
63. Enseignante : Alors Kilian.
64. Kilian : Bon moi quand y'a eu la première [histoire avec Sarah...
65. Enseignante : [Les autres vous pouvez vous assoir là.
66. Kilian : Moi j'ai pas trop bien compris puisque...
67. Enseignante : Mais euh s'assoir ça veut dire chut, on écoute ce qu'il se passe (Ky : euh), parce que pour l'enregistrement ça va pas sinon.
68. Kilian C'était pas trop facile euh quand j'ai écouté l'histoire de Sarah puisqu'elle a pas eu le temps et après on est passé à celle de Béatrice et après j'ai commencé à l'écouter et aussi Sarah j'l'ai écouté mais (incompréhensible : ils ont eu ?) même pas les deux le temps euh de finir leur histoire.
69. Enseignante : Ouais, et pi sur le « comment tu as fait pour les écouter ? » moi ce qui m'intéresse, c'est ça.
70. Kilian : J'les ai fixées ! (rises)
71. Enseignante : Tu les as fixées, okay intéressant.
72. Kilian : Et j'ai fait des gestes de la tête.
73. Enseignante : Des gestes de la tête okay. Samuel ?
74. Samuel : Ben en fait ça pas été très facile eum parce que Janine par exemple elle disait son histoire...
75. Enseignante : Ouais.
76. Samuel : Mais en fait on devait tout le temps recommencer parce que y'avait trop de bruit.
77. Enseignante : [Okay d'accord.

78. Samuel : [Et j'entendais pas très bien.
79. Enseignante : En : Donc là t'es déjà à la question « est-ce que ça a été facile ? » C'est ça hein ? (élèves discutent).
80. Samuel : Mmh ça va.
81. Enseignante : Pour la première question, y'avait encore quelqu'un ou pas ? (un élève dit non). Alors vous pouvez vous mettre en ligne là le deuxième groupe et on va poser la deuxième question... Sophie. La deuxième question qui est « est-ce que ça a été facile de mettre en œuvre l'écoute active pour vous ? » ou est-ce que vous avez réussi dans votre groupe ou pas trop ? Alors Kilian, qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que vous avez réussi ? Est-ce que ça a été facile ?
82. Kilian : Non ça a pas été trop facile. Déjà qu'on a... que ils ont eu la moitié de leur histoire et après Béatrice elle s'est... elle a repris son texte pour se concentrer puisqu'on avait fini et Sarah elle euh aussi, et après (En : [mais donc...), et après on après on est été prendre nos fiches et après on a pu répondre à toutes les questions.
83. Enseignante : Okay.
84. Kilian : ça a été facile.
85. Enseignante : D'accord, les questions étaient faciles. Enzo.
86. Enzo : Alors moi c'est pas du tout été facile.
87. Enseignante : Tu peux parler normalement (rires des élèves).
88. Enzo : Parce de base, en fait eum, j'ai... j'étais avec quelqu'un que j'aimais pas trop.
89. Enseignante : Donc pour toi c'était pas facile à cause de ça.
90. Enzo : Voilà, et pi donc j'ai dit de parler un peu plus fort pi voilà.
91. Enseignante : Okay. Samuel.
92. Samuel : Ben ça... ça pas été très difficile.
93. Enseignante : Pas trop difficile.
94. Samuel : Ouais.
95. Enseignante : Normal, moyen, okay. Puis euh est-ce que vous avez bien réussi dans votre groupe à écouter activement tu penses ? (Se : mhmh acquiesce) Ouais, okay. Béatrice.
96. Béatrice : Ben dans notre groupe c'était pas trop facile à cause du bruit.
97. Enseignante : Oui.

98. Béatrice : Mais on... on arrivait à co... , ouais à se comprendre.
99. Enseignante : Okay.
100. Béatrice : En ben c'était pas trop fa... c'était pas trop facile, mais pas trop difficile. [C'était moyen.
101. Enseignante : [Okay. Est-ce que du coup vous avez réussi pour vous ?
102. Béatrice : Ben des oui et des non.
103. Enseignante : D'accord, okay. Maëlle. Quand vous avez parlé, vous pouvez vous assoir. Maëlle. Est-ce que pour toi, tu penses que ça a été facile de mettre en œuvre l'écoute active ?
104. Maëlle : euh... ça va.
105. Enseignante : ça va, okay. C'était pas forcément évident, qu'est-ce qui était plus difficile pour toi ?
106. Maëlle : Ma : Ben... c'est par exemple quand quelqu'un lisait, ben y'avait encore un peu de bruit, genre ils parlaient.
107. Enseignante : D'accord, okay, à cause du bruit qui restait... ouais.
108. Donatien : Baaah...
109. Enseignante : [Donatien.
110. Donatien : C'était facile mais à cause du bruit ça va.
111. Enseignante : Okay, d'accord. Et euh tu penses que vous avez quand même réussi à mettre en œuvre l'écoute active dans votre groupe ?
112. Donatien : Oui.
113. Enseignante : A vous écouter activement. Oui, okay. Vous pouvez vous assoir quand vous avez... Amanda.
114. Amanda : Euh oui ça a été facile, euh pas trop en fait, parce que comme y'avait du bruit derrière on n'arrivait pas trop à s'entendre trop bien, par exemple on n'entendait pas trop quand Camille était en train de nous raconter son histoire, Quadir aussi donc on n'a pas tout entendu l'histoire de Quadir, euh le résumé qu'il était en train de nous raconter, mais sinon ça va.
115. Enseignante : Okay. Et est-ce que ça a été facile de mettre en œuvre ce qui y'avait écrit au tableau ?
116. Amanda : Oui.
117. Enseignante : Oui, c'était facile ? (An : Mhmh acquiesce) Okay, vous avez réussi dans votre groupe ?

118. Amanda : Oui ça va.
119. Enseignante : [Okay.
120. Sophie : Ben moi c'était pas très // très facile parce que eux ils prenaient toujours les stylos qui sentent bon et... et ils parlaient pendant qu'on lisait et c'était pas très difficile.
121. Enseignante : Pas très facile tu veux dire [ou pas très difficile ?
122. Sophie : [Ouais.
123. Enseignante : Ouai.
124. Sophie : Très facile.
125. Enseignante : C'était, c'était assez difficile, compliqué c'est plutôt ça. Et puis, euh est-ce que ça a été facile pour toi de mettre, de faire ça, est-ce que tu as réussi à en mettre quelques uns en œuvre ?
126. Sophie : Ouais.
127. Enseignante : Ouais ? D'accord. Et Amy ?
128. Amy : Ben pour moi le bruit c'était un peu difficile à se comprendre pour parler.
129. Enseignante : Ouais.
130. Amy : On avait un peu du mal à se comprendre et voilà.
131. Enseignante : Okay, d'accord. Alors vous pouvez vous regrouper, vous mettre ici on va faire un bilan tous ensemble, enfin je vais vous dire ce que j'ai observé déjà. Un retour [...]
132. Enseignante : Alors moi ce que j'ai constaté...
133. Elève : c'est qu'il y a des mensonges (3 sec.)
134. Enseignante : Je suis pas là pour dire si vous avez menti ou pas. C'est qui est important c'est de savoir, moi ce qui m'intéresse c'est comment est-ce que vous appris, et vous faire réfléchir sur « est-ce que vous avez vraiment mis ça en œuvre ou pas ? ». Alors moi ce que j'ai observé c'est que ben dans des groupes, y'en a vraiment, y'a vraiment une seule personne qui parlait. Des groupes je suis passée par là-bas j'ai vu ouais y'avait vraiment une personne à la fois qui parlait. Et j'ai vu aussi des personnes qui faisaient des gestes de tête comme ça, comme on avait dit. Et euh des personnes ben du coup qui regardaient aussi la personne qui était en train de parler, ça j'ai trouvé vraiment super ! En tout cas bravo aux groupes qui ont réussi à faire ça, ils se reconnaîtront, ils sauront qui c'est, j'ai trouvé ça vraiment bien. Après eum, se taire j'ai aussi, quand je suis passée dans les groupes y'en a certains

qui se taisaient, mais j'ai aussi observé dans des groupes où les personnes s'embêtaient, ça faisait beaucoup de bruit pour les autres. (Un élève dit : ah oui). Et y'en a aussi qui se plaignaient pas mal eum des autres qui ne chuchotaient pas ou qui n'écoutaient pas. Ça veut dire que y'en a quand même certains qui ont pas réussi à mettre tout à fait en œuvre ce qu'on a écrit au tableau. Mais c'est pas grave, on est là pour apprendre. Et j'ai remarqué aussi que quand certains racontaient leurs histoires, d'autres les interrompaient, donc ils leur coupaient la parole. Ça c'est un peu embêtant quand on travaille l'écoute active on essaye vraiment de tout écouter jusqu'à la fin et après de parler. Donc on doit garder dans sa tête ce qu'on aimerait dire. Et à votre avis, qu'est-ce qui serait la principale amélioration que vous pourriez tous faire en tant que classe ? (un élève fait : Oooh). Qu'est-ce que ça pourrait être ?
Didier

135. Didier : Ne plus bavarder.
136. Enseignante : Ne plus bavarder. Vous voyez que tout le monde presque, enfin une bonne partie ont dit que ils ont eu de la peine à se comprendre dans les groupes parce que y'avait trop de bruit autour. Et ça ça vient parce que on est pas concentré sur le travail, parce qu'on bavarde, parce qu'on fait autre chose, comme maintenant ça se passe là (des élèves faisaient autre chose). Donc, un effort, un objectif qu'on pourrait tous se donner, en tant que classe, c'est d'essayer de limiter au maximum les bavardages pour que quand on fait des exercices comme ça, ben on puisse se comprendre parce que là c'est un peu triste, vous avez pas pu entendre les belles histoires qui ont été racontées par vos camarades. Donc d'apprendre à s'écouter, c'est aussi se taire. Oui Janine?
137. Janine : Mais en fait quand on parle entre nous en classe pendant que l'autre il travaille on chuchote.
138. Enseignante : Oui, mais là c'était pas le cas, j'avais mis pi vous avez pas respecté.
139. Janine : En fait c'est ce qu'on aurait dû faire (peu audible).
140. Enseignante : Oui exactement, chuchoter. Oui Sarah.
141. Sarah : Mais moi par rapport au groupe en fait, c'était assez dur [
142. Enseignante : [Là par exemple y'en a qui bavardent déjà.
143. Sarah : Euh c'était, c'était dur aussi par rapport au temps qu'on pouvait dire euh aux autres...
144. Enseignante : Oui.

145. Sarah : Et pi euh d'expliquer c'était, nous on lisait mais c'était dur d'expliquer [aussi.
146. Enseignante : [D'accord. Ouais, j'ai remarqué que c'était un peu compliqué aussi oui. Oui Sophie.
147. Sophie : Bah, pas se bagarrer, (pendant qu'on lit, faiblement audible), si on dit pas que...
148. Enseignante : Ouais ça c'est une amélioration que vous pourriez faire, de pas vous bagarrer pendant [que vous lisez.
149. Sophie : [Avec, parce qu'avec Célia on parlait de le harcèlement. (En : mhmh / autre élève : harcèlement / les autres : brouhaha)
150. Enseignante : D'accord. Kilian, tu n'es pas autorisé à parler, tu n'as pas levé la main. Oui (élève inaudible) je (élève : XXX on a beaucoup de harcèlement dans notre classe) ouai. Ça c'est quelque chose que, que il faut qu'on essaye d'arrêter dans la classe. Parce que pour apprendre à coopérer aussi , on apprend à être bien les uns avec les autres. Pi ça c'est, ça fait partie aussi oui. Eum, du coup, qui pense par rapport, pour revenir au tableau, juste en levant la main, qui pense qu'il a pas du tout réussi à mettre le tableau en œuvre ? Levez la main. (Rires des élèves). Thomas c'est toi que ça concerne, chacun répond pour lui, pas pour quelqu'un d'autre.
151. Jeanne : ben il a levé la main.
152. Enseignante : Jeanne tu ferme ta bouche, t'es pas autorisée à parler. (les élèves rient et se moquent). Les autres y'a pas besoin de réagir non plus. Qui pense qu'il a moyennement, qu'il a réussi à mettre certaines choses en œuvre mais pas tout ? 'Fin qui n'a, qui a réussi mais moyennement. Okay (les élèves disent : mhmh moyennement). Deux, un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix, onze, douze. Okay ! Et qui pense qu'il a bien réussi à écouter et à mettre ça en œuvre ? (Des élèves disent : euh ouais). Ah ça demande pas de parler ! Chut. Vous avez le droit de réfléchir pour vous hein, pour certains ils pensent qu'ils ont peut-être bien fait, c'est vrai, et euh d'autre ils pensent qu'ils ont bien fait par rapport à d'autre fois aussi, qu'ils ont fait des progrès. Okay. Donc merci beaucoup pour votre participation et ça, on le garde, ça reste valable pour toujours. On continue d'apprendre à s'écouter activement, okay ? Super merci beaucoup vous pouvez aller vous asseoir à vos places.

Retranscription vidéo encourager à participer partie 1 :

1. Enseignante : Voilà, alors (6 sec.) Donc euh vous vous rappelez de quoi on avait parlé la semaine passée, qu'est-ce qu'on avait fait ? /// Quelle habilité coopérative ou quelle compétence à coopérer on avait vu ? /// Kilian?
2. Kilian : Eeuuh coopérer avec les autres (faiblement compréhensible)
3. Enseignante : Comment ?
4. Kilian : Eeuuh non rien...
5. Enseignante : D'accord. / Qu'est-ce qu'on avait vu ? Qu'est-ce qu'on avait appris ? (des élèves discutent) Maëlle?
6. Maëlle : (XXX)
7. Enseignante : Est-ce que vous avez entendu les autres ? // (des élèves disent non). Ah preuve que vous n'étiez pas en train d'écouter activement. Elle a dit l'écoute active. C'est juste ! c'est ce qu'on avait travaillé la semaine passée. Et à quoi ça sert d'apprendre à coopérer ? // A quoi est-ce que ça sert ? (des élèves parlent) Sophie tu poses ton stylo, j'ai besoin que tu écoutes. // Béatrice?
8. Béatrice : Ben ça sert euh que plus tard euh si on est en groupe et euh des choses comme ça, ben on / on peut coopérer voilà.
9. Enseignante : Vous pouvez coopérer efficacement. Pas seulement plus tard, mais maintenant aussi. Apprendre à coopérer c'est important. Oui Sarah.
10. Sarah : Mais moi c'est une question, c'est pas, c'était, on a fait ça euh vendredi passé ?
11. Enseignante : Jeudi on a fait. // Vous rappelez, on avait fait un tableau (les élèves répondent sans lever la main). Un tableau (quelqu'un dit « moi je me souviens ») oui oui vous étiez, vous étiez tous là normalement (quelqu'un dit : « elle parle de quoi là ? »). Elle demandait si c'était vendredi ou jeudi passé, c'était jeudi passé // Oui / Alors / Donc on a appris que c'était important d'apprendre à coopérer parce que on développe des compétences qui nous seront utiles plus tard / Et, aujourd'hui, on va voir / on va faire comme d'habitude, comme on avait fait notre tableau avec les paroles et les gestes, on va voir l'habileté coopérative ou bien la compétence / qui est / de (en écrivant au tableau) // d'encourager (4 sec) (des élèves discutent) l'autre /// à participer (termine d'écrire au tableau). J'ai pas besoin de paroles /// Travaillez votre écoute active là ! Hein ? (Un élève dit : « ben on le fait à chaque fois ») Mmh pas pour tous / pas pour tous. Là je crois qu'il y en a certains, Sophie par exemple euh l'écoute active... (regard sévère en direction de la personne concernée) // (remarques d'un élève) Thomas j'ai pas besoin de tes remarques !
12. Olivier : [appuyer sur la table là avec un stylo pour écrire.
13. Enseignante : Olivier (7 sec.) (attend que les élèves se taisent. Donc aujourd'hui on va voir comment encourager l'autre à participer / Donc on se rappelle on avait notre tableau avec les paroles / ce

- qu'on pouvait entendre (écrit au tableau) // Et les gestes, ce qu'on pouvait voir. Gestes ou actions hein. Vous vous rappelez de ça ? A qui ça dit rien du tout ?
14. Elève : Mmh moi ça me dit quelque chose.
 15. Enseignante : (à un autre élève) toi t'étais malade.
 16. Elève concerné : Non moi j'étais là. Mais je me rappelle pas trop.
 17. Enseignante : Bah alors...(les élèves discutent)(5 sec.). On entend (dessine une oreille au tableau)///. Okay (10 sec.)
 18. Béatrice: Taisez-vous ! (les élèves se taisent)
 19. Enseignante : Alors // Du coup, on va un peu décortiquer cette compétence qui est d'encourager l'autre à participer quand on travaille en groupe. Qu'est-ce que ça peut être déjà ? A quoi est-ce que ça sert d'encourager l'autre à participer ? (deux élèves lèvent la main) A quoi ça sert quand on travaille en groupe ? Ou est-ce que c'est inutile ? Jeanne.
 20. Jeanne: Ben ça peut lui donner du courage et puis ben de la force d'y arriver, par exemple si t'as quelqu'un qui veut courir pour gagner la course d'estafette et bah il y arrive pas et pi que chais pas ben c'est sûr que, c'est sûr qu'il va se ratatiner.
 21. Enseignante : Mmh, c'est pour donner du courage, c'est vrai. Thomas / non ? Enzo
 22. Enzo : Ben au foot, des fois on, des fois on s'encourage pas et pourtant on est quand même motivés ! (un autre élève dit : « ouais »).
 23. Enseignante : Oui, mais c'est important d'encourager les autres. (Un élève parle sans lever la main : on gagne des buts mais...) Eeh tu n'as pas levé la main ! Donc... Kilian
 24. Kilian : (XXX) dans un groupe de plusieurs personnes.
 25. Enseignante : Article quand tu parles, je comprends jamais que c'...
 26. Kilian : Si t'es dans le groupe avec des personnes, et que vous devez chercher des informations /
 27. Enseignante : Oui
 28. Kilian : Tu vas encourager le groupe à chercher avec toi.
 29. Enseignante : Voilà, c'est ça ! Encourager à participer c'est important pour que tout le monde travaille / ensemble, pas seulement qu'une personne travaille, mais on encourage aussi les autres à participer avec nous. A travailler en groupe. // Et puis euh pourquoi aussi c'est important que les autres travaillent avec nous et de les encourager à participer ? Sophie pourquoi c'est important d'encourager les autres à participer avec nous ?
 30. Sophie : Pour qu'ils gagnent et qu'ils ont de la confiance en eux.
 31. Enseignante : Oui / pis quand on doit faire un travail par exemple ? // Quand on doit créer quelque chose ou faire une... répondre à des questions ou bien travailler en groupe pour élaborer quelque chose / qu'est-ce qui a // pourquoi est-ce que c'est important d'encourager les autres à participer ? (4 sec.) Tu poses ça ! Janine /// Thomas.

32. Thomas : Parce que si par exemple on est deux et pi qu'y'en a un qui veut pas le faire, tu l'encourages comme ça au moins tu peux encore aller plus loin dans le truc que tu veux faire.
33. Enseignante : Oui ça c'est très juste ! Des fois on peut aller plus loin quand on travaille à deux. Tout seul on n'arriverait peut-être pas, mais l'autre apporte des bonnes idées et puis on l'encourage à participer et ensemble on arrive à aller plus loin. C'est vrai. (Des élèves parlent sans lever la main). Quelque chose d'autre ? (6 sec.) [Didier !
34. Didier : [Non / Mmh ouais // Pour devenir ami.
35. Enseignante : Pour devenir ami ouais. Encourager. Ça peut être aussi possible. Kilian ?
36. Kilian : Euh comme ça si tu coopères avec un gars / après vous allez plus loin et après tu deviens riche dans ta vie.
37. Enseignante : Aha. Mais alors là tu vas encore plus loin ! // Okay ! Alors maintenant, j'aimerais savoir qu'est-ce que on peut dire pour encourager quelqu'un / ou quels sont les gestes et les actions qu'on peut faire pour encourager quelqu'un ? // Amy.
38. Amy : « Vas-y t'es le plus fort ! »
39. Enseignante : Okay. (écrit au tableau) Vas-y / (les élèves parlent en même temps, quelqu'un dit « taisez-vous ») / « Vas-y t'es trop fort » / J'mets, ça va comme ça ? (Amy acquiesce) ça joue ? Eum // Quoi d'autre pour encourager à participer avec nous ? Camille.
40. Camille : « Allé on croit en toi ! » (L'enseignante écrit au tableau, les autres élèves font des remarques peu importantes, quelqu'un leur dit de se taire). (20 sec)
41. Enseignante : Chut. Pi quand euh / par exemple dans le groupe quand on travaille qu'est-ce qu'on peut dire aussi ? Amanda.
42. Amanda : Euum (XXX) / on dit eum « t'as une idée ? » par exemple ?
43. Enseignante : « T'as une idée ? » D'accord.
44. Un élève : On l'a pas mis dans l'autre là ?
45. Enseignante : Oui, mais on peut le mettre aussi là quand on aimerait l'encourager à participer à donner son avis, « tu as une idée ? » // ou « qu'est-ce que tu en penses ? » Okay (écrit au tableau et les élèves parlent légèrement) (12 sec). C'est bien, d'autres idées ? Est-ce que vous avez pour les paroles encore ? /// Oui Béatrice.
46. Béatrice: « Vas-y tu peux le faire ».
47. Enseignante : Ouai, ça va un peu avec ça / alors, tu vas / « tu vas y arriver » ou « tu peux le faire » (écrit au tableau 10 sec). D'autres idées encore de paroles. // Jeanne.
48. Jeanne: Si tu gagnes... (rires)

49. Un autre élève : Tu gagnes, c'est pas français. (les autres répètent partiellement)(5 sec)
50. Jeanne: Si tu gagnes...
51. Enseignante : Chut les autres. Vas-y.
52. Jeanne: Si tu gagnes bah on aura gagné la coupe du monde...
53. Enseignante : Mouais... ça peut aller / ça peut aller avec « tu vas y arriver » « tu peux le faire » / ça c'est pour motiver. Chut. Didier ! Samuel / tu poses ça. Donatien tu poses ça. Vous arrêtez de jouer avec vos affaires. Janine tu poses ça, tu poses ça aussi.
54. Didier : C'est déjà écrit.
55. Enseignante : C'est déjà écrit ? Enzo.
56. Enzo : « L'amour n'a pas d'âge ».
57. Enseignante : Euh ça va pas trop bien. (Rires des élèves). Euh Enzo là je vois pas le lien avec encourager les autres à participer // J'crois que / J'crois que tu savais très bien que tu voulais dire quelque chose à côté donc euh pas besoin de dire ça. (des élèves discutent) Chut tu levais pas la main. Camille.
58. Camille: « Tu es notre dernier espoir ». (Des élèves discutent) (5 sec.) (quelqu'un dit « taisez-vous »).
59. Enseignant : Ecoute active hein les amis ! (4 sec.) ça peut aller avec « allez on croit en toi » ou bien c'est quand on encourage on lui dit « vas-y continue » des choses comme ça. Ouai.
60. Camille: Ouais mais « tu es notre dernier espoir »...
61. Enseignante : « Tu es notre dernier espoir » ouais /// C'est, tu peux le dire pour l'encourager mais ça peut aller avec « vas-y t'es trop fort » ou bien / « tu vas y arriver, tu peux le faire ». (5 sec.) Amanda.
62. Amanda: « Bien joué ! »
63. Enseignante : « Bien joué ! » (écrit au tableau) ça c'est super ! /// Thomas.
64. Thomas: Quand Enzo a dit « l'amour n'a pas d'âge » par exemple si ...
65. Enseignante : Euh nan ! Alors ça si c'est pas en lien avec ça j'veux pas écouter.
66. Thomas: Mais c'est en lien !
67. Enseignante : J'vois pas du tout le lien. (Les élèves se révoltent).
68. Thomas: (XX) si encourager quelqu'un si ton pote veut se mettre avec une fille et pis que la fille est plus vieille tu dis « ben l'amour n'a pas d'âge ».

69. Enseignante : Non mais alors ça ça n'a rien à voir... (Grand débat dans la classe parmi les élèves) (6 sec.).
70. Une élève : Taisez-vous ! on va passer dans le orange ! (L'enseignante se déplace pour aller chercher le baromètre du bruit et le remettre visible) Bravo ! (Discussions plus doucement) (13 sec.)
71. Enseignante : Prochaine fois vous passez dans l'orange hein. Okay. Est-ce que vous avez encore des paroles ? Janine.
72. Janine: Ben par exemple quand euh il a une bonne idée dans l'opique / dans l'équipe et pi que nous on en a plus, on pourra dire que / c'est lui qu'a trouvé la bonne réponse on peut lui dire que la prochaine fois qu'on est dans son / ensemble et bah euh on saura que t'auras des bonnes idées.
73. Enseignante : Mmh (acquiesce). On peut dire par exemple euh // « Bonne idée, je n'aurais pas pensé à ça » ? ça ? un peu comme ça ? C'est ça que tu... (Janine acquiesce). Ouai (écrit au tableau) (4 sec). Voilà, j'pense qu'on a fait le tour. (écrit au tableau) (10 sec). Okay ! on passe aux gestes maintenant. Chut. Aux gestes. Alain.
74. Alain: Euh nan mais c'est pas pour ça, mais là on travaille pas en silence, on travaille pas tout seul.
75. Enseignante : Euh // Oui mais si vous parlez pas, si vous parlez pas vous devez rester silencieux si vous avez pas la parole. // Alors gestes ou actions qu'on peut montrer / c'est peut-être un peu plus dur quand euh on veut montrer que on encourage l'autre à participer. Qu'est-ce qu'on peut faire ? Alain.
76. Alain. Euh ben tu souris.
77. Enseignante : Sourire. (écrit au tableau). Oui. Quoi d'autre ? chut. Maëlle tu poses ça / tout de suite. Sarah.
78. Sarah : Tu lâches un pouce bleu.
79. Enseignante : Tu lui fais un geste (avec le pouce en l'air). Aah // J'mets geste, alors je vais mettre un geste (écrit au tableau, quelqu'un dit « taisez-vous ! ») (10 sec.). Euh c'est un pouce hein (en faisant le geste). Voilà. /// Quoi d'autre ? Kilian.
80. Kilian: Faire un geste de la tête.
81. Enseignante : Geste de la tête. // Je mets mouvement de tête. (les élèves parlent). Il y a trop de bruit ! (Quelqu'un dit taisez-vous). /// Thomas.
82. Thomas : Là ça a rien à voir, mais imagine, tu joues avec un pote mais sur la PS4, le geste de la tête il sert à rien / vu que tu l'entends depuis le micro.
83. Enseignante : Ah peut-être mais là, c'est quand on travaille en groupe ensemble dans une classe. Ouais ou à l'extérieur d'une classe mais quand on se voit, quand on est ensemble. / Okay, autre chose encore pour euh // pour les gestes ? Ou les actions ? Pour encourager / chut.

84. Didier : J'ai une idée, mais n..
85. Enseignante : Oui // Kilian Amy ça suffit maintenant. Tu poses tes ciseaux. // Oui Didier.
86. Didier : Euh attends // non / Oui ! / non.
87. Enseignante : Oui ?
88. Didier : Non. // Chais pas.
89. Enseignante : Qu'est-ce qu'on pourrait faire encore pour encourager la/ l'autre. Jeanne. //
90. Jeanne: Ouais ! Super ! (fait un geste avec les deux pouces levés) Et crier allé [allé, allé.
91. Enseignante : [Ah c'est plus ici, ça on a déjà mis, « Allé bien joué ! » ou « super ! » (4 sec). « Super ! » (écrit au tableau). Okay y'a trop de remarques, on passe dans l'orange. (Déplace l'aimant dans la zone orange). (5sec.) Didier.
92. Didier : « Allé tu es le plus intelligent ! »
93. Enseignante : Alors c'est... euh c'est des gestes ou des action ou pas ?
94. Didier : Hein ?
95. Enseignante : C'est des gestes ou des actions ?
96. Didier : Eeeuum... /// Non [c'est...
97. Enseignante : [C'est des paroles. On a déjà rempli un peu tout le tableau là. (Quelqu'un dit « c'est pas un problème »). Mais on essaye de trouver encore un geste ou une action ? Oui Samuel?
98. Samuel : Lui faire un câlin.
99. Enseignante : Un câlin okay.
100. Kilian : Les câlins j'suis pas très fan.
101. Enseignante : Alors si on est / on n'est pas forcé de faire un câlin on peut aussi faire euh une tape sur l'épaule. (Écrit au tableau) (les élèves discutent, quelqu'un dit « taisez-vous, tais-toi Amy! » chut). Voilà, on a fait le tour j'pense à peu près hein.
102. Didier : Non non non non !
103. Enseignante : Ah y'a encore quelque chose ? Didier.
104. Didier : Lui caresser la tête (Les élèves disent « aah »). Comme ça, comme ça, regarde (fait un geste sur sa camarade).

105. Enseignante : Alors faut faire attention hein (Les élèves chahutent).
106. Didier : Non comme ça par exemple (en faisant un geste) bien joué !
107. Enseignante : Faites attention / Faites attention avec ça hein. Y'a pas tout le monde qui aime. (Les élèves disent « oui moi j'aime »). (croise les bras pour montrer qu'elle attend le silence).
108. Une élève : Chut, taisez-vous ! /// Mais taisez-vous ! (5 sec) Chut, t'es pas obligé de dire ça (à un autre élève)
109. Enseignante : Thomas ! Coche ! (l'enseignante prend le carnet et note une coche) (15 sec) Okay. Alors j'pense qu'on a fait le tour, faites attention quand même à / avec euh / les câlins, les tapes, ça j'veux pas trop, y'a certains qui aiment pas trop mmh. Okay. Alors, j'ai fait aussi pour vous // un p'tit panneau // on va essayer de les afficher une fois. C'est un p'tit panneau / de l'écoute active qu'on avait fait la dernière fois / avec / les gestes les actions et pis les paroles. Ça c'est toujours valable hein / toujours ça reste. Comme ça maintenant, ça sera toujours valable.
110. Didier : Ça c'est c'que t'as mis ? Euh ce...
111. Enseignante : Alors aujourd'hui / aujourd'hui c'est ici là (en montrant au tableau noir). Et puis ce qui a là (en montrant le panneau) c'était ce qu'on a fait la semaine passée et ça reste valable tout le temps hein. Comme ça ça reste valable tout le temps.

Retranscription vidéo encourager à participer partie 2 :

1. Enseignante : Pendant que on enregistre les autres se taisent et vous pouvez écouter aussi ce qu'ils disent parce que ça peut vous aider à apprendre aussi vous mieux / à savoir comment on pourrait faire. Okay ? (Des élèves posent des questions). (En faisant des gestes pour partager la classe). Cette moitié de la classe plus Thomas c'est la question 1 / cette moitié de la classe moins Thomas c'est la question 2 // Après je reprendrai tous vos papiers de toute manière hein. Okay, alors // Jeanne // Est-ce que tu as réussi à encourager tes camarades à participer, si oui comment et quels gestes tu as utilisés ?
2. Jeanne : Bah déjà euh / j'ai dit oui, vas-y continue, c'est bien et pi j'ai euh aussi fait des gestes avec la tête et pi euh // ben j'trouve que j'ai assez réussi.
3. Enseignante : D'accord /// Sophie / toi.
4. Sophie: Eeum non parce qu'on n'arrêtait pas de se disputer et... //
5. Enseignante : Donc pour toi ça a pas fonctionné ?
6. Sophie: Non
7. Enseignante : T'as pas réussi à faire ça / Mais tu penses que tu peux réussir à faire ça ? /// Tu sais pas ?
8. Sophie: Non.
9. Enseignante : Est-ce que tu penses que dans un autre groupe peut-être tu arriverais ? (4 sec.)
10. Sophie: Je ne sais même pas.
11. Enseignante : Tu sais pas d'accord. /// Du coup, est-ce que tu as quand même eu/ essayé d'utiliser des gestes ou des paroles ou pas du tout ?
12. Sophie: J'ai essayé mais c'était (XXX)
13. Enseignante : Donc t'as essayé mais c'était difficile. Ouais. // Olivier.
14. Olivier: Ben moi j'dis non parce qu'avec euh mes deux camarades se disputaient et pis du coup on n'a pas euh beaucoup pu euh / la prem / les premières parties ben euh elles se disputaient du coup ben c'était un peu difficile euh de trouver euh ce qu'on devait trouver, par exemple la devinette ou des trucs comme ça et pis c'est plutôt vers la fin qu'on a trouvé... ///
15. Enseignante : Que vous avez trouvé quand même la devinette ?
16. Olivier: Ouais.
17. Enseignante : Et puis est-ce que toi tu as réussi à faire ça ? Ou pas. Est-ce que tu as mis des choses en œuvre ou quelques unes ou pas du tout ?
18. Olivier: Pas eu beaucoup.
19. Enseignante. Pas eu beaucoup d'accord. Ça marche. Maëlle! // Parle fort, très fort.

20. Maëlle: Euh j'pense que oui, euh j'disais que c'était bien et j'les encourageais. Pis ben...///
21. Enseignante : Et tu as utilisé des gestes aussi ou bien juste des paroles ?
22. Maëlle: Euh oui.
23. Enseignante : Quoi par exemple ?
24. Maëlle: Ben c'était euh / j'ai fait euh comme on fait avec la tête.
25. Enseignante : Mouvements de tête okay.
26. Maëlle: Pis c'est tout.
27. Enseignante : D'accord. Merci ! Béatrice.
28. Béatrice: Ben moi je dirais à moitié parce que ben euh on n'arrivait pas à se mettre d'accord sur les devinettes. Mais sinon on s'encourageait et euh ben on arrivait bien à participer quand même / mais on n'arrivait pas à se mettre d'accord sur laquelle de devinette.
29. Enseignante : D'accord, okay. Donc tu as réussi à mettre des gestes ou des paroles en actions ?
30. Béatrice : Euh bah / à moitié.
31. Enseignante : A moitié. D'accord. Sarah.
32. Sarah: Euh en fait moi je pense que oui mais après ils parlaient d'autre chose donc c'était un peu dur.
33. Enseignante : D'accord.
34. Sarah: Et je souriais à Enzo, mais lui (rires) / il s'en fout un peu.
35. Enseignante : Il s'en fichait un peu ?
36. Sarah: Oui !
37. Enseignante : Mais toi tu souriais donc tu as mis là les... Okay. Est-ce que tu as mis d'autre choses / en œuvre ?
38. Sarah: Euh je j'eum // j'ai fait une tape sur l'épaule à Enzo.
39. Enseignante : Okay. Donc plutôt des gestes. Des paroles aussi ou plutôt des gestes ?
40. Sarah: Non.
41. Enseignante : Plutôt des gestes. D'accord.
42. Sarah: Oui (rires).
43. Enseignante : (en chuchotant à un élève) : arrête de te balancer. Janine
44. Janine: Alors, moi j'ai d'abord, j'trouvais pas d'idées alors j'leur ai demandé s'ils avaient une idée / et Olivier il avait une idée / Et pis euh bah voilà. Pis après ben j'l'ai encouragé.
45. Enseignante : Comment ?
46. Janine: Ben je lui donnais une idée ou quand il faisait la devinette ben je / j'essayer de trouver la réponse pis on rigolait.
47. Enseignante : D'accord / Okay / ça marche, merci. Amanda.
48. Amanda: Bah oui j'ai réussi à encourager euh bah Kilian et Alain. Pis on se faisant des p'tites tape-tape sur les épaules.

49. Enseignante : Okay. Puis des paroles aussi ou juste des gestes ?
50. Amanda: Euh Gestes.
51. Enseignante : (En chuchotant) Sarah (puisqu'elle se lève).
52. Amanda: Pis on s'est quand même encouragé.
53. Enseignante : Okay avec des mots aussi ?
54. Amanda: Mmh (acquiesce).
55. Enseignante : Thomas.
56. Thomas: Euh j'disais aux gens de mon équipe qu'ils avaient des bonnes idées même si y'en avait des qu'en avaient pas des très bonnes.
57. Enseignante : Donc tu leur disais / qu'ils avaient des bonnes idées même si tu trouvais que c'était faux ?
58. Thomas: Non, j'le / si c'était pas des bonnes, j'leur disais, mais si c'était des bonnes, j'leur disais aussi.
59. Enseignante : Okay donc tu leur disais tout le temps qu'ils avaient des bonnes idées.
60. Thomas: Ou des mauvaises.
61. Enseignante : Ou des mauvaises / Okay donc t'étais honnête pis tu disais c'que tu pensais. Est-ce que tu as mis des gestes aussi en œuvre ou pas ?
63. Thomas: Non.
64. Enseignante : Mais toi tu penses que tu as réussi à encourager ?
65. Thomas: Oui.
66. Enseignante : Okay, d'accord merci. On va passer à la deuxième question // Qui est : penses-tu que ton groupe a réussi à s'encourager et que tout le monde a participé ? ». Est-ce qu'il y aurait des améliorations à faire ? Si oui lesquelles ? // Donatien.
67. Donatien: Ben oui, on a réussi à s'encourager / pis tout le monde a pars... pis... (quelqu'un chuchote « participé »).
68. Enseignante : Participé.
69. Donatien : Participé, mais pas besoin d'amélioration.
70. Enseignante : Toi tu penses que c'était tout bon comme ça, ça s'est bien passé dans ton groupe.
71. Donatien: Ouais.
72. Enseignante : Okay /// Alain.
73. Alain: Euh ben euh j'pense que on a réussi à s'encourager euh on a tous ...
74. Enseignante : Janine ! (elle jouait avec son voisin de derrière)
75. Alain: On a tous participé euh chacun disait son idée puis euh on cherchait quelle était la meilleure, on essayait de trouver des réponses. Ouais y'a des améliorations.
76. Enseignante : Quoi comme amélioration par exemple ?
77. Alain: Euh chais pas mais / euh qu'on s'encourage un tout p'tit peu plus.

78. Enseignante : Un peu plus / Vous l'avez fait quand même ?
79. Alain: Ouais.
80. Enseignante : Mais toi tu v/ tu penses que faudrait le faire plus ?
81. Alain: Mhmmh (acquiesce).
82. Enseignante : Okay, d'accord. Quelque chose d'autre ?
83. Alain: Non c'est bon.
84. Enseignante : Merci. Maxime.
85. Maxime: Ben /// Ben y'a tout le monde qui a participé mais y'a pas vraiment besoin d'amélioration.
86. Enseignante : Toi tu pense que y'a pas besoin. Vous avez réussi à vous encourager ?
87. Maxime: Mhmmh (acquiesce).
88. Enseignante : Okay, super ! Amy.
89. Amy: Ben moi j'ai / je pense que on a réussi à s'encourager que on a bien participé pis j'ai eu du plaisir à travailler avec eux.
90. Enseignante : T'as eu du plaisir ?
91. Amy: Oui
92. Enseignante : C'est chouette ! (Quelque demande avec qui) Avec son groupe / à travailler avec son groupe. Donc tu penses que y'a pas forcément besoin d'amélioration ?
93. Amy: Mmh nan.
94. Enseignante : Okay // Kilian.
95. Kilian: Euh moi j'ai aussi du plaisir, mais j'trouve que on aurait quand même un p'tit peu plus pu encourager Amanda et j'l'ai pas vu beaucoup encourager.
96. Enseignante : Qui ? j'ai pas compris.
97. Kilian: Amanda.
98. Enseignante : Tu l... / Toi tu l'as pas beaucoup encouragée ?
99. Kilian: Non, c'est elle qui encourage pas beaucoup.
100. Enseignante : D'accord ! Et pis toi, toi tu as réussi à encourager ?
101. Kilian: Oui !
102. Enseignante : Okay.
103. Kilian: J'ai encouragé Alain, Amanda / mais j'ai fait des sourires à (XXX) c'est pas trop mon truc.
104. Enseignante : D'accord. Et tu penses qu'il y a besoin d'amélioration ou c'est bon ?
105. Kilian: Moui.
106. Enseignante : Oui. Lesquelles ?
107. Kilian: Plus encourager et plus être motivés.
108. Enseignante : Plus être motivés. Okay. Merci. Samuel!

109. Samuel: Euh nous on a eu des bonnes idées. // Euh t'sais Jeanne et Béatrice elles ont dit « vu que t'es le seul garçon, tu commences ».
110. Enseignante : Okay. (Jeanne intervient) chut, c'est, c'est Samuel qui parle.
111. Une élève : Vas-y Samuel (XXX).
112. Samuel: Euh oui on a bien réussi. Euh j'ai /// chacun a dit une idée et... comment dire ///
113. Enseignante : Et du coup tout le monde a participé ?
114. Samuel: Ouais.
115. Enseignante : C'est ça que tu veux dire ? Puis est-ce qui a / quelles améliorations vous pourriez faire ? //
116. Samuel: Avoir confiance.
117. Enseignante : Avoir confiance.
118. Samuel: Parce qu'en fait, quand on disait des...
119. Enseignante : Chut c'est intéressant ce qu'il dit.
120. Samuel: Quand on disait des //
121. Enseignante : Des devinettes.
122. Samuel: Voilà // Euh ben en fait on les mettait pas, on les écrivait pas.
123. Enseignante : Okay / pis de vous faire confiance pis de les écrire au brouillon p'têtre ça vous aurait aidé ?
124. Samuel: Ouai.
125. Enseignante : Okay. [d'accord.
126. Kilian: Tu penses que (XXX).
127. Enseignante : Enzo!
128. Enzo: J'pense qu'on a bien réussi à s'encourager.
129. Enseignante : Okay.
130. Enzo: On a eu un peu des idées un peu ben bizarres, mais quand j'di bizarre c'est pas bizarre mais // [assez drôle ouais.
131. Enseignante : Drôles ouais.
132. Enzo: Et mmh pour améliorer un peu plus d'se mmh / on devrait un peu plus s'encourager. [Sinon c'était bien.
133. Enseignante : Plus s'encourager aussi ?
134. Enzo: Ouais, sinon c'était bien.
135. Enseignante : D'accord / Plus s'encourager comment ? En gestes en paroles ? Comment ?
136. Enzo: Euh paroles.
137. Enseignante : Surtout des paroles ?
138. Enzo: Ouais.
139. Enseignante : Okay d'accord. Didier!

140. Didier: Eh bien nous dans notre groupe ben tout le monde a eu des idées / Quand y'avait quelqu'un qui avait une idée on l'écoutait et tout /
141. Enseignante : Mhmm (acquiesce).
142. Didier: Personne disait que c'était, que l'idée était nulle et tout /
143. Enseignante : Mhmm (acquiesce).
144. Didier: Ils voulaient tous la mettre.
145. Enseignante : Mhmm (acquiesce).
146. Didier: Et pis euh y'a aucune amélôr, amélioration à faire et pis euh / voilà.
147. Enseignante : Okay donc ça s'est bien passé.
148. Didier: Très bien.
149. Enseignante : Ouais, super. Camille !
150. Camille: Euh moi j'trouve que dans mon groupe c'est bien allé. On a bien réussi à s'encourager. Pis mh ben moi j'trouve que c'était / c'était plutôt bien.
151. Enseignante : Plutôt bien. Okay. Y'a des améliorations à faire lesquelles ?
152. Camille: Ben c', y'a pas besoin d'améliorations même si quelqu'un qui s'appelle Didier a dit (Didier dit Oh !) que c'était sa blague. [Mais ça euh...
153. Enseignante : [D'accord okay. / (un élève dit qqch) Tu l'as encouragé pour ça ?
154. Camille: Non.
155. Enseignante : En lui disant que c'était bien c'qu'il avait trouvé ?
156. Camille: Non mais c'est moi qui l'ai trouvée.
157. Enseignante : Ah c'est toi qui l'as trouvée, okay d'accord, j'comprends. (brouhaha). Okay ! Maintenant question à tout le monde, j'aimerais que vous regardiez de nouveau pas ici.
158. Une élève : On te regarde.
159. Enseignante : Ouais ben pas tout le monde.
160. Une élève : Taisez-vous et regardez la maîtresse.
161. Enseignante : Chut. Alors moi c'est vrai que quand je suis passée dans les groupes, j'ai vu euh qu'on posait des questions par exemple « est-ce que vous avez une idée ? » ça c'était ici (en montrant au tableau) « tu as une idée ? Qu'est-ce que tu en penses ? » ça j'ai vu donc c'était chouette. J'ai vu aussi des groupes qui disaient « tu vas y arriver » ça j'ai trouvé vraiment bien. Après j'ai vu aussi des groupes qui arrivaient pas à se mettre d'accord pis qui disaient plutôt des paroles négatives, plutôt que des bonnes paroles. Et le but là il était, le but il était vraiment de mettre ça en œuvre et pour ça on doit des fois essayer de mettre de côté ce qu'il se passe à l'extérieur / pour se concentrer là-dessus. Mhmm ?// Et puis, euh au niveau des rôles, j'ai pas forcément vu dans tous les groupes que vous avez utilisé des rôles. (un élève dit : oui moi) / Certains groupes oui, d'autres pas. Mais c'est bien d'utiliser des rôles comme ça c'est sûr que tout le monde participe. Voilà. Eum /// sinon, est-ce que j'ai une

dernière question pour vous. Qui n'a pas reçu d'encouragement ? Levez la main. // (des élèves réagissent à ce qu'il se passe) Ah chut, j'ai pas besoin de commentaires, j'aimerais juste savoir qui (5 sec.) (les élèves sont pas d'accord les uns avec les autres). Alors, un, deux, trois, quatre / non, j'aimerais juste ceux / qui n'a pas reçu d'encouragement ? (13 sec.) (Les élèves débattent, un élève dit : « taisez-vous »). Donc, relever la main ceux qui n'ont pas reçu d'encouragements. // Un, deux, trois, quatre, cinq, six / Okay, vous pouvez baisser la main. Ceux qui ont reçu un encouragement, comment vous vous êtes sentis ? Ah ah je vous questionne. Alain.

162. Alain: Bien.
163. Enseignante : Bien. Camille.
164. Camille: Bien aussi.
165. Enseignante : Bien aussi. Maxime.
166. Maxime: Bien.
167. Enseignante : Bien. Olivier.
168. Olivier: Bien.
169. Enseignante : Okay (rires). Béatrice.
170. Béatrice : Ben c'est quand tu reçois des encouragements ben ça te donne plus d'idées et ça ben ça t'encourage.
171. Enseignante : Ça te donne plus d'idées à continuer. C'est chouette ça. // Amy.
172. Amy: Très bien !
173. Enseignante : Très bien. Kilian
174. Kilian : Super bien !
175. Enseignante : Super. Samuel?
176. Samuel: Ben c'était bien, c'est comme si j'avais une pomme dans la bouche quoi.
177. Enseignante : Ah d'accord.
178. Une élève : [Une pomme dans la bouche...
179. Enseignante : [Enzo!
180. Enzo: Badass !
181. Enseignante : Okay d'accord. Thomas.
182. Thomas: Avec du pouvoir !
183. Enseignante : Aha tu te sentais, tu te sentais avoir du pouvoir, okay. Chut. Silence s'il vous plaît ! Didier.
184. Didier: On dirait que j'allais gagner la coupe du monde.
185. Enseignante : Ah c'est chouette alors comme sentiment d'avoir ça hein ? Amanda.
186. Amanda: Ben c'est comme si euh j'avais gagné un concours.
187. Enseignante : Comme si t'avais gagné un concours, okay. Jeanne.
188. Jeanne: Alors moi ...

189. Enseignante : Silence s'il vous plaît, c'est Jeanne qui parle.
190. Jeanne: Alors / Déjà, quand on fait des compliments ça veut dire que ce qu'on a dit c'est pas juste pour avoir dit ça comme par hasard, mais c'est pour euh / c'est parce qu'on pense vraiment. Eh ben ça ça fait plaisir et puis bah je rougis un p'tit peu.
191. Enseignante : D'accord. Béatrice la dernière.
192. Béatrice: Y'a des fois y'avait des gens qui disaient des encouragements mais c'était pas vrai.
193. Enseignante : Ah ça des fois ça arrive mais ...
194. Béatrice: Y'a des gens qui disaient « vas-y c'est bien » et de l'autre côté ils disaient (en chuchotant) « c'est pas du tout vrai ».
195. Enseignante : Mais ça c'est dommage alors. C'est vrai que dire des encouragements faut le penser. Okay ! /// Alors je vous remercie pour votre participation. Et j'ai vu vraiment des belles choses donc je vous encourage du coup à encourager les autres quand vous travailler en groupe. / Merci beaucoup.

Retranscription vidéo demander de l'aide ou des explications partie 1 :

1. Enseignante : Okay voilà, alors on va reprendre ce qu'on a fait sur la coopération. Quelles habiletés coopératives comme on appelle ou quelles compétences on a déjà appris ensemble avec // En apprenant la coopération ? // J'aimerais que tout le monde réfléchisse.
2. Didier : La coopération c'est pas quand on travaille ensemble ?
3. Enseignante : C'est quand, oui la coopération c'est quand on travaille ensemble et on a décidé, on a dit on développe des compétences / donc les manières pour apprendre à bien coopérer ensemble. On apprend à bien coopérer ensemble, qu'est-ce que on avait déjà vu ? Janine.
4. Janine : Ecouter celui qui parle.
5. Enseignante : Ecouter celui qui parle. Donc c'était l'écoute active. C'est le premier panneau là. Pis la deuxième chose qu'on avait vu ? Alain.
6. Alain : Euh les paroles.
7. Enseignante : Les paroles / Comment dans quel sens ? C'était quoi la deuxième chose qu'on avait fait ?
8. Alain : A ce qu'on disait pour encourager les autres.
9. Enseignante : Voilà ! Les encouragements / C'était, y'avait des paroles et des gestes pour encourager l'autre à participer. Donc ça c'est les deux choses qu'on a vu l'écoute active et encourager l'autre à participer. Aujourd'hui, on va voir (écrit au tableau) (20 sec.) « Demander de l'aide ou des explications ». // Ceux qui levaient la main avant c'était pour quoi ? / Amy ?
10. Amy : Bah c'était aussi pour parler quand quelqu'un parle on doit aussi le regarder.
11. Enseignante : Oui ! On avait vu que dans les paroles et dans les gestes on pouvait faire quelque chose avec l'écoute active / donc dans l'écoute active fallait le regarder quand quelqu'un parlait / euh pis pour encourager l'autre à participer ben ça pouvait être des gestes en disant « ah c'est super (avec un pouce en l'air), c'est bien, continue comme ça ». Avec des paroles aussi accompagné. Oui Quadir.
12. Quadir : Faire oui avec la tête.
13. Enseignante : Faire oui avec la tête / par exemple. / Sarah c'était aussi par rapport à ça ?
14. Sarah : Euh moi c'était pour dire euh les gestes et les actions.
15. Enseignante : D'accord, les gestes et les actions. Alors n'oubliez pas c'qu'on avait fait parce que y'a les panneaux là, si jamais vous oubliez, vous pouvez aller regarder là et vous souvenir de c'qu'on a fait parce que ça ça reste toujours valable / encore maintenant. Quand on est dans un groupe, on apprend à coopérer avec ça. // Alors // On va faire la même chose que d'habitude, du coup, les paroles (en écrivant au tableau)(11 sec.) et les gestes // ou les actions // pour demander de

l'aide ou des explications / Avant de, d'écrire les gestes et les actions, pourquoi est-ce que vous pensez que c'est important / D'avoir ça, de mettre ça en œuvre dans les groupes quand on coopère, pourquoi est-ce que c'est important ? // Samuel j'aimerais que tu réfléchisses aussi // pourquoi c'est important ? (4 sec.) Vous avez pas d'idées ? (un élève dit oui) Pourquoi est-ce que c'est important de pouvoir demander de l'aide ou des explications quand on travaille en groupe ? /// A quoi ça sert ? (6 sec.) Enzo.

16. Enzo : A plus comprendre / l'exercice.
17. Enseignante : A mieux comprendre l'exercice / Oui, d'accord. Sophie.
18. Sophie : Euh être mieux ensemble et avoir plus d'amis si on s'aime pas et si on arrive ensemble.
19. Une élève : Qu'est-ce que ça a à voir avec donner des aides ?
20. Enseignante : Oui alors j'comprends pas, j'comprends pas vraiment ce que ça a à voir avec demander de l'aide, mais effectivement travailler en groupe c'est apprendre aussi à être avec des gens qu'on aime pas forcément / puis a p'têtre tout d'un coup s'en faire des amis, oui. / Mais moi j'demande pour l'aide et l'explication // Qu'est-ce que, pourquoi est-ce qu'on fait ça ? Amanda.
21. Amanda : Ben / ah euh j'ai cru que c'était pourquoi... //
22. Enseignante : Pourquoi est-ce que il faut demander de l'aide ou des explications quand on travaille en groupe ? A quoi ça sert ?
23. Amanda : Ben par exemple si quelqu'un ne comprend pas vraiment et pis l'autre comprend, on (XXX) de réexpliquer pis euh pis euh // c'est tout.
24. Enseignante : Oui pour expliquer à quelqu'un qui aurait pas compris, oui. Camille.
25. Camille : Ben à pas faire de faute vu qu'on nous explique.
26. Enseignante : Ah ouais ça c'est vrai, à pas faire d'erreur parce que quelqu'un nous explique, nous aide. Donc on demande à quelqu'un de nous aider puis ça nous aide à faire plus juste. D'autres idées encore. Oui Thomas.
27. Thomas : Parce qu'à un on va plus vite, mais à deux on plus loin.
28. Enseignante : Exactement, ça c'est une très belle phrase / Quand on est tout seul on va p'têtre plus vite, mais quand on est à deux ou à plusieurs on peut aller plus loin / pis on peut justement faire, réaliser des exercices qui sont de meilleure qualité où on arrive mieux à résoudre en groupe. Donc c'est à ça que ça sert aussi que, de, les demandes d'aide ou d'explications au sein du groupe, c'est pour ça. Et puis euh maintenant on va, du coup on va remplir notre tableau // Eum vous pensez / que on peut illustrer cela par quelles paroles ? // J'aimerais que vous réfléchissiez aux paroles maintenant qu'on peut mettre en œuvre pour demander de l'aide ou des explications. /// Quelles paroles ? // Maëlle, tu poses ça / Tu mets ça en haut de ta table et tu le touches plus. Puis j'aimerais que tu écoutes maintenant. Samuel
29. Samuel : Peux-tu m'aider.

30. Enseignante : Peux-tu m'aider (en écrivant au tableau) okay. Super. Peux-tu / m'aider. Alain.
31. Alain : J'ai pas compris l'exercice.
32. Enseignante : Je n'ai pas compris (écrit au tableau) (8 sec.) Oui. Peux-tu m'aider c'est une question, je n'ai pas compris /// Amanda.
33. Amanda : T'as besoin d'aide ?
34. Enseignante : Alors / tu as besoin d'aide. Est-ce que c'est quand toi tu demande de l'aide à quelqu'un ? (Amanda fait : ah) C'est quand tu offres de l'aide à quelqu'un. Tu vois la différence ? Pour tout le monde, il y a demander de l'aide et des explications c'est quand nous on en a besoin, quand on est coincé ou comme ça, on demande de l'aide / mais de l'autre côté, y'a aussi une personne qui donne de l'aide ou qui peut proposer son aide. // J'veis / J'veis p'tête le noter à côté. Tu m'as dit quoi Amanda ?
35. Amanda : T'as besoin d'aide ? (L'enseignante écrit au tableau). (11 sec.)
36. Enseignante : Mais sinon pour les paroles encore. /// Samuel.
37. Samuel : Peux-tu me mettre sur le droit chemin ? (rires)
38. Enseignante : Peux-tu m'aider / ça viendrait là (4 sec.) Me, me mettre sur le bon chemin. (6 sec.) Okay. /// Quoi d'autre encore pour demander de l'aide ou des explications ? Qu'est-ce qu'on peut dire encore ? Kilian.
39. Kilian : J'ai besoin d'aide.
40. Enseignante : J'ai besoin d'aide. (Écrit au tableau) Tout simplement. (6 sec.). Autre chose encore ? Camille.
41. Camille : Peux-tu me montrer ce que j'ai eu faux ?
42. Enseignante : Oui (écrit au tableau) (21 sec.) Béatrice.
43. Béatrice : Eum attend je (XXX) Ah c'est difficile.
44. Enseignante : C'est difficile. Okay (écrit au tableau) (5 sec.) Quand tu dis c'est difficile pour toi c'est que tu veux que quelqu'un t'aide ?
45. Béatrice : Oui.
46. Enseignante : Alors vous saurez p'tête que quand quelqu'un dit « c'est difficile », la personne en fait elle demande de l'aide. Elle pose pas forcément des questions, tout d'un coup elle peut dire « ah c'est difficile ! » pis c'est une demande d'aide. Sarah tu voulais dire quelque chose ? (Elle fait non de la tête) Non / Okay ! Est-ce qu'il y a encore quelque chose pour les paroles ? /// Okay, on va passer aux gestes. (Un élève veut répondre mais se ravise). Pour les paroles ? Non / pour les gestes. Réfléchissez à comment, quels gestes on fait pour demander de l'aide à quelqu'un. Thomas, j'aimerais bien que tu écoute s'il te plaît. Quels gestes ont fait pour demander de l'aide à quelqu'un ? c'est p'tête un peu plus dur / ou pour montrer qu'on a besoin d'aide. / Qu'est-ce qu'on pourrait faire ?
47. Sarah : Attends mais j'ai encore un truc pour les paroles.
48. Enseignante : Pour les paroles ? c'est quoi ?

49. Sarah : Je sais pas.
50. Enseignante : Je ne sais pas. Okay (regarde le tableau). Ou / oui, je n'sais pas. Okay, je ne sais pas dans le sens « ah je ne sais pas » quand tu demandes de l'aide. Okay. Pour les gestes maintenant, on reste sur les gestes. Quels gestes on peut faire ? Thomas qu'est-ce que tu faisais comme geste avant ? (Il montre : main avec la paume contre le haut et ramener les doigts vers soi). Alors ça c'est quand quelqu'un est plutôt loin (en imitant le geste) et pis tu lui demande de venir t'aider ? Tu fais un geste de la main // (d'autres élèves recopient et parlent) ah c'est bon. Genre / par exemple « viens m'aider s'il te plait » (en faisant le geste, Thomas acquiesce, écrit au tableau, les élèves parlent). S'il vous plaît Eh ! (5 sec.) Maintenant on se concentre sur les gestes (frappe gentiment au tableau). Donc geste de la main, quoi d'autre ? // Pour montrer qu'on a besoin d'aide ou qu'on est perdu ou comme ça (6 sec.). Béatrice.
51. Béatrice : Qu'on montre qu'on est découragé (en baissant les épaules).
52. Enseignante : Donc baisser les épaules comme ça (fait le geste).
53. Béatrice : Oui.
54. Enseignante. Okay, alors, baisser les épaules (écrit au tableau) (16 sec.). Alain.
55. Alain : Tu fais le chien abattu.
56. Enseignante : Comment ?
57. Alain : Le chien abattu.
58. Enseignante : Un peu comme ça, un peu genre (fait le geste de baisser les épaules). (Quelqu'un dit qqch de drôle et il y a quelques rires). Sarah.
59. Sarah : Faire comme ça (elle hausse les épaules).
60. Enseignante : Hausser les épaules, okay (écrit au tableau) (5 sec.). Alors y'a, y'a baisser les épaules en mode découragé, puis hausser les épaules, je ne sais pas (écrit au tableau) (5 sec.). Y'a une différence entre ces deux gestes hein. Y'a hausser les épaules (en faisant le geste) / Quadir, Maëlle, stop ! / Y'a hausser les épaules en mode je ne sais pas, puis baisser les épaules (fait le geste) en mode découragement pour dire qu'on a besoin d'aide. (Quelqu'un éternue) Santé ! Eeuh qu'est-ce qu'on pourrait encore // mettre ? /// Oui Thomas ?
61. Thomas : Lever la main.
62. Enseignante : Lever la main, ça peut être demander de l'aide (écrit au tableau) (5 sec.). Encore une idée pour les gestes ? // pour montrer qu'on a besoin d'aide / à son camarade. /// Quadir.
63. Quadir : Se taper la tête.
64. Enseignante : Comment ?
65. Quadir : Se taper la tête.
66. Enseignante : Se taper la tête, (quelqu'un dit « doucement ») comme ça (fait le geste, l'élève montre en se frappant la tête). C'est un peu brutal quand même. Est-ce que c'est comme ça que tu demandes de l'aide

- à quelqu'un ? (Les élèves réagissent, 4 sec.). Mmh, j'trouve que c'est plus (fait un geste doucement).
67. Camille : Non mais j'pense que taper la tête c'est du genre euh comme ça (elle se tape la tête sur sa table).
68. Enseignante : Euh je suis pas sûre que ce soit une bonne idée // Alors / chais pas si vous savez mais quand on se tape la tête on perd plein de neurones.
69. Une élève : C'est quoi [des neurones ?
70. Enseignante : [Des neurones c'est ce qu'on a besoin pour réfléchir dans notre tête, donc je vais déconseiller de se taper la tête /// Chut, s'il vous plaît. S'il vous plaît. C'était fantastique avant, vous écoutez super bien, j'suis vraiment très contente de vous. Samuel.
71. Samuel : Se creuser la tête.
72. Enseignante : Se creuser la tête, mais comment tu veux creuser ta tête (fait un geste vers sa tête), c'est une expression ça. (Samuel se gratte la tête) se gratter la tête.
73. Didier : Tu prends une perceuse.
74. Enseignante : Mouais // J'trouve que c'est un peu la même chose, / Se gratter la tête ou se taper la tête, chais pas / Pour demander de l'aide à quelqu'un p'têtre avec l'autre / camarade. Oui.
75. Thomas : Si tu dis se gratter la tête c'est pas la même chose parce que quelqu'un peut penser que t'as des poux !
76. Enseignante : Justement ! Alors faut faire attention avec les gestes. / Mais par exemple si on lève la main pour demander de l'aide / ça c'est un geste qu'on fait souvent pour demander de l'aide, lever la main. Pis pour montrer à votre camarade, qui est p'têtre à côté de vous que vous avez besoin d'aide, comment vous pouvez faire ? Quels gestes vous pouvez utiliser ? (4 sec.) Didier.
77. Didier : (fait un geste où il appuie sur l'épaule de sa camarade avec son doigt en lui dit :) Tu peux m'aider ?
78. Enseignante : Ah ça c'est super ! C'est, c'est toucher, faire une p'tite touche sur son, sur l'épaule de son camarade / pour lui demander « Hé est-ce que tu peux m'aider ? » (se tourne pour écrire au tableau, les élèves parlent disent tous « tu peux m'aider » en faisant le geste). S'il vous plaît ! (Une élève dit « on se tait ! ») Chut. Merci. Samuel.
79. Samuel : Demander à la maîtresse un soldat.
80. Enseignante : (Fait une tête bizarre) Mais ? Non alors ça pas. Ça fait pas partie des gestes. /// Est-ce que vous avez autre chose dans les gestes ? (des élèves disent non, d'autres attends).
81. Sarah : Mais toi est-ce que tu as des idées aussi ? tu peux les marquer hein.
82. Enseignante : Ah mais moi mon but, mon but c'est que vous disiez les idées, ça doit venir de vous. C'est vos idées parce que si ça vient de vous, vous pourrez plus facilement les mettre en œuvre.
83. Didier : J'ai perdu plein de neurones.

84. Enseignante : Chut. Jeanne.
85. Jeanne : Froncer les sourcils.
86. Enseignante : Froncer les sourcils. Ouai ça peut / peut montrer qu'on a besoin d'aide (écrit au tableau, les élèves parlent, quelqu'un répète « on se tait, taisez-vous, chut ! »). Voilà ! J pense qu'on a à peu près fait le tour. C'est vraiment super ce qu'on a trouvé / Et ben du coup, mémorisez bien ça (en montrant le tableau) / parce que vous allez / comme d'habitude on va utiliser ça dans les exercices qu'on va faire.

Retranscription vidéo demander de l'aide ou des explications partie 2 :

1. Enseignante : Okay alors, c'est pas grave on va passer à la première question // Alors, première question qui est / est-ce que j'ai eu besoin de demander de l'aide ou des explications ? Comment est-ce que j'ai fait ? Quelles paroles ou quels gestes j'ai utilisés ? / Donc c'est la première partie de la classe qui va s'exprimer. / On commence, Camille.
2. Camille : Euh non j'ai pas eu besoin de demander de l'aide ou des explications parce que j'avais tout compris.
3. Enseignante : Okay, donc pas du tout / t'as pas du tout mis ça en œuvre ou quand même ?
4. Camille : Mmh // (fais non de la tête).
5. Enseignante : Pas du tout, d'accord.
6. Didier : Bah alors moi comme a dit Camille, moi j'ai tout compris / Euh j'ai pas eu besoin de demander de l'aide mais j'ai un p'tit peu donné de l'aide.
7. Enseignante : Tu as donné de l'aide ?
8. Didier : Quand ils ne comprenaient pas la phrase.
9. Enseignante : D'accord. Puis tu as / quand c'est que tu as su que tu avais besoin de donner de l'aide ? Est-ce que quelqu'un t'as fait quelque chose qui était là ? (en désignant le tableau).
10. Didier : Euh non.
11. Enseignante : Non. / Tu as su comme ça qu'il fallait demander de l'aide, ils ont pas posé de questions ?
12. Didier : Enfin Enzo, il a / il comprenait pas ma phrase alors j'ai lu la deuxième [et après j'ai lu la troisième.
13. Enseignante : [D'accord. Okay. Ça marche, merci. Enzo du coup ?
14. Enzo : Comme il l'a dit, ben ouai, j'le l'avait une phrase que j'avais pas trop compris // Mais j'ai eu un p'tit / j'ai eu un p'tit peu besoin d'aide, mais sinon ça allait.
15. Enseignante : Oui, et qu'est-ce que tu as utilisé pour demander de l'aide ?
16. Enzo : Euh j'ai dit bah « j'ai rien compris ».
17. Enseignante : Tu as, tu as utilisé la phrase, « je n'ai pas compris » ?
18. Enzo : Ouais.
19. Enseignante : Okay, d'accord. Samuel.
20. Samuel : Euh moi ben / j'ai pas besoin, j'ai pas eu le besoin de demander de l'aide, c'était un peu facile. ///
21. Enseignante : Mhmh (acquiesce), Donc pas du tout mis ça en œuvre. Est-ce que tu as dû donner de l'aide ?
22. Samuel : Non.

23. Enseignante : Non plus, okay, d'accord. Merci. Amy.
24. Amy : Ben moi c'était la même chose que Didier, sauf que Jeanne / tu vois on avait lu une / j'avais lu une phrase pi elle elle avait pas trop compris donc du coup j'ai dû répéter.
25. Enseignante : Donc tu as répété [parce que tu as vu qu'elle a pas compris.
26. Amy : Une fois // Oui.
27. Enseignante : Mais tu as pas eu besoin d'aide toi ? [Non.
28. Amy : [Non.
29. Enseignante : Kilian.
30. Kilian : Moi j'ai pas eu besoin d'aide, j'avais bien compris / Et Alain lui il pas trop alors à chaque indice / alors on a répété euh / et après ben à un moment il commençais à tout trouver.
31. Enseignante : Okay alors pour donner de l'aide vous avez répété pis lui, il demandait de répéter ou bien qu'est-ce qu'il faisait pour avoir de l'aide ?
32. Kilian : Il disait qu'il avait pas compris.
33. Enseignante : Il disait qu'il avait pas compris. Okay, merci. Maxime !
34. Maxime : Moi j'ai pas eu besoin de demander de l'aide parce que j'avais tout compris.
35. Enseignante : Aussi ?
36. Maxime : Mhmh (acquiesce).
37. Enseignante : Et puis est-ce que euh tu as dû donner de l'aide ?
38. Maxime : Non.
39. Enseignante : Du tout / Okay. /// [Alain.
40. Alain : [Ben alors moi au début j'arrivais bien, mais après c'était euh à / à un truc qui était difficile donc euh je demandais euh, j'disais que j'avais pas compris pis que / si ils pouvaient répéter pis un peu m'aider.
41. Enseignante : D'accord, donc si on peut répéter, ça on l'a pas noté. « Est-ce que tu peux répéter » pour demander de l'aide, ça on pourrait le rajouter pour tout le monde hein. « Est-ce que tu peux répéter ? » J'vais essayer de le rajouter / « Est-ce que tu peux répéter ? ». // Okay / ça joue ? Merci. Donatien.
42. Donatien : Moi j'ai dû demander un p'tit peu d'aide.
43. Enseignante : Oui, tu as dû demander de l'aide / Thomas s'il te plaît. Et comment tu as fait ?
44. Donatien : Bah j'ai dit euh // « c'est difficile ».
45. Enseignante : Tu as dit « c'est difficile ». Okay. Et puis tu as obtenu de l'aide ?
46. Donatien : Mouais.
47. Enseignante : Oui / Tu as fait des gestes aussi ?

48. Donatien : Mmh pas vraiment.
49. Enseignante : Juste des paroles. Okay. Très bien merci beaucoup, on va passer à la deuxième question / Je vous rappelle que pour que ça enregistre bien les autres doivent se taire. // Et écoutez aussi ce qui se dit parce que ça peut vous aider vous aussi. // Alors, deuxième question c'est « y a-t-il eu des demandes d'aide dans le groupe ? » et puis, « Est-ce que peut-être tu t'es retenu de demander de l'aide ? Pourquoi ? si tu t'es retenu / Ou est-ce que c'est allé tout seul / Tu demandais de l'aide quand t'en avais besoin. Mais surtout première partie (en frappant doucement au tableau) y a-t-il eu des demandes d'aide dans le groupe. Béatrice.
50. Béatrice : Bah oui y'a eu des demandes / surtout Sarah parce que des fois elle comprenait pas.
51. Enseignante : Mhmh (acquiesce).
52. Béatrice : Et euh ben sinon moi et Camille non parce que ben on lisait les phrases.
53. Enseignante : D'accord. Et comment est-ce qu'elle faisait alors pour demander de l'aide ?
54. Béatrice : Ben elle disait « j'comprends pas » ou euh des trucs comme ça.
55. Enseignante : Des gestes aussi ou seulement...
56. Béatrice : Non non pas (XXX) des gestes.
57. Enseignante : Plutôt des paroles ?
58. Béatrice : Oui.
59. Enseignante : Okay / merci. Jeanne
60. Jeanne : Bah avec euh Janine et Amy, bah elles me lisaient leur eum //
61. Enseignante : Oui.
62. Jeanne : Leurs questions et pis bah j'comprenais pas toujours parce que j'avais l'impression qui manquait quelque chose et pis ben en fait c'était presque les deux pareil. Bah en fait ça avait la même parole dedans et puis bah je comprenais pas toujours alors je fronçais les sourcils et pis elles me réexpliquaient.
63. Enseignante : D'accord, donc en fronçant les sourcils c'était ta manière de demander de l'aide et puis ça marchait ?
64. Jeanne : Ouais.
65. Enseignante : Okay.
66. Jeanne : Et pis j'ai aussi demandé de l'aide.
67. Enseignante : Tu as fait des demandes ?
68. Jeanne : Oui.
69. Enseignante : Par exemple comment ?
70. Jeanne : « j'comprends pas » // [Ou bien...

71. Enseignante : [Okay, d'accord, merci. Sarah !
72. Sarah: Alors euh / j'ai demandé de l'aide et eum (rires) Et j'ai dit surtout « je sais pas, je sais pas, je sais pas ».
73. Enseignante : Okay. Donc dans le groupe c'était principalement toi qui demandait de l'aide ?
74. Sarah : Ouais.
75. Enseignante : Pas les autres.
76. Sarah : Et pis c'était trop cool !
77. Enseignante : Okay. C'était chouette tu as aimé ? (Sarah acquiesce) Okay. Et tu t'es bien fait aidée ?
78. Sarah : Ouais / Et pis j'aime bien ce groupe aussi.
79. Enseignante : Donc tu ne t'es pas retenue de demander de l'aide ? (Sarah fait non de la tête) Tu as demandé quand tu avais besoin. Okay, merci. Olivier.
80. Olivier : Ben moi / Donatien il nous avait quand même demandé euh / il nous disait « j'ai pas trop compris » « c'est assez difficile » Du coup on essayait de lui expliquer ou de lui relire la phrase pour euh qui comprenne un peu mieux.
81. Enseignante : Mhmh (acquiesce) // Mais toi tu as pas eu besoin de...
82. Olivier : Non.
83. Enseignante : Tu t'es pas retenu de ou comme ça. D'accord. // Merci.
84. Sophie : Euh (5 sec.) Maëlle elle / moi j'ai un peu pas trop bien compris après vers la fin // Après euh chais pas trop //
85. Enseignante : Donc tu as fait des demandes d'aide ? //
86. Sophie : Oui.
87. Enseignante : Oui. Comment ?
88. Sophie : Euh « j'ai pas trop bien compris ».
89. Enseignante : D'accord. // Des gestes aussi ou pas ?
90. Sophie : Non.
91. Enseignante : Non. Merci. Maëlle. (Elle enlève un papier avec lequel Maëlle jouait) Alors réponds à la question.
92. Maëlle : Euh /// Euh oui y'a eu des demandes / que des gens comprenaient pas / ils comprenaient pas et / 'fin si mais...
93. Enseignante : Et c'était comment ? sous quelle forme ? C'était des paroles des gestes ? Qu'est-ce qu'ils mettaient en œuvre ? Pour demander de l'aide.
94. Maëlle : Ben // ils disaient « je n'ai pas compris ».
95. Enseignante : Okay. D'accord. Quadir.
96. Quadir : Bah alors moi / euh y'avait Alain et y'avait des phrases il comprenait pas trop du coup il... / j'voyais qu'il avait besoin qu'on répète et il

- comprenait pas très bien du coup on répétait. Et après il a quand même fini par trouver.
97. Enseignante : Okay. Et quand tu disais, tu voyais que il comprenait pas, c'est parce qu'il faisait certains gestes ?
98. Quadir : Ben / On voyait il disait « j'comprends pas » / On voyait qu'il était désespéré qu'il comprenait pas.
99. Enseignante : D'accord. Un peu comme quand il est découragé, baisser les épaules ?
100. Quadir : Ouais.
101. Enseignante : C'est un peu ça. Okay. Merci. Janine !
102. Janine : Ben moi j'ai écouté les personnes qui étaient dans mon groupe et pis j'ai compris ce qu'il fallait faire du coup j'ai pas eu besoin d'aide.
103. Enseignante : Mais la question c'était est-ce qu'il y a eu des demandes dans ton groupe ? Est-ce que des gens ont demandé de l'aide ?
104. Janine : Oui Jeanne elle a demandé de l'aide / pis euh voilà. [Elle (XXX)]
105. Enseignante : [Comment elle a fait ?
106. Janine : Ben elle a froncé les sourcils comme elle a dit avant et pis du coup nous on a répété la phrase.
107. Enseignante : Okay. Merci. Amanda !
108. Amanda : Ben non / moi quand j'avais besoin d'aide ben j'demandais mais moi aussi j'ai dû aider des fois Sophie à lire parce qu'elle arrivait / pas du/ des fois elle comprenait pas les phrases donc j'ai dû l'aider.
109. Enseignante : Et comment t'as su que tu devais l'aider ?
110. Amanda : Parce que / euh on voyait des fois que quand elle lisait elle / elle bugait un peu parce qu'elle était un peu en train de regarder la feuille comme ça (montre d'un geste ou elle regarde sa feuille).
111. Enseignante : Okay, d'accord / Donc tu voyais que elle arrivait pas à dire ce qu'elle voulait.
112. Amanda : Mhmm (acquiesce).
113. Enseignante : Okay. Merci. Thomas !
114. Thomas : Ben moi j'avais lu la phrase mais Enzo il l'avait pas comprise.
115. Enseignante : Donc tu as dû lui expliquer.
116. Thomas : Mhmm (acquiesce).
117. Enseignante : Y'a eu d'autres demandes d'aide ? Dans le groupe.
118. Thomas : Non.
119. Enseignante : Puis il l'a / il l'a pas / Il a fait comment ?
120. Thomas : Il a dit qu'il avait rien compris.
121. Enseignante : Juste ça, okay. / Ça marche. / Merci beaucoup. Alors Merci beaucoup d'avoir participé. Je vais juste vous dire ce que j'ai pu constater dans les groupes comme d'habitude. / Là vous posez

toutes vos affaires et j'ai vraiment besoin que vous écoutiez / Amy aussi ça te concerne. /// Sophie / Là t'es pas attentive mmh. Alors, quand j'ai circulé dans les groupes, j'ai pu voir que certains élèves ont demandé de l'aide / Et j'ai vu que une fois il montrait comme ça, il levait la main pour demander de l'aide (en faisant un geste). J'ai aussi vu que certains ben ils comprenaient pas donc il faisait comme ça (geste d'haussement d'épaules) pour montrer qu'ils comprenaient pas et qu'ils savaient pas comment faire. Donc ça c'est aussi des gestes de hausser les épaules par exemple « je ne sais pas » ou « j'ai pas compris », des gestes d'incompréhension. // Mais j'ai aussi vu au contraire que quand quelqu'un avait de la peine ou avait besoin d'aide, au lieu de... de de demander « est-ce que je peux t'aider ? » ou que la personne demande / que... / de l'aide, ben qu'on prenne la feuille et que on fasse à sa place. / ça j'ai aussi vu dans le groupe que des fois, on a pris sa feuille pour faire à sa place alors que, le but c'était de demander de l'aide, donc cette personne aurait pu demander de l'aide, pis la personne qui a pris la feuille lui donner de l'aide pour l'aider. // Donc ça veut dire que j'ai vu des belles choses, des choses où on demande de l'aide et cetera / mais ! aussi qu'on peut toujours s'améliorer et essayer vraiment de demander de l'aide. Et pis de donner de l'aide plutôt que de faire à la place. // Eum /// Voilà alors j'vous remercie de votre participation / et puis on termine là pour demander de l'aide ou des explications. Ça ça restera valable tout le temps, j'avais aussi faire un panneau comme la dernière fois. Et puis euh // voilà merci beaucoup. Vous pouvez ranger, récupérer les p'tits papiers, apporter tous les p'tits papiers / (un élève dit « il est où mon p'tit papier à moi ? ») On va faire comme ça vous allez poser le p'tit papier d'abord colonne par colonne sur le bureau.

Retranscription vidéo : Partager son point de vue partie 1

1. Enseignante : Okay alors on va reprendre nos leçons sur la coopération // Et euh aujourd'hui on va lier ça un peu avec un travail de groupe en géographie vous verrez. / Donc l'habileté qu'on voit aujourd'hui donc la compétence qu'on voit aujourd'hui c'est / j'veais l'écrire. (l'enseignante écrit au tableau, les élèves lisent en même temps à voie basse ce qu'elle écrit) (35 sec). Partager son point de vue en respectant celui des autres. Donc ça c'est cella d'aujourd'hui / qu'est-ce qu'on a déjà vu comme habileté coopérative ensemble ? / on en a déjà vu trois / j'ai ajouté un troisième panneau vous pouvez voir là-bas. Olivier.
2. Olivier : L'écoute active.
3. Enseignante : L'écoute active c'était quoi ?
4. Olivier : C'est par exemple si y'a une (XXX) euh qu'on était en groupe euh pis euh qu'on regardait on l'écoutait.
5. Enseignante : Mhmh (acquiesce). C'était pour l'écouter ?
6. Olivier : Ouais.
7. Enseignante : D'accord ouais de, de manière euh pas juste entendre mais vraiment faire attention à ce qu'il disait. // Eum quoi d'autre ? Qu'est-ce qu'on avait vu d'autre comme habileté coopérative. Janine.
8. Janine : Encourager l'autre à participer.
9. Enseignante : Oui ! Et qu'est-ce que c'était ça ?
10. Janine : Ben par exemple quand y'a quelqu'un qui veut pas trop parler, ben on l'encourage à participer.
11. Enseignante : Oui.
12. Janine : Donc à donner ses idées.
13. Enseignante : Oui. C'est important que tout le monde participe. Et puis la/ celle qu'on a vu encore c'était quoi ? Ce qu'on a vu la semaine passée ? // Alain.
14. Alain : C'était demander de l'aide ou des explications.
15. Enseignante : Demander de l'aide ou des explications ouai. Et pourquoi c'était important ça ? Pourquoi c'était important / de demander de l'aide ou des explications ? Quadir.
16. Quadir : Parce que a... parce que sinon on n'arrive pas à continuer / l'exercice.

17. Enseignante : Parce que des fois on est bloqué on a besoin d'aide / Et puis donc là les panneaux sont affichés toujours avec les paroles d'un côté, les gestes de l'autre. Donc si vous avez un doute vous pouvez toujours venir regarder ici. Et ça ça reste toujours valable. / On l'utilise toujours. C'est-à-dire que dans les travaux de groupe que ferez après, y'a pas seulement celle-là qu'on va faire, mais aussi toutes les autres. Mhm ? Vous avez pas besoin de tout faire, mais dans chaque habileté vous pouvez faire un ou deux éléments. /// J'ai rajouté celle que vous m'aviez dit on avait fait le tableau ensemble / pis après on avait discuté / Puis on avait dit que on pouvait rajouter quelque chose d'autre c'était pour demander de l'aide ou des explications, c'était « peux-tu répéter s'il te plaît ? » ça je l'ai rajouté après coup. // Alors, là pour partager son point de vue en respectant celui des autres. Y'a deux parties, y'a la partie partager son point de vue / Et y'a la partie respecter celui des autres. Donc on va faire un tableau un p'tit peu différent cette fois-ci // C'est que, on va faire quatre cases /// (elle fait des traits de séparation au tableau). On va faire d'un côté la case / toujours d'un côté une colonne avec les gestes et une colonne avec les paroles. /// Donc on a toujours ici les paroles / et ici les gestes ça ça change pas. Simplement que maintenant ici on a pour partager son point de vue et ici pour partager celui des autres /// Mais c'est le même fonctionnement. C'est exactement la même chose que d'habitude. Sauf que ici y'a la partie plus partager de son point de vue donc quand on parle, pis là la partie plus respecter celui des autres. Alors comme d'habitude, quels sont les paroles pour dire qu'on partage son point de vue ? Les paroles pour partager son point du vue. Sarah.
18. Sarah : « Moi aussi j'avais la même idée. »
19. Enseignante : De faire deux cases ? // Ah ! pour partager son point de vue, « moi aussi j'avais la même idée ». D'accord. (elle écrit au tableau, un élève dit « ah okay, moi aussi au début... »). (15 sec.). Moi aussi j'avais la même idée. /// Quoi d'autre ? Pour donner son avis ? Donner son, ses idées, ses opinions / Pour partager ça. // Amy.
20. Amy : Tu veux nous dire ton avis ?
21. Enseignante : Mhmh. Alors j'mets « peux-tu me dire ton avis ? » (elle écrit au tableau) (10 sec.). Quoi d'autre pour dire ce qu'on pense ? Samuel.
22. Samuel : J'ai pas bien compris.
23. Enseignante : J'ai pas bien compris / Est-ce que quand tu demandes j'ai pas bien compris, euh c'est vraiment que tu partages ton point de vue ? OU tes idées ou tes opinions, ce que tu penses ?

24. Samuel : Ben oui vu que t'as été et t'as toujours pas compris.
25. Enseignante : Alors / Les autres qu'est-ce que vous en pensez ?
26. Olivier : Moi je pense plutôt « je ne vois pas euh beaucoup la même chose que toi ».
27. Enseignante : Mmh (pas convaincue). // Levez la main pour parler. / Camille.
28. Camille : J'ai une autre idée / euh « c'est une bonne idée ».
29. Enseignante : Alors moi par rapport à ce que Samuel disait « je n'ai pas compris ou bien comme ça / est-ce que ça va vraiment dans le fait que on dit ce que l'on pense ? (un élève répond « bah oui », d'autre « Mmh « non »). // ça irait plutôt où parmi celle-là qu'on a vue ? Béatrice.
30. Béatrice : L'écoute active ?
31. Enseignante : Mmh ouais on peut / Sarah :
32. Sarah : Demander de l'aide ou des explications.
33. Enseignante : Demander de l'aide ou des explications // Sophie tu le poses en haut de ta table ta trousse, tu poses ta trousse en haut de la table et puis tu la touches plus. / Ouais c'est vrai que Samuel ce que tu as proposé ça irait presque plus dans demander de l'aide ou des explications.
34. Sarah : C'est même écrit en plus.
35. Enseignante : Oui. Mais par rapport à ici, donner son point de vue, donner son avis // ou ce qu'on pense ou expliquer ses idées /// Qu'est-ce qu'on pourrait mettre ? Camille tu disais ?
36. Camille : « C'est une bonne idée ! »
37. Enseignante : « C'est une bonne idée » d'accord. (Elle écrit au tableau). (4 sec)
38. Une élève : (XXX) l'encouragement. (4 sec)
39. Enseignante : Ça ressemble un peu avec l'encouragement, est-ce que vous avez d'autres idées ici ? Pour dire ce que vous pensez // Ce que vous imaginez, pour dire vos opinions à quelqu'un. Qu'est-ce que vous utilisez comme phrases ? Quadir. (quelque chose tombe)
40. Quadir : « Ah ouais ton idée elle est meilleure que la mienne ».
41. Enseignante : Okay, donc (4 sec). Eum / donc moi aussi j'avais la même idée mais c'est plus euh... / okay (elle écrit au tableau). (6 sec). J'mets pas la suite mais « ton idée est meilleure ». Eum... (regarde sa feuille) (10 sec). Quoi d'autre pour exprimer son point de vue ? (5 sec.) Didier.

42. Didier : « Tu es très intelligent ».
43. Enseignante : Okay / ouais. On peut dire que « ton idée est meilleure » ça va aussi avec // Mais quand vous voulez parler qu'est-ce que vous dites ? Oui Alain.
44. Alain : « J'avais pas pensé à ça ».
45. Enseignante : « J'avais pas pensé à ça ». Ouais d'accord. /// « C'est une bonne idée, j'avais pas pensé à ça ». Janine
46. Janine : « On peut combiner nos idées pour que ça fasse une meilleure idée ».
47. Enseignante : D'accord. / Est-ce que ça ça va plutôt dans partager ses idées ou plus tôt dans respecter celles des autres ?
48. Janine : Respecter celles des autres.
49. Enseignante : On peut / alors tu as dit « on peut... »
50. Janine : « On peut combiner nos idées // pour eum / en faire une meilleure ». (l'enseignante écrit au tableau) (18 sec.)
51. Enseignante : Okay. /// Moi j'pense encore à un truc ici (en montrant la première case du tableau / qu'on pourrait mettre. Pour de / pour prendre la parole, pour dire son avis qu'est-ce qu'on pourrait dire ? // Amy.
52. Amy : « J'ai une idée ».
53. Enseignante : « J'ai une idée » (elle écrit au tableau) (7 sec). Ou quoi d'autre ? // Sophie.
54. Sophie : « Bien joué ».
55. Enseignante : Euh alors est-ce que ça va dans « partager son point de vue » ? Est-ce que c'est quand tu dis quelque chose que tu aimerais dire quelque chose tu dis « bien joué » ? // Quand tu veux partager ton idée est-ce que tu dis « bien joué » ?
56. Sophie : Non.
57. Enseignante : Non. Olivier.
58. Olivier : Euh par exemple euh /// euh y'a pt'être / euh j'ai vu encore quelque chose.
59. Enseignante : Mhmh (acquiesce)
60. Olivier : Pour euh donner la (XXX).
61. Un élève : « J'ai vu quelque chose que tu n'as pas vu ».
62. Enseignante : « J'ai vu quelque chose » // Un peu dans j'ai une idée ?

63. Olivier : Ouais.
64. Enseignante : Okay. / Moi j'pense encore à quelque chose d'important là./// Quand on aimerait prendre la parole, pis qu'on aimerait dire ce qu'on pense. (Des élèves réagissent) (4 sec) (Elle fait un signe de la tête pour désigner une élève).
65. Janine : On dit « j'ai une idée ».
66. Enseignante : « J'ai une idée », c'est ce qu'on a mis // Alain.
67. Alain : Ben euh « je pense que j'en ai une ».
68. Enseignante : « Je pense que » ouais / « Je pense que » c'est quand tu donnes ton avis (elle écrit au tableau) // « Je pense que... » // pis la suite hein. / Ou bien on pourrait dire aussi... /// Qu'est-ce qu'on pourrait dire aussi ?
69. Béatrice : « J'ai quelque chose à dire ».
70. Enseignante : « J'ai quelque chose à dire » oui. (Réfléchit face au tableau) /// alors (prend un chiffon) / si vous êtes d'accord /// Le c'est une bonne idée on va le mettre en bas / Parce que ça fait partie un peu plus de respecter //. (Elle efface la phrase).
71. Béatrice: Et de l'encouragement surtout.
72. Enseignante : Ouais (elle réécrit la phrase dans la case d'en-dessous) (10 sec.). Donc, toi tu as dit quoi euh ? C'était qui qui avait dit ?
73. Béatrice : Euh... (un élève dit « c'est Didier ») Non c'est moi qui l'ai dit.
74. Didier : Nan c'est moi, « je dois te dire quelque chose ».
75. Béatrice : Euh « je dois te dire quelque chose ».
76. Didier : Ça c'est moi qui a dit !
77. Enseignante : Euh « j'aimerais dire quelque chose » c'est ça ? « j'aimerais dire quelque chose » (écrit au tableau).
78. Béatrice : Non c'est moi qui l'a dit !
79. Didier : Le premier truc que t'as dit c'était moi (les élèves débattent).
80. Enseignante : Okay. Bon là on n'a plus de place. « j'aimerais dire quelque chose » Ou dire son opinion. « Je pense que j'ai une idée » toutes ces choses-là c'est pour dire son opinion, dire ses idées // Et pis pour respecter celles des autres on a déjà dit « on peut combiner nos idées pour en faire de meilleures ». ça c'est une bonne idée pour respecter / Ou dire c'est une bonne idée pour respecter l'opinion des autres. / Qu'est-ce qu'on peut aussi dire ? // Est-ce qu'on est forcé d'être d'accord ?

81. Didier : Non.
82. Enseignante : On n'est pas forcé d'être d'accord mais par contre on doit respecter. Oui Didier.
83. Didier : Ah, il faut respecter.
84. Enseignante : Qu'est-ce que t'aurais dit ?
85. Didier : « C'est une mauvaise idée »
86. Enseignante : Okay. Mmh, comment on pourrait dire pour respecter / pour lui dire que ben p'têtre c'est pas l'idée à laquelle on penserait mais que eum...
87. Didier : « Ce n'est pas mal ».
88. Enseignante : Mmh... Amy.
89. Amy : « J'aime pas trop ton idée ».
90. Enseignante : Ouai d'accord. (quelqu'un dit « je déteste ton idée »). J'aime...
91. Amy : Mais on pourrait être plus poli aussi.
92. Enseignante : Pour être plus poli oui, pour être gentil. Quadir.
93. Quadir : « J'aime pas trop ton idée mais elle était quand même pas mal ».
94. Enseignante : D'accord, okay. « J'aime pas trop ton idée » // (écrit au tableau mais (5 sec) Ah ! /// Mais / alors là y'a... / on peut mettre « mais // Je la comprends » / « mais elle était peut-être quand même pas mal » / On peut mettre plusieurs choses. On peut dire « j'aime pas trop ton idée » mais de manière gentille « mais /// eum (en écrivant au tableau) /// elle était /// quand même /// pas mal ». // ou alors, « mais je la comprends ». // Donc on respecte, « je la comprends, ce que tu dis mais j'aime pas trop, mais je la comprends quand même. » (termine d'écrire au tableau). D'autres choses ? /// On a fait le tour ?
95. Didier : Eum j'avais une idée mais non. J'ai oublié.
96. Enseignante : Ouais dis-nous alors. (Des autres élèves disent « Ben il a oublié ») T'as oublié ?
97. Didier : Ouais.
98. Enseignante : Okay, alors pas grave. On va passer aux gestes. Aux gestes pour montrer qu'on aimerait prendre la parole, qu'on aimerait partager ses idées. Des gestes pour montrer ça. /// Amanda est-ce que tu as une idée ?
99. Amanda : Eum... //

100. Enseignante : Pour montrer que t'aimerais prendre la parole, que t'aimerais partager tes idées.
101. Amanda : Ben... /// (XXX) lever la main.
102. Enseignante : Lever la main, okay (écrit au tableau). (6 sec.) Quoi d'autre ? Didier ?
103. Didier : Euh on le touche.
104. Enseignante : Toucher la personne (écrit au tableau, les élèves commencent à discuter) (6 sec.). Mais attention hein ! / J'mets euh gentiment (les élèves réagissent). Sophie !
105. Sophie : Applaudir ?
106. Enseignante : Alors est-ce que ça va dans quand tu veux prendre la parole ou dans respecter ?
107. Sophie : Gestes.
108. Enseignante : Gestes. / pour prendre la parole, quand tu veux prendre la parole ou pour respecter / ce que les autres ont dit ? Tu applaudis plutôt ?
109. Sophie : (XXX)
110. Enseignante : En bas (en montrant la case concernée), c'est / ça veut dire quoi ?
111. Sophie : Euh... applaudir ?
112. Enseignante : Oui mais quand c'est que tu applaudis ? / Quand tu aimerais partager ton idée ? (montre la case du haut) Ou quand... (montre la case du bas).
113. Sophie : Oui.
114. Enseignante : Okay (écrit au tableau). (7 sec.) Autres idées ? // Kilian.
115. Kilian : (XXX)
116. Enseignante : Articule quand tu parles [je ne comprends...]
117. Kilian : Hocher de la tête.
118. Enseignante : Hocher la tête ?
119. Kilian : Ouais.
120. Enseignante : Quand tu respectes ou quand tu euh partages ton idée ? [Ton point de vue.
121. Kilian : [Mmh... respecte.
122. Enseignante : Respecte. / Alors / Hocher la tête (écrit au tableau). (7 sec.) D'autres gestes ? / tu peux mettre tes lunettes correctement Enzo

- s'il te plaît ? (10 sec.) D'autres idées ? /// pour montrer que on aimerait parler. /// Béatrice.
123. Béatrice : Lever la main.
124. Enseignante : Lever la main on a déjà écrit. D'autres idées ? (6 sec.) Kilian encore.
125. Kilian : Demander la parole.
126. Enseignante : Demander la parole // Alors demander la parole ça serait plus ici, par exemple demander la parole « j'aimerais dire quelque chose » // Mmh ? C'est plus des paroles / que tu dis. Mais des gestes moi j'aimerais.
127. Didier : Ah des gestes !
128. Enseignante : Oui. Amy ?
129. Amy : (XXX)
130. Enseignante : A quel endroit ?
131. Amy : Euh pour les gestes.
132. Enseignante : Les gestes dans quelle case ? // Plutôt respecter ou plutôt partager ? Là c'est partager (écrit au tableau à la verticale en haut) Là c'est respecter (écrit au tableau à la verticale en bas). (5 sec.) Dans quelle case tu mettrais ça ?
133. Amy : À respecter.
134. Enseignante : Respecter (écrit au tableau) (6 sec.) Je fais un p'tit dessin comme ça (fait le geste avec un pouce en l'air). // Autre chose ? // C'est tout ? / Okay alors on va s'arrêter là. Ça c'est pour partager son point de vue en respectant celui des autres. / Parce que j'aimerais que ce soit important que vous écoutiez bien là / j'aimerais que vous sachiez / que / ce qui est important, c'est que / vous avez le droit chacun d'entre vous de partager vos opinions, de partager vos idées. Mais ! vous avez aussi le devoir de respecter celui des autres. Ça c'est vraiment quelque chose de très important. C'est la dernière qu'on fera, la semaine prochaine on fera aussi sur la coopération mais on fera plus un tableau. // Pis celle là elle est vraiment importante / c'est important de pouvoir dire ce qu'on pense, mais c'est aussi important de pouvoir respecter ce que les autres disent même si on n'est pas d'accord, de dire « ah ben j'suis p'têtre pas d'accord avec toi, mais je comprends quand même ».
- [...]
135. Enseignante : Alors, je vais vous expliquer maintenant ce qu'il y a à faire. // Donc dans les groupes, vous devrez mettre ça en œuvre, donc bien

penser à ça, de réfléchir « ah ben j'peux dire j'aimerais dire quelque chose, j'peux dire j'ai une idée, j'peux dire je pense que... // ou j'peux dire j'aime pas trop ton idée mais elle est quand même pas mal ». ça j'aimerais que vous le mettiez œuvre ou faire des gestes, levez la main pour prendre la parole dans le groupe et que vous mettiez ça en œuvre.

Retranscription vidéo : partager son point de vue partie 2 :

1. Enseignante : Okay alors question numéro une « comment est-ce que j'ai partagé mon point de vue ? Quels gestes, quelles paroles ? » « Comment est-ce que j'ai mis en œuvre les autres habiletés ? » On va commencer par ici / avec la questions numéro une. / Alors Samuel dis-nous.
2. Samuel : Euh... //
3. Enseignante : Comment est-ce que tu as partagé ton point de vue ? Quels gestes, quelles paroles tu as utilisés ? Comment est-ce que tu as mis en œuvre [les autres habiletés ?
4. Samuel : [J'ai dit ce que je voulais mettre. //
5. Enseignante : D'accord. // Les autres je rappelle juste qu'on écoute parce qu'on enregistre donc c'est important de pas faire de bruit. / Donc tu as juste dit « j'aimerais mettre ci, j'aimerais mettre ça ? »
6. Samuel : Oui.
7. Enseignante : Tu as pas utilisé autre chose qu'il y a sur le tableau.
8. Samuel : Non.
9. Enseignante : D'accord. // Okay / Rien d'autre ?
10. Samuel : Non.
11. Enseignante : Puis est-ce que tu as / comment est-ce que tu as mis en œuvre les autres habiletés, celles qu'on avait fait la dernière fois ? //
12. Samuel : J'ai pas compris.
13. Enseignante : Comment est-ce que tu as / Quels gestes, quelles paroles tu as utilisés pour mettre en œuvre celles qu'on avait fait la dernière fois ? Est-ce que tu les as mis en œuvre ? ///
14. Samuel : J'ai dit « on peut travailler mais après rien d'autre ».
15. Enseignante : Rien d'autre (rires des élèves). Okay, d'accord. Enzo !
16. Enzo : Euh ah ! Quelques gestes de la tête.
17. Enseignante : Des gestes de la tête d'accord pour faire quoi ?
18. Enzo : Mmh pour euh (XXX).
19. Enseignante : Comment j'ai pas compris ?
20. Enzo : Quand Thomas eum il mettait une étiquette /
21. Enseignante : Oui.

22. Enzo : Ben je hochais la tête.
23. Enseignante : Tu hochais la tête pour montrer que tu respectais ses idées ? (Enzo hoche la tête) Okay, autre chose ? //
24. Enzo : Mmh non.
25. Enseignante : Okay. Kilian.
26. Kilian : Moi je trouve euh, que j'ai plus utilisé les ge/ les paroles et pas trop de gestes.
27. Enseignante : Pour partager ton point de vue ?
28. Kilian : Ouais.
29. Enseignante : D'accord, qu'est-ce que tu as fait par exemple ?
30. Kilian : Par exemple quand quelqu'un proposait une idée, je disais que c'était pas mal. /
31. Enseignante : D'accord.
32. Kilian : Quand quelqu'un avait une idée d'avant moi je regardais et après euh j'disais c'que j'pensais.
33. Enseignante : Donc je pense que...
34. Kilian : Ouais.
35. Enseignante : Okay d'accord.
36. Kilian : Et j'trouve que mon groupe a bien travaillé.
37. Enseignante : Okay, chouette. Merci. Amy.
38. Ashley : Ben le début c'est comme Samuel. Après pour la deuxième question euhm /// euh (6 sec).
39. Enseignante : Donc est-ce que / pour partager ton point de vue tu as juste / tu as pas /// Qu'est-ce que tu as fait ?
40. Amy : Ben // Quand y'avait des personnes qui comprenaient pas ce qu'on devait faire ben j'ai quand même expliqué. // J'ai cherché.
41. Enseignante : Okay. Et puis est-ce que tu as mis en œuvre des anciennes habiletés qu'on avait appris ensemble ?
42. Amy : Non.
43. Enseignante : Non, okay. Merci. Thomas !
44. Thomas : J'disais que j'avais des idées. / Didier nous obligeait à parler / et cet homme disait que j'avais que des mauvaises idées (rires d'élèves).

45. Enseignante : Mais toi ? Moi ce qui m'intéresse c'est comment tu as partagé ton point de vue ? qu'est-ce que tu as utilisé qu'on a vu là ?
46. Thomas : J'avais dit que j'avais des idées.
47. Enseignante : D'accord.
48. Thomas : Qu'ils avaient des bonnes idées.
49. Enseignante : Okay.
50. Thomas : Et j'faisais des gestes de la tête.
51. Enseignante : Okay, ça marche.
52. Thomas : Et cet homme nous obligeait à parler.
53. Enseignante : Okay. // Et puis les anciennes, les autres est-ce que tu as pu mettre en œuvre ?
54. Thomas : Non.
55. Enseignante : Rien du tout. Okay. Amanda.
56. Amanda : Euh oui j'ai utilisé les gestes euh euh j'ai hoché la tête pour dire oui par exemple c'est une bonne idée euh Sophie / et euhm ///
57. Enseignante : Puis pour partager ton idée ?
59. Amanda : Ben rien // j'ai juste dit / j'ai dit pis après j'ai demandé (XXX).
60. Enseignante : Okay, d'accord. Et puis les autres ? par exemple l'écoute active ou demander de l'aide, ou encourager les autres, est-ce que tu as fait aussi ?
61. Amanda : Euh oui. // Avec des gestes.
62. Enseignante : Avec des gestes surtout, lesquels ?
63. Amanda : Euhm par exemple hocher la tête, faire un signe du pouce.
64. Enseignante : Okay, ça marche. Merci. Maxime.
65. Maxime : Euh moi j'ai dit euh pour exprimer mon point de vue j'ai dit « j'ai une idée ».
66. Enseignante : Mmh.
67. Maxime : Pis j'ai pas vraiment mis en œuvre euh...
68. Enseignante : Les autres ?
69. Maxime : Ouais.
70. Enseignante : Donc, l'écoute active t'as pas du tout utilisé ? (Maxime fait non de la tête). Okay. Pourtant tu as écouté quand même ? Qu'est-ce que tu as fait de spécial ?

71. Maxime : Ben j'ai regardé la personne.
72. Enseignante : Okay, donc tu as quand même mis en œuvre aussi les choses qu'on avait déjà vues (Maxime hoche la tête). Ouais. Janine.
73. Janine : Moi j'ai ben /// j'ai partagé mon point de vue en faisant des gestes et pis en proposant des idées.
74. Enseignante : D'accord.
75. Janine : Et // j'ai /// j'ai pas vraiment mis en œuvre les // ça (en désignant le tableau du côté des paroles). Mais j'ai surtout fait des gestes.
76. Enseignante : Surtout fait des gestes, donc pas trop les paroles, plutôt les gestes toi.
77. Janine : Et puis sinon bah euh j'ai regardé la personne quand elle parle.
78. Enseignante : Tu regardais la personne quand elle parlait. Pis comme gestes donc c'était lever la main, toucher la personne gentiment pour demander la parole, c'était ça ou d'autres choses ?
79. Janine : Mmh // Oui c'était ça !
80. Enseignante : Okay /// ça marche, merci ! Ici on passe ici.
81. Quadir : Bah moi...
82. Enseignante : Chut les autres !
83. Quadir : Bah j'avais pas tellement de point de vue, du coup j pouvais pas trop en partager // et sinon /// Bah je faisais des signes de oui de tête.
84. Enseignante : Okay, donc toi tu pouvais pas trop / t'avais pas trop d'idées donc tu les partageais pas trop. Par contre, tu pouvais respecter ceux des autres. Donc qu'est-ce que tu as fait pour ça ?
85. Quadir : Mais par exemple j'ai pas dit que « ton idée je l'aime pas trop, mais elle était quand même pas mal », j'avais pas dit ça.
86. Enseignante : Okay.
87. Quadir : Parce que je les avais trouvées toutes bonnes.
88. Enseignante : Okay, d'accord. Puis les autres, est-ce que tu as pu mettre en œuvre quelque chose sur l'écoute active, sur l'encouragement à la participation, sur eum demander de l'aide, des explications ?
89. Quadir : Ben j'écoutais Janine parce qu'elle par... / parce qu'elle disait les / ouais pour le deuxième. Et du coup j'l'écoutais.
90. Enseignante : D'accord.
91. Quadir : Et je faisais un peu des signes de tête des fois.

92. Enseignante : Des signes de tête, okay, ça marche, merci.
93. Maëlle : Euh... (10 sec.)
94. Enseignante : Comment est-ce que tu as partagé ton point de vue ? [quels gestes, quelles paroles ?
95. Maëlle : [Ben, j'ai dit que j'avais des idées et euh // voilà.
96. Enseignante : C'est tout.
97. Maëlle: Ouais.
98. Enseignante : Merci. On va passer à la deuxième question qui est / « qu'ai-je fais pour respecter le point de vue des autres ? Comment fonctionnait le groupe ? » Donc deux questions ici. « Qu'ai-je fais pour respecter le point de vue des autres et comment fonctionnait le groupe ? »
99. Sophie : Bah (5 sec). J'faisais des gestes euh oui, Amanda elle avait des idées et je faisais [avec la tête oui.
100. Enseignante : [Avec la tête. Comme ça ouais.
101. Sophie : Et... (5 sec.)
102. Enseignante : Comment le groupe fonctionnait pour toi ? ///
103. Sophie : Moyen.
104. Enseignante : Moyen pourquoi ? //
105. Sophie : Ben parce qu'on faisait aussi euh un p'tit jeu // on travaillait pas trop sur / sur les plats / On travaillait sur les calculs.
106. Enseignante : Ah ouai // Donc c'est un problème ça. // Okay. Autre chose à dire ?
107. Sophie : Non.
108. Enseignante : Okay. Suivant.
109. Olivier : Euh (8 sec). Ben pour respecter les points de vue des autres ben j'les ai écoutés, des fois on avait avec euh [(XXX) on disait que c'était pas vraiment une très bonne idée.
110. Enseignante : [Y'a trop monde qui parle ! Des fois tu disais, tu respectais mais tu disais que c'était pas vraiment une bonne idée.
111. Olivier : Enfin plutôt Maxime me disait ça du coup après j'ai essayé de regarder pour euh un autre menu / après je lui proposais là des euh et il me disait ça devait aller et pis c'est bien allé dans le groupe
112. Enseignante : C'est bien allé ? D'accord. Merci. Ici.

113. Jeanne : Euh...
114. Enseignante : Donc qu'ai-je fait pour respecter le point de vue des autres ? Comment fonctionnait le groupe ? //
115. Jeanne : Déjà pour le groupe euh /// Quadir arrêta pas d'Harry Potter (rires des élèves).
116. Enseignante : Mais j'aimerais savoir qu'est-ce que toi tu as fait pour respecter le point de vue des autres ?
117. Jeanne : Bah j'ai fait quelque [signes de tête.
118. Enseignante : [Hé silence !
119. Jeanne : J'ai fait quelques signes de tête et après bah j'ai dit « okay mais t'as pas une meilleure idée à dire ? »
120. Enseignante : D'accord, pis comment fonctionnait votre groupe ?
121. Jeanne : Ça peut encore aller.
122. Enseignante : Okay. Ici.
123. Sarah : Euh // En fait // Ils parlaient beaucoup donc j'arrivais pas à travailler. (Des élèves font « ah ? ») Et / j'écrivais.
124. Enseignante : Ouais.
125. Sarah : J'écrivais euhm des trucs et eux ils disaient non c'est pas bien, non c'est pas bien, non c'est pas bien. Ils devaient / ils devaient tout le temps mettre leurs trucs à eux et pas moi !
126. Enseignante : Okay donc et pis toi qu'est-ce que t'as fait pour respecter le point de vue de leur point de vue à eux ?
127. Sarah : Ben j'ai dit que c'était bien parce que j'étais obligée de dire que c'était bien.
128. Enseignante : D'accord. Donc tu as dit, tu as été forcé de dire que c'était bien [et puis euh, okay.
129. Sarah : Oui.
130. Enseignante : Donc pour toi il fonctionnait comment le groupe ?
131. Sarah : C'était bien / mais / j'étais obligée de, de / de faire ce qu'ils voulaient.
132. Enseignante : Okay.
133. Sarah : Comme un esclave.
134. Enseignante : D'accord. Chut. Oui ?

135. Béatrice : Alors, c'est pas du tout vrai c'qu'elle a dit ! Sarah hein. De un euh on disait des idées et elle elle disait jamais rien comme idée.
136. Enseignante : Oui mais moi j'aimerais vraiment savoir qu'est-ce que toi tu as fait pour respecter les idées des autres ?
137. Béatrice : Ben j'y disais « t'as une idée ? » euh elle répondait rien, elle faisait des gestes à la camera (rires des élèves).
138. Enseignante : D'accord, c'est une personne à la fois qui parle !
139. Béatrice : Et après elle parlait à Samuel, elle disait « ah oui vous êtes amoureux, vous êtes amoureux ».
140. Enseignante : Okay, mais maintenant Béatrice la question c'est comment est-ce que toi tu as fait...
141. Béatrice : Ben moi je lui dis si elle avait des idées.
142. Enseignante : Tu lui demandais « est-ce que tu as des idées ? »
143. Béatrice : Ouai et elle me répondait (des élèves discutent).
144. Enseignante : Okay, pis comment fonctionnait le groupe pour toi ?
145. Béatrice : On parlait beaucoup.
146. Enseignante : Mmh ?
147. Béatrice : On parlait beaucoup.
148. Enseignante : Vous parliez beaucoup.
149. Béatrice : Ouais. (Sarah lui dit quelque chose) Oui ben hein toi tu disais qu'on était amoureux.
150. Enseignante : (Elle fait sonner le time timer pour faire taire les élèves) (6 sec.) Donatien.
151. Donatien : Bah // J'ai dit euh / « t'as une idée ? » ///
152. Enseignante : Okay. Puis qu'est-ce que tu utilisais d'autre pour respecter le point de vue des autres ?
153. Donatien : Bah j'ai dit // euhm « c'est une bonne idée ».
154. Enseignante : Okay. Et puis euh comment fonctionnait le groupe selon toi ?
155. Donatien : Bah très bien.
156. Enseignante : Très bien. D'accord.
157. Alain : Bah euh moi euh ben quand quand ils disaient on / nous, notre groupe on disait chacun l'idée qu'on avait, euh à chaque fois on disait « ouais c'est bien » et pis / on disait « ça me plaît ».

158. Enseignante : Okay.
159. Alain : Eum / pis eum / pis à chaque fois on avançait, si y'en avait des qui / si y'en avait des qui avaient des idées ben ils pouvaient les dire.
160. Enseignante : Okay, donc pour respecter, toi tu... // C'était quoi que tu mettais particulièrement en œuvre ? C'était plutôt ?
161. Alain : Euh ton i... / ben je « j'aime bien ton idée » comme ça.
162. Enseignante : « J'aime bien ton idée ». Okay, donc « c'est une bonne idée ». Puis votre groupe fonctionnait bien ?
163. Alain : Ouais.
164. Enseignante : Okay. Ici.
165. Camille : Euh ben / moi je / j'avais pas tellement d'idées du coup j'écoutais ceux des autres.
166. Enseignante : Mhmh (acquiesce)
167. Camille : Pis Alain il avait plein de bonnes idées du coup je lui disais c'est « c'est des bonnes idées » pis grâce à ça on a bien avancer et c'était bien.
168. Enseignante : Okay, d'accord. Donc plutôt « c'est une bonne idée » là ce qu'on a noté dans le tableau. Merci
169. Didier : Ben moi j'les ai tous fait parler, j'ai réussi à les encourager.
170. Enseignante : Ah donc toi tu as mis en œuvre aussi le / encourager à participer ?
171. Didier : Oui
172. Enseignante : Ah c'est super !
173. Didier : J'ai eu beaucoup d'idées.
174. Enseignante : Aussi oui. // [et puis comment tu as fait pour euh pour respecter les idées des autres aussi ?
175. Didier : [Euh Enzo aussi. Bah euh / J'ai fait des des des pouces quoi.
176. Enseignante : D'accord. [Pour dire que c'était bien.
177. Didier : Et pis j'les ai tapoté pour dire que c'était une bonne idée.
178. Enseignante : D'accord. Donc plutôt des gestes, un peu moins des paroles ?
179. Didier : Oui j'ai fait quelques paroles.
180. Enseignante : Quoi comme paroles ?
181. Didier : J'ai dit « c'est une très bonne idée ».

182. Enseignante : D'accord.
183. Didier : J'ai dit « c'était une très bonne idée, continue comme ça ».
184. Enseignante : Okay. Donc vraiment aussi avec l'encouragement
185. Didier : Ouais.
186. Enseignante : Super. Merci beaucoup ! Alors /// moi je vais vous dire ce que j'ai remarqué dans les groupes. // Ouais. J'étais pas trop satisfaite de comment ça s'est passé. / Parce que y'avait beaucoup beaucoup trop de bruit pour moi. Du coup ça j'ai trouvé que c'était pas très bien. // Ehm j'ai entendu des enfants qui se moquaient des fois des idées des autres / Donc ça c'est pas du tout par rapport à respecter ici / ça c'est le contraire donc ça j'veux plus. // J'ai entendu aussi qu'on disait « tais-toi ». ça c'est pas non plus respecter ce que les autres disent. // Par contre, j'ai entendu, en passant dans les groupes, « toi aussi tu dois donner tes idées » ou bien « tu n'as pas beaucoup parlé » pour encourager l'autre à participer, il va avec ce qu'on a vu là (en montrant le panneau de référence au mur), pour euh qu'il puisse ben partager son avis et partager ce qu'il a à dire. Ça c'était bien ! J'ai aussi entendu quelqu'un qui disait « ah ben moi je dirais / de choisir cette étiquette ». Puis là c'est comme ça qu'il partageait son avis « moi je dirais que / on choisisse celle-là ». Donc ça c'était bien. Oui Alain.
187. Alain : Ben parce que nous en fait dans notre groupe aussi c'est comme quand avec les étiquettes / quand on choisissait / ben on les choisissait pis on était tout de suite d'accord.
188. Enseignante : Okay, ben tant mieux alors. C'est chouette ! Et puis, moi j'aimerais juste en levant la main / savoir si quelqu'un pense qu'il n'a pas pu dire son avis. Levez la main (rires et réactions des élèves). Chut Ah ah ! Hé y'a pas besoin de parler, la bouche reste fermée, levez juste la main, bien haut que je puisse voir. Qui pense n'avoir pas pu dire son avis ? (compte les mains) Quatre personnes / Okay, baissez les mains. Est-ce que quelqu'un ne ne /// n'a pas du tout // pu dire quelque chose /// N'a pas ouvert la bouche dans le groupe ? N'a pas parlé ? (une seule main levée dans la classe) / D'accord. Est-ce que vous pensez qu'il y a des améliorations possibles à faire ? (Des élèves disent « oui beaucoup ») Ah chut. Rapidement ! J'en prends juste quelques uns. Olivier.
189. Olivier : Oui !
190. Enseignante : Quoi par exemple ?
191. Olivier : Euh // Donatien lui...

192. Enseignante : Non j'aimerais savoir globalement, quelles améliorations on peut faire.
193. Olivier : Par exemple euh dire aux autres de parler.
194. Enseignante : Dire aux autres de parler ouais.
195. Olivier : Aussi par exemple euh des choses euh pour voir si des autres ils veulent euh // si ils sont d'accord avec nous.
196. Enseignante : « Est-ce que vous êtes d'accord ? » Okay, ouais. Janine.
197. Janine : Euh une amélioration c'est que on arrête de parler d'autre chose et qu'on parle euh du travail.
198. Enseignante : D'accord, donc se concentrer sur le travail. Sarah.
199. Sarah : Qu'ils arrêtent de parler de trucs bizarres (plein d'élèves font aah).
200. Enseignante : Okay, donc se concentrer sur le travail c'est la même chose.
201. Une élève : Sale menteuse (des élèves parlent).
202. Enseignante : Hé mais c'est bon !? (5 sec.)
203. Samuel : Euh (XXX) elle voulait à tout prix nous...
204. Enseignante : Non moi j'aimerais des améliorations. /// Okay, Jeanne encore.
205. Jeanne : Euh
206. Enseignante : Pour s'améliorer.
207. Jeanne : Que tous ensemble on se donne des idées, se soutienne et qu'on arrête de parler d'Harry Potter.
208. Enseignante : D'accord donc se soutenir. Encore Béatrice. (à Sarah) toi tu as déjà dit quelque chose.
209. Béatrice : Euh qu'on arrête de parler d'autre chose.
210. Enseignante : D'autre chose, ça on a déjà dit.
211. Béatrice : Et qu'aussi des personnes parlent un peu plus, qu'elles disent un peu son avis.
212. Enseignante : Okay d'accord, donc faire plus attention à ça. Sophie.
213. Sophie : Pis de arrêter de jouer.
214. Enseignante : Oui. J'pense. Okay, alors on s'arrête là pour la coopération et maintenant on va faire autre chose.

Annexe 3 : Prédiction

Prédiction 2 écoute active :

Je prépare la leçon de demain sur la première habileté coopérative qui sera l'écoute active. Pour cela, il faut être conscient que la tâche à faire en groupe doit absolument répondre aux critères de l'apprentissage coopératif.

Ecoute active et respectueuse : regarder la personne qui parle, respecter la parole de l'autre, ne pas interrompre, parler chacun son tour.

PER : adopter une attitude réceptive ; accueillir l'autre avec ses caractéristiques.

Cette leçon est liée au français dans le domaine de la compréhension orale et écrite.

Voici mes prédictions :

Etape 1 : introduction de l'habileté coopérative et T-chart :

La première phase de cette leçon sera primordiale ! En effet, il faut faire passer aux élèves que l'habileté coopérative travaillée est importante et montrer en quoi elle est utile. L'idéal serait que cela vienne d'eux. Vient ensuite la définition de l'habileté coopérative par le tableau en T (T-chart car 2 colonnes).

Dans un premier temps, je vais commencer par rappeler aux élèves ce que je fais comme travail avec eux, pourquoi il y a une caméra et quel est le plan de la leçon avec les différentes phases. Je vais ensuite leur dire que pour apprendre à bien coopérer il faut des habiletés coopératives (compétence ou capacités). Je leur dirai que celle que nous allons travailler ensemble est l'écoute active (pas juste entendre mais vraiment écouter attentivement). Je leur demanderai pourquoi ils pensent que l'écoute active est importante quand on travaille en groupe ? (J'attends des réponses du type : pour ne pas tous parler en même temps, pour se souvenir de ce que l'autre a dit, ça peut nous aider à faire des exercices, il a peut-être raison, ...). Il est important que ces réponses viennent d'eux. Je soulignerai également qu'apprendre à s'écouter ça fait aussi partie du respect que l'on a les uns envers les autres (je vais certainement exemplifier pour rendre plus explicite).

Je leur dirai ensuite que nous allons faire un petit tableau ensemble pour savoir comment on peut appliquer cette habileté coopérative, comment la démontrer et la mettre en œuvre. Pour cela je leur montrerai le tableau en T (ou tableau coopératif) qui sera une référence pour eux. Je leur expliquerai son fonctionnement avec les deux colonnes des comportements attendus (parole : j'entends et gestes/actions : je vois). A ce moment les élèves doivent participer à la co-construction de ce tableau. Je leur demanderai de réfléchir aux paroles et aux gestes mis en œuvre et je les questionnerai sur leurs propositions. Attention, je veux que les réponses à la question « comment mettre en œuvre cette habileté ? » soient précises. Il pourra être nécessaire de donner des exemples, mais un maximum je veux que cela vienne d'eux. Il faudra également faire en sorte que cela ne dure pas trop longtemps. Comme

réponses j'attends au moins : « Je t'écoute (vas-y tu peux parler), je comprends, continue » pour les paroles et regarder la personne qui parle (signes d'accord ou de compréhension), une seule personne parle à la fois (respecter la parole de l'autre, attendre son tour, se taire) pour les gestes. Il faudra essayer de recentrer un maximum sur ce sujet pour ne pas s'éparpiller et faire attention au bruit dans la classe. Au maximum avoir environ 5 descripteurs dans chaque colonne.

Etape 2 : consignes :

Pour faire la transition, je leur dirai de bien mémoriser tout ce qu'ils viennent de me dire car ils devront maintenant le mettre en œuvre dans l'activité qui suit. Mais le tableau restera visible tout au long de la leçon pour leur rappeler les comportements qu'ils doivent avoir. Comme consigne, je leur expliquerai qu'ils seront par groupes de 3 ou 4 et qu'ils recevront chacun un texte différent dans le groupe. Ce texte c'est une petite histoire sympa et rapide à lire. Le but pour eux sera en tout premier de lire le texte et de le mémoriser, ils auront 3 minutes (à évaluer...). Ensuite, ils seront dans les groupes de 3 et chacun son tour devra raconter aux 2 autres l'histoire qu'il a lue avec un maximum de détails sachant qu'il a environ 2 minutes (ne pas la lire même si le texte est à disposition). Les autres feront de même et c'est moi qui dirai à quel moment c'est une autre personne qui raconte son histoire. Enfin, ils recevront un questionnaire de compréhension par groupe avec des questions auxquelles ils doivent répondre, MAIS l'élève qui a lu un texte n'ose pas répondre aux questions qui concernent son histoire (donner un exemple). Il faudra souligner que c'est à l'étape de juste avant qu'il est important d'écouter son partenaire et que l'écoute active se démontre. Je vais demander aux élèves s'ils ont des questions et de reformuler pour vérifier leur compréhension. Je leur expliquerai également qu'il y aura un bilan à la fin de la leçon sur leur manière de fonctionner pour voir si l'habileté coopérative aura été mise en œuvre et comment. Je leur dirai donc de réfléchir à la manière dont ils agissent car tous les élèves devront ensuite donner un retour oral (pas long).

Je donnerai ensuite les groupes et les ferai assoir à certaines tables. Je rappellerai le volume sonore qu'ils doivent avoir pour cette activité. La liste des groupes d'élèves devra être préparée à l'avance. Je leur dirai que le tableau coopératif reste affiché pour qu'ils puissent se rappeler de ce qu'il faut démontrer.

Etape 3 : activité de lecture, restitution et questionnaire en groupe :

Je circulerai dans la classe à ce moment-là. Mon but est de prendre note des différents comportements que je vois pour en réaliser un feedback à l'étape du bilan. Je répondrai éventuellement à certaines questions si celles-ci concernent la compréhension des textes ou les étapes auxquelles les élèves se situent. Je devrai en effet gérer le temps à disposition, mais intervenir le moins possible dans les groupes. A l'étape du questionnaire, je distribuerai les questionnaires et récupérerai les textes. Je pense qu'il est possible que les élèves trichent au questionnaire en répondant aux questions qui correspondent à leur texte. Il est probable que les élèves aient de la peine à s'écouter et ne puissent pas s'empêcher de dire des commentaires lorsqu'un camarade présente. Il est probable que les élèves ne soient pas

complètement concentrés sur la tâche, dans ce cas je me permettrai de leur dire de faire leur travail. Il est possible que le niveau sonore ne soit pas respecté car ils parlent tous en même temps, j'espère cependant que le travail sur l'écoute active les aidera tout de même à davantage s'écouter. Après 10 minutes pour le questionnaire, je ramasserai toutes les feuilles avec leurs prénoms pour les analyser.

Etape 4 : Réflexion personnelle :

Je dirai aux élèves qu'ils ont à présent 2 minutes pour réfléchir et répondre aux questions suivantes :

1. Est-ce que tu as écouté activement ? Et si oui, comment as-tu fait pour mettre en œuvre l'écoute active ? (Est-ce que j'ai utilisé un des comportements décrit dans le tableau ?)
2. Est-ce que ça a été facile pour toi de mettre cette habileté coopérative en œuvre ? Comment pourrais-tu t'améliorer ? avez-vous réussi à réaliser le travail dans le groupe ?

Etape 4 : Enregistrement des paroles en plénum :

Tout d'abord, je les placerai assis en ligne avec leur chaise pour les besoins de l'enregistrement. Je leur expliquerai que chacun son tour devra parler et répondre aux questions qui sont écrites au tableau. Il est important de souligner que personne d'autre ne doit parler car on enregistre et qu'on ne se moque pas de ce que les autres disent. De plus, cela doit les concerner personnellement et je veux savoir comment eux ils ont fait et pas comment l'autre a fait (éviter ainsi de dénigrer ou critiquer les autres). Je pose volontairement des questions où j'attends des réponses personnelles pour suivre une logique de progression (voir mémoire). Je réciterai la première question et demanderai à la moitié de la classe de répondre à cette question l'un après l'autre. Je demanderai ensuite si certains de l'autre groupe veulent rajouter quelque chose. Je passe ensuite à la deuxième question et demande à la deuxième moitié de la classe de s'exprimer. Pour les questions, je me permettrai de demander plus de précisions pour les faire parler davantage si cela est trop vague. Je dirai également aux élèves que ce qui est partagé peut leur être utile aussi à eux et qu'ils peuvent apprendre quelque chose. Il faudra peut-être recentrer le discours et gérer les temps de parole de élèves. Il est possible que des élèves ne sachent pas quoi dire... si tel est le cas, je les laisse réfléchir davantage et reviens à eux ensuite pour qu'ils aient quelque chose à dire. Lorsque les questions sont terminées, je ferai un feedback général de la classe et de ce que j'ai observé dans les groupes. Cela servira à féliciter les bons comportements et à rendre attentif à ce qu'il ne faudrait pas faire... ainsi les élèves savent également comment s'améliorer et ce qui est bien.

Je terminerai par demander en leur faisant lever la main s'ils pensent avoir appris quelque chose et s'ils se sont sentis bien pendant cette activité. Je leur dirai que ce qui a été dit là pourra leur servir pour apprendre à pratiquer l'écoute active davantage.

Prédiction 3 encourager à participer :

Je prépare la leçon de demain sur la deuxième habileté coopérative qui sera « Encourager l'autre à participer ». Pour cela, il faut être conscient que la tâche à faire en groupe doit absolument répondre aux critères de l'apprentissage coopératif. Des rôles seront répartis et chacun est important !

« Encourager l'autre à participer » : être attentifs aux autres, tous doivent s'exprimer, féliciter et valoriser les autres et leurs idées.

PER : reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun ; reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre.

Voici mes prédictions :

Etape 1 : Introduction de l'habileté et T-Chart :

Je rappellerai aux élèves que nous allons travailler la coopération (avec **caméra**) et que pour cela nous devons développer des compétences (ou habiletés coopératives). Je les questionnerai sur l'habileté coopérative que nous avons fait la dernière fois pour voir s'ils s'en souviennent et qu'est-ce qu'ils ont retenu (écoute active). Je préciserai que cette habileté reste toujours valable et le **tableau que nous avons fait restera affiché** (permet d'affirmer davantage que c'est un apprentissage permanent).

Nous décrirons ensuite l'habileté coopérative suivante qui sera « Encourager l'autre à participer ». Je leur demanderai brièvement pour que les élèves se situent mieux qu'est-ce que c'est « encourager l'autre à participer ». Nous regarderons également pourquoi cette habileté est importante. Je m'attends à des réponses du type : « pour que tout le monde travaille et pas seulement un seul, parce que l'autre peut avoir des bonnes idées à partager, pour lui dire que c'est bien ce qu'il fait ».

Nous passerons ensuite à notre fameux tableau en T pour définir plus précisément l'habileté coopérative. Sur le même fonctionnement que précédemment, les élèves devront chercher en plénum des gestes et des paroles qui représentent cette habileté. Pour ma part, j'ai constaté qu'ils avaient de bonnes idées, donc je pense que nous pourrons remplir ce tableau sans problème. J'attends toutefois qu'il y ait au moins : « c'est super continue / qu'est-ce que tu en penses ? / c'est une bonne idée, je n'aurais pas pensé à ça / Tu vas y arriver » pour les paroles et « regarder la personne en souriant / tape amicale sur l'épaule / geste pour montrer que c'est bien ». Je laisserai le tableau affiché tout au long de l'activité.

Etape 2 : Explication des consignes de la leçon :

Pour faire la transition, je leur dirai de bien mémoriser tout ce qu'ils viennent de me dire car ils devront maintenant le mettre en œuvre dans l'activité qui suit. Mais le tableau restera visible tout au long de la leçon pour leur rappeler les comportements qu'ils doivent avoir. Comme consigne, je leur expliquerai

qu'ils seront par groupes de 3 ou 4 et qu'ils devront inventer une petite devinette ou un rébus dans l'équipe. Celle-ci sera écrite sur une **petite carte** et représentée par un dessin pour en faire un cahier de devinettes pour la classe. Pour cela, je donnerai des exemples de devinettes ou de rébus :

Quant je suis sale je suis blanc et quand je suis propre je suis noir.

Qui suis-je ? (Le tableau noir d'école)

Quelle monnaie utilisent les poissons ? (Les sous marins)

Je possède un chapeau mais je n' ai point de tête. J'ai un pied mais ne possède point de soulier. Qui suis-je ?(Un champignon)

Je mange qqch qui est vert et je produis qqch qui est blanc qui suis-je ? (La vache)

Mon premier est le contraire de haut. Le contraire de tard est mon deuxième. Mon tout est un moyen de déplacement sur l'eau. (Le bateau)

Je leur dirai également qu'ils seront par groupes de 3 ou 4 et que chacun devra occuper un rôle à l'intérieur du groupe. Il s'agira de : celui qui écrit, celui qui dessine, celui qui corrige les fautes et colorie, mais tous doivent chercher et proposer des idées. Il est également important de rappeler que les devinettes doivent être sur des objets, animaux, plantes (pas des personnes de la classe mais à ne pas dire sinon ils seront tentés de le faire).

Si les élèves ont terminé, les informer qu'ils peuvent imaginer une deuxième devinette. Mais attention, en 12 minutes (au **time timer**) ils doivent au moins en avoir fait une (pour rajouter 3 minutes au cas-où).

Je leur expliquerai également qu'il y aura un bilan à la fin de la leçon sur leur manière de fonctionner pour voir si l'habileté coopérative aura été mise en œuvre et comment. Je leur dirai donc de réfléchir à la manière dont ils agissent car tous les élèves devront ensuite donner un retour oral (pas long).

Je donnerai ensuite les groupes et les ferai assoir à certaines tables avec le **matériel nécessaire (cartes, brouillon, crayons)**. Je rappellerai le volume sonore qu'ils doivent avoir pour cette activité. La liste des groupes d'élèves devra être préparée à l'avance. Je leur dirai que le tableau coopératif reste affiché pour qu'ils puissent se rappeler de ce qu'il faut démontrer.

Etape 3 : Rédaction des devinettes

Je circulerai dans la classe à ce moment-là. Mon but est de prendre note des différents comportements que je vois pour en réaliser un feedback à l'étape du bilan. Je répondrai à certaines questions et cela sera très probable car ils ont souvent de la peine à mettre les consignes en œuvre. Je devrai aussi gérer le temps à disposition, mais intervenir le moins possible dans les groupes, même si je sais que par soucis de gestion de classe je devrai le faire. En effet, je m'attends à ce que les élèves fassent des remarques inappropriées ou ne soient pas forcément tous centrés sur la tâche. J'imagine que lorsque je verrai que

certains groupes ne fonctionnent pas comme il faut, je leur rappellerai de mettre en œuvre ce qu'il y a au tableau ou d'avoir chacun son rôle. Je m'attends à voir des encouragements de certains élèves en particulier, mais je ne pense pas que tous le feront, certains feront certainement semblant. Je pourrai écrire les questions au tableau durant ce temps.

Etape 4 : réflexion personnelle :

Les élèves devront lire les questions suivantes, y réfléchir et je leur demanderai d'écrire leur réponse sous forme de mots-clés ou de petites phrases sur un **billet** pour les aider à s'exprimer avec l'**enregistreur**. Je pense que cela leur permettra de mieux organiser leur propos lorsqu'ils parleront et de structurer leur pensée. Cependant, je pense que certains auront de la peine à avoir une réflexion critique sur leur comportement. J'espère davantage que lors de la première leçon, mais cela est difficile à dire. Pour cela, je leur dirai de bien regarder le tableau en T pour voir s'ils ont mis en œuvre l'habileté coopérative.

Les questions sont :

1. Est-ce que j'ai réussi à encourager mes camarades à participer ? Si oui, comment est-ce que j'ai fait ? quels gestes ou paroles j'ai utilisés ?
2. Penses-tu que ton groupe a réussi à s'encourager et que tout le monde a participé et donné des idées ? Comment pourriez-vous vous améliorer ?

A tous à la fin, je compte leur demander s'ils ont reçu des encouragements, lesquels et qu'est-ce que ça leur a fait ?

Je n'ai pas réussi à diminuer le nombre de questions, mais je pense que le fait d'écrire avant va les aider à réfléchir, structurer leur discours et conscientiser puis mémoriser leurs gestes et paroles.

Etape 5 : enregistrement des réponses :

Il est important de souligner que personne d'autre ne doit parler car on enregistre et qu'on ne se moque pas de ce que les autres disent. De plus, cela doit les concerner personnellement et je veux savoir comment eux ils ont fait et pas comment l'autre a fait (éviter ainsi de dénigrer ou critiquer les autres). Je ferai en sorte que les élèves restent à leur place pour parler car les faire assoir en ligne n'était pas très efficace la dernière fois, ils n'écoutaient d'ailleurs pas ce que les autres disaient.

Je réciterai la première question et demanderai à la moitié de la classe de répondre à cette question l'un après l'autre. Je demanderai ensuite si certain de l'autre groupe veulent rajouter quelque chose. Je passe ensuite à la deuxième question et demande à la deuxième moitié de la classe de s'exprimer. Pour les questions, je me permettrai de demander plus de précisions pour les faire parler davantage si cela est trop vague. Je dirai également aux élèves que ce qui est partagé peut leur être utile aussi à eux et qu'ils

peuvent apprendre quelque chose. Il faudra peut-être recentrer le discours et gérer les temps de parole de élèves. Il est possible que des élèves ne sachent pas quoi dire... si tel est le cas, je les laisse réfléchir davantage et revient à eux ensuite pour qu'ils aient quelque chose à dire. Lorsque les questions sont terminées, je ferai un feedback général de la classe et de ce que j'ai observé dans les groupes. Cela servira à féliciter les bons comportements et à rendre attentif à ce qu'il ne faudrait pas faire... ainsi les élèves savent également comment s'améliorer et ce qui est bien. Je terminerai par poser la question finale à tous. Je les remercierai également de leur participation et les encouragerai (surtout si ça s'est bien passé) à continuer ainsi.

Prédiction 4 : demande d'aide et d'explications :

J'appréhende un peu plus cette leçon car pour moi, les demandes d'aide et d'explications ne semblent pas forcément nécessaire dans les groupes... cependant, c'est une habileté qui me semble primordiale si on est en difficulté dans un groupe !! J'imagine tout de même que cette leçon ira mieux que les autres puisque les élèves commencent à avoir l'habitude de cette démarche pour les leçons.

Voici les prédictions pour la leçon de demain :

Etape 1 : Introduction de l'habileté et T-Chart :

Je rappellerai aux élèves que nous allons travailler la coopération et que pour cela nous devons développer des compétences (ou habiletés coopératives). Je les questionnerai sur les habiletés coopératives que nous avons fait la dernière fois pour voir s'ils s'en souviennent et qu'est-ce qu'ils ont retenu. Je montrerai le deuxième tableau imprimé et mis comme référence.

Nous décrirons ensuite l'habileté coopérative suivante qui sera « Demander de l'aide et des explications ». Je leur demanderai brièvement pour que les élèves se situent mieux qu'est-ce que c'est « Demander de l'aide et des explications ». Nous regarderons également pourquoi cette habileté est importante. Je m'attends à des réponses du type : « parce que des fois on est bloqué et des autres peuvent nous aider, nous on comprend pas mais qqn nous explique ». Nous passerons comme d'habitude au tableau en T pour définir l'habileté coopérative. Sur le même fonctionnement que précédemment, les élèves devront chercher en plénum des gestes et des paroles qui représentent cette habileté. J'imagine qu'il y aura moins d'éléments à mettre en œuvre pour ce tableau et que je devrai plus aiguiller les élèves. J'ai constaté, que j'ai parfois des difficultés à leur faire trouver ce que je veux qu'ils trouvent. J'ai tendance à vouloir les induire beaucoup mais je réalise ensuite que cela ne vient pas forcément d'eux. Pourtant, cela est important mais d'un autre côté, je peine à laisser passer quelque chose qui me semble incomplet. J'attends toutefois pour cette habileté qu'il y ait au moins : « Est-ce que tu peux m'aider / Je ne comprends pas / explique-moi cela » pour les paroles et « gestes d'incompréhension / Hausser les épaules / lever la main / toucher son camarade » pour les gestes. Attention, il est possible de se positionner comme demandeur ou receveur d'aide. C'est pourquoi il faudra préciser aux élèves cette nuance et éventuellement définir les deux dans le T-Chart (dépend des élèves). Cela permettrait de travailler deux aspects en même temps. Je laisserai le tableau affiché tout au long de l'activité.

Etape 2 : Explication des consignes de la leçon :

Pour faire la transition, je leur dirai de bien mémoriser tout ce qu'ils viennent de me dire car ils devront maintenant le mettre en œuvre dans l'activité qui suit. Mais le tableau restera visible tout au long de la leçon pour leur rappeler les comportements qu'ils doivent avoir.

Je leur dirai également qu'ils seront par groupes de 3 ou 4 et que chacun devra occuper un rôle à l'intérieur du groupe (pour respecter davantage l'interdépendance positive qui jusque là ne me semblait pas toujours la meilleure qui soit). Il s'agira de : Celui qui a la fiche indice A, celui qui a la B et le secrétaire (+ fiche C si besoin).

Le but pour eux sera de lire chacun des indices sur 4 figures solides et un secrétaire devra noter le nom qu'il pense ainsi que le dessin. Il pourra par la suite se faire aider par ses camarades pour cela. Il s'agira de bien expliquer les consignes (plus en détail que cela)

Je leur expliquerai également qu'il y aura un bilan comme toujours à la fin de la leçon sur leur manière de fonctionner pour voir si l'habileté coopérative aura été mise en œuvre et comment. Je leur dirai donc de réfléchir à la manière dont ils agissent car tous les élèves devront ensuite donner un retour.

Etape 3 : Devinettes sur les solides

Je circulerai dans la classe à ce moment-là. Mon but est de prendre note des différents comportements que je vois pour en réaliser un feedback à l'étape du bilan. Je répondrai à certaines questions et cela sera très probable car ils ont souvent de la peine à mettre les consignes en œuvre et manquent d'autonomie. Je devrai aussi gérer le temps à disposition, mais intervenir le moins possible dans les groupes, même si je sais que par soucis de gestion de classe je devrai le faire. J'imagine déjà qu'il y aura au moins un groupe parmi les 6 qui aura des difficultés de coopération parce que les élèves ne s'apprécient pas forcément entre eux ou parce qu'ils ne seront pas d'accord. Si c'est le cas, je leur demanderai de laisser leurs différends de côté ou alors de trouver un consensus car le but est qu'ils apprennent quelque chose sur la coopération, et qu'ils réussissent l'exercice tous ensemble. J'imagine que lorsque je verrai que certains groupes ne fonctionnent pas comme il faut, je leur rappellerai de mettre en œuvre ce qu'il y a au tableau ou d'avoir chacun son rôle (surtout que cela ne se fait pas forcément). Je m'attends à voir quelques demande d'aide, mais je ne sais pas si les élèves le feront consciemment ou non. Je vais tenter de prendre particulièrement note de cela. Je pourrai écrire les questions au tableau durant ce temps.

Etape 4 : réflexion personnelle :

Les élèves devront lire les questions suivantes, y réfléchir et je leur demanderai d'écrire leur réponse sous forme de mots-clés ou de petites phrases sur un billet pour les aider à s'exprimer avec l'enregistreur. J'ai pu constater que leurs éléments de réponses me paraissaient plus profonds, c'est pourquoi je vais continuer de cette manière. Je pense que cela leur permettra de mieux organiser leur propos lorsqu'ils parleront et de structurer leur pensée.

Pour cela, je leur dirai de bien regarder le tableau en T pour voir s'ils ont mis en œuvre l'habileté coopérative.

Les questions sont :

1. Est-ce que j'ai eu besoin de demander de l'aide ou des explications ? Si oui, comment j'ai fait ? quels gestes ou paroles j'ai utilisés ?
2. Y a-t-il eu des demandes d'aide ou d'explications dans le groupes ? Est-ce que tu t'es retenu de demander de l'aide ou des explications ? si oui, pourquoi ?

A tous à la fin, je compte leur demander s'ils leurs demandes ont été utiles ou pas.

Je pense que le fait d'écrire avant va les aider à réfléchir, structurer leur discours et conscientiser puis mémoriser leurs gestes et paroles.

Etape 5 : enregistrement des réponses :

Je rappellerai les règles de respect. Je ferai en sorte que les élèves restent à leur place pour parler car les faire assis en ligne n'était pas très efficace et la dernière fois, cela semble avoir plutôt fonctionné de les laisser assis. Pour moi c'est également plus facile de me concentrer sur ce que les élèves disent sans avoir à observer tous ce que les autres faisaient.

Pour les questions, je me permettrai de demander plus de précisions pour les faire parler davantage si cela est trop vague. Cela passera cette fois-ci par des questions du type « Et ensuite comment cela s'est passé dans le groupe ? Par rapport au tableau est-ce qu'il y a autre chose qui a été mis en œuvre ? ». Il y aura des reformulations de ma part pour être sûre que j'aie bien compris ce que les élèves ont dit. J'espère pouvoir entendre des « perles » prononcées par les élèves pour pouvoir attirer l'attention de tout le monde dessus et prendre ainsi cela comme modèle d'objet d'apprentissage. Il faudra certainement gérer les temps de parole de élèves mais je souhaite tout de même que chacun puisse s'exprimer. Je sais déjà que certains élèves vont faire preuve de plus de maturité que d'autre dans leurs réponses et que certains auront de la peine à exprimer plus qu'une ou deux phrases. Lorsque les questions sont terminées, je ferai un feedback général de la classe et de ce que j'ai observé dans les groupes. Cela servira à féliciter les bons comportements et à rendre attentif à ce qu'il ne faudrait pas faire... ainsi les élèves savent également comment s'améliorer et ce qui est bien. Je terminerai par poser la question finale à tous. Je les remercierai également de leur participation et les encouragerai (surtout si ça s'est bien passé) à continuer ainsi.

Prédiction 5 : partager son point de vue en respectant celui des autres :

Cette habileté coopérative est primordiale pour le travail en coopération. J'espère que les élèves pourront en apprendre beaucoup durant cette leçon. Comme il s'agit de la dernière leçon, j'espère que cela se déroulera avec encore plus de facilité qu'auparavant.

Voici les prédictions pour la leçon de demain :

Etape 1 : Introduction de l'habileté et T-Chart :

Comme d'habitude, nous listerons les habiletés coopératives que nous avons déjà vues et je présenterai le nouveau panneau. Il s'agira ensuite de décrire pourquoi est-ce que le fait de partager son point de vue en respectant celui des autres est important. Je m'attends à : « parce que les autres ont des idées différentes et ça peut nous aider, parce qu'on a le droit de penser autre chose ». Je compte dire que c'est une des habiletés les plus importantes. Pour cela, je dirai que chacun a le droit de dire son avis ou son point de vue, mais chacun a également le devoir de respecter celui des autres. Je m'arrêterai brièvement sur « c'est quoi respecter l'avis de l'autre ? ».

Nous passerons ensuite à l'élaboration de notre tableau en T, mais il sera un peu plus développé car il y aura à la fois le côté partager son point de vue et le côté en respectant celui des autres. (Justification précédemment). Pour cela je voudrait faire ressortir : « Je pense que... ou que pensez-vous de... , j'ai une idée, j'ai choisi cela parce que // Je suis d'accord/pas d'accord avec toi et je respecte ton idée » pour les paroles et « lever la main, faire des gestes, montrer des choses // mettre en œuvre l'écoute active, gestes de tête » pour les gestes. Pour faire émerger les éléments, je poserai des questions aux élèves (qu'est-ce qu'on peut mettre ici) que je reformulerai de plusieurs manières pour que les élèves comprennent bien ce qu'ils peuvent proposer. Je vais essayer de moins induire les réponses et faire que cela vienne davantage d'eux.

J'appréhende un peu le fait d'introduire le tableau différemment, mais je pense que c'est bien. Par contre il sera possible qu'il y ait bien moins d'éléments. (Plus répartis).

Etape 2 : Explication des consignes de la leçon :

J'expliquerai aux élèves le travail à réaliser. Ils seront par groupes de 3-4 et devront créer un menu ensemble selon les critères donnés par l'exercice. Chaque groupe aura un type de menu et devra se mettre d'accord sur un choix d'aliments (étiquettes, FE 4, fiche blanche, livre si besoin). Si des groupes ont terminé avant ils peuvent en faire un autre. C'est moi qui répartirai les types de menu aux élèves. Je laisserai à nouveau choisir les groupes par les élèves (à noter). Par contre j'expliquerai que les élèves doivent vraiment tous partager leurs points de vue. Ils peuvent le faire comme ils le veulent, mais tous doivent parler. Il y a une personne dans le groupe qui aura le rôle de vérifier que tous s'expriment (choisi

par moi dans ces groupes). Une personne aura le rôle de secrétaire et une autre celui de gardien du temps (pour faire avancer le travail).

Comme d'habitude, chacun devra réfléchir après l'exercice. C'est pourquoi je le dirai aux élèves et je laisserai le tableau en T affiché au tableau. Pour gérer le temps, il y aura un time timer.

Etape 3 : Création d'un menu

Pendant cette période je circule dans les groupes, prends des notes et intervins si besoin. Je pense que les groupes vont bien fonctionner car ils seront choisis par eux. J'espère que les rôles seront tenus et que tous pourront s'exprimer. J'aimerais que les élèves soient le plus autonomes possible pour que je puisse beaucoup observer et prendre des notes (je vais essayer de le faire de manière plus systématique). Je compte me retenir d'intervenir en leur disant de régler leurs différends dans le groupe et en les renvoyant au tableau en T. Pour ce qui est de la compréhension je peux quand même brièvement expliquer.

Etape 4 : réflexion personnelle :

Les élèves devront lire les questions suivantes, y réfléchir et je leur demanderai d'écrire leur réponse sous forme de mots-clés ou de petites phrases sur un billet pour les aider à s'exprimer avec l'enregistreur. J'ai pu constater que leurs éléments de réponses me paraissaient plus profonds, c'est pourquoi je vais continuer de cette manière. Je pense que cela leur permettra de mieux organiser leur propos lorsqu'ils parleront et de structurer leur pensée.

Pour cela, je leur dirai de bien regarder le tableau en T pour voir s'ils ont mis en œuvre l'habileté coopérative.

Les questions sont :

1. Comment est-ce que j'ai partagé mon point de vue ? Quels gestes ou paroles j'ai utilisés ? Et comment j'ai mis en œuvre les habiletés précédentes ?
2. Qu'ai-je fait pour respecter le point de vue des autres ? Comment fonctionnait le groupe (tous d'accord ou pas) ?

A tous à la fin, je compte leur demander en levant la main s'ils pensent avoir tous pu dire qqch dans les groupes ou si certains n'ont pas pu ou alors si certains ne se sont pas sentis respectés dans leurs points de vue. Et éventuellement si qqn souhaite s'exprimer sur les améliorations possibles.

Je pense que le fait d'écrire avant va les aider à réfléchir, structurer leur discours et conscientiser puis mémoriser leurs gestes et paroles.

Etape 5 : enregistrement des réponses :

Je rappelle que chacun parle l'un après l'autre en partageant la classe en deux. Le but ici est de faire parler les élèves sur ce qu'ils ont personnellement fait, mais pour avoir des réponses plus fournies, il est possible de demander s'il a vu qqch d'intéressant chez un autre camarade du groupe et pourquoi. Pour les questions, je me permettrai de demander plus de précisions pour les faire parler davantage si cela est trop vague. Cela passera par des questions du type « Et ensuite comment cela s'est passé dans le groupe ? Par rapport au tableau est-ce qu'il y a autre chose qui a été mis en œuvre ? ». Il y aura des reformulations de ma part pour être sûre que j'aie bien compris ce que les élèves ont dit.

Lorsque les questions sont terminées, je ferai un feedback général de la classe et de ce que j'ai observé dans les groupes. Cela servira à féliciter les bons comportements et à rendre attentif à ce qu'il ne faudrait pas faire... ainsi les élèves savent également comment s'améliorer et ce qui est bien. Je terminerai par poser la question finale à tous. Je les remercierai également de leur participation et les encouragerai (surtout si ça s'est bien passé) à continuer ainsi.

Annexe : 4 Bilans

Notes de bilan 2 écoute active :

Retour sur la leçon traitant de la première habileté coopérative : l'écoute active.

De manière générale, la leçon que j'ai réalisée bien qu'elle soit bien préparée, était trop longue... en effet au lieu de prendre une leçon, elle en a pris une et demie. Cela est embêtant car je pensais prendre 10 minutes pour introduire l'habileté coopérative et 10 minutes pour le retour oral, mais cela a pris quasiment le double de temps !!

Au début de la leçon, J'ai commencé par introduire l'habileté coopérative et à quoi elle servait comme prévu. La première question consistait à demander pourquoi l'écoute active était importante. J'ai eu droit à quelques réponses farfelues que je n'imaginai pas. Cependant, je n'ai pas évoqué ce que j'attendais vraiment à ce moment-là, j'ai juste pris ce que j'entendais et je suis passée à la suite. J'ai vraiment été très satisfaite de la manière dont nous avons rempli le tableau sur l'écoute active, en effet, les élèves ont bien participé et de bons éléments sont ressortis. J'ai donc l'impression que cette partie était bien menée, même si parfois, j'ai dû induire la réponse que j'attendais aux élèves parce qu'ils ne l'ont pas trouvée. Je me suis également dit qu'en prolongement, il faudrait en faire une affiche à laisser comme référence dans la classe. Ensuite, les consignes ont pris un temps considérable et les élèves ont également eu un peu de peine avec l'activité car pour eux, ils n'avaient pas assez de temps pour lire et raconter l'histoire à leurs camarades. En circulant dans les groupes, j'ai cependant entendu des éléments intéressants. En effet, certains groupes mettaient bien en œuvre les principes de laisser une personne parler à la fois, regarder la personne et acquiescer. Je n'ai pas vraiment entendu de paroles qui permettent de mettre en œuvre l'habileté coopérative. En revanche, dans certains groupes, les élèves s'embêtaient et n'étaient pas fixés sur la tâche. D'autre encore interrompaient brièvement la personne qui parlait. Ce sont des éléments que j'ai pu reprendre pour le feedback. De manière générale, j'ai trouvé difficile d'observer les groupes parce que les élèves me posaient souvent des questions quant à la tâche à réaliser. Durant la partie de travail en groupe, j'ai dû à chaque fois réajuster le temps que j'avais prévu de leur laisser car ils n'avaient pas assez de temps pour réaliser la tâche. Je ne m'attendais pas à le faire, mais j'ai utilisé plusieurs fois le fait que nous parlions de l'écoute active pour faire en sorte que les élèves m'écoutent activement. Cela leur permet aussi d'être conscient qu'on a toujours besoin d'écouter activement.

Pour ce qui est de la réflexion critique, j'ai choisi deux questions à adresser aux élèves pour réfléchir à la manière dont ils ont coopéré. Pour moi cela ne me semblait presque pas assez pour avoir une réflexion approfondie... c'est pourquoi je les avais au préalable couplées avec une autre question qui était reliée. Cependant, j'ai peur que le fait d'avoir des questions combinées n'aident pas vraiment les élèves à exprimer leur pensée. Je n'ai pas développé cet aspect dans mes prédictions, mais il a bien évidemment été nécessaire d'expliquer aux élèves comment allait se passer la réflexion critique. Cela s'est notamment illustré en donnant des consignes et également des exemples de réponses possibles aux questions.

Les paroles prononcées lors de la réflexion critique en plénum m'ont paru assez superficielles. Les élèves se contentaient de répondre à la question de manière courte. Cependant, quelques éléments intéressants sont ressortis et auraient pu s'ajouter au tableau que nous avons fait. Je l'ai dit aux élèves (cela sera pour eux une manière de voir que nous construisons en permanence nos habiletés à coopérer et en réfléchissant sur notre action, cela nous aide à nous améliorer). Le problème était plutôt que les élèves étaient assez dissipés et discutaient quand un autre élève parlait car ils ne se sentaient pas concernés et n'étaient pas conscients du fait que d'écouter activement aussi à ce moment était important pour eux et qu'ils pouvaient ainsi aiguiser leurs compétences pour apprendre à travailler en groupe. J'ai tenté de reformuler des questions (les mêmes ou des différentes) pour arriver à faire parler davantage les élèves, mais ce n'était pas évident. Est-ce que dans la démarche je me trompe et je devrais laisser les élèves dire juste ce qu'ils ont à dire, ou devrais-je faire exprès de les faire s'exprimer les élèves davantage en posant des questions ou en reformulant ? (ex question : Quelles actions ont été bénéfiques ? lesquelles pas ?) Pour une prochaine fois essayer de ne poser que des questions ouvertes. J'ai espoir que les réflexions des élèves deviennent de plus profondes au cours de cette recherche. J'aurais peut-être dû agir pour que nous écoutent. Au terme de la leçon, je ne suis pas sûre que les élèves auront retenu exactement comment mettre en œuvre l'écoute active, mais ils ont tout de même appris quelque chose, été sensibilisés à quelque chose de nouveau. D'ailleurs, aujourd'hui, des allusions à l'écoute active par les élèves et par moi ont été faites. Cela permet de contextualiser la manière de mettre cela en œuvre et c'est pour moi un signe d'apprentissage.

Note de Bilan 3 leçon « encourager à participer »

Retour sur la leçon d'hier. Nous avons traité de la deuxième habileté coopérative qui est l'encouragement à la participation. Comme à lors de la première leçon, j'ai constaté que les activités prévues étaient trop longues. Il faudrait donc réduire pour les prochaines fois et faire que ce soit plus adapté pour les élèves. Cependant, je ne suis pas sûre qu'on puisse beaucoup réduire étant donné que ce qui retarde beaucoup, c'est que les élèves discutent souvent et ne sont pas attentifs (de plus parfois ils ne comprennent pas les consignes). Essayer de cadrer davantage peut peut-être aider.

Nous avons donc commencé avec la définition de l'habileté coopérative. Cette fois-ci, j'ai l'impression que c'était plus difficile et que j'ai été moins patiente avec les élèves. J'avais tendance à compléter ce que les élèves disaient avec ce que j'aurais voulu qu'ils disent. Mais c'était aussi certainement dû au fait que je voulais qu'on avance et que c'était difficile comme ils étaient dissipés et qu'il fallait leur demander de se taire. Par contre, ils ont proposé quand même beaucoup d'éléments (qui se regroupaient parfois mais étaient moins farfelus que la semaine passée). Il y avait aussi des éléments qui étaient les mêmes que pour l'écoute active mais on les a aussi notés même si je ne m'attendais pas forcément à les avoir. Parfois pour aider les élèves à écouter, je leur disais de pratiquer leur écoute active. Ça leur montrait que c'était toujours valable et en même temps ça pouvait consolider un peu ce qu'on avait vu. Pour ça justement, j'ai affiché le panneau de l'écoute active pour les aider. Cependant, je n'ai pas vu les élèves beaucoup s'y référer en cours de leçon même si j'ai dit qu'il était là pour les aider. C'est peut-être qu'ils n'ont pas encore l'habitude, il faudra leur rappeler qu'ils peuvent l'utiliser.

Pour ce qui est du travail de groupe, j'avais prévu des rôles, mais ça n'a pas vraiment fonctionné. Peut-être que si j'insistais plus sur ceux-ci, les élèves les prendraient vraiment au sein du groupe (et tous seraient ainsi actifs). Du coup j'ai constaté que c'était difficile pour eux de coopérer réellement et j'ai aussi observé des disputes dans certains groupes.

Pour ce qui est de la réflexion critique, le fait de changer la position des élèves en classe est une bonne chose. En effet, j'ai l'impression qu'ils sont plus concentrés sur la tâche qui se fait (même si des fois ils ne sont pas toujours complètement attentifs). J'ai aussi l'impression que c'est plus facile pour moi à gérer. Comme j'avais dit dans ma prédiction, j'ai choisi de les faire écrire les réponses aux questions pour les aider lors de la réflexion critique. Je pense que c'est une bonne chose à garder parce que j'ai eu l'impression que les réponses des élèves avaient plus de profondeur que lors la première fois (peut-être parce qu'ils pouvaient structurer leur discours avant de le dire ?). Par contre, je n'ai pas vraiment eu le sentiment d'avoir posé des questions plus ouvertes lors de la discussion que la dernière fois. Il faudrait peut-être en prévoir pour que les élèves puissent aller plus loin dans la discussion. Par contre, les élèves donnent un retour assez positif sur l'activité et la manière dont ils ont travaillé en groupe, ce qui est encourageant.

Notes de Bilan 4 : Demander de l'aide ou des explications

Voici le retour de ma leçon du 8 février. La leçon concernait l'habileté « demander de l'aide ou des explications ». Comme je le pensais, cette habileté a été plus dure à mettre en œuvre pour les élèves, en effet, pas tous les élèves avaient besoin d'aide ou d'explications lors de leur travail. Le tableau en T a été largement complété et j'en étais satisfaite, je pense que les élèves commencent vraiment à en avoir l'habitude. Il me semble aussi qu'ils arrivent avec plus de précision à discerner ce qui peut être mis dans les gestes ou les paroles (de moins en moins de réponses farfelues). Un point que j'aimerais soulever est le fait que je choisis tout de même les éléments de réponse que les élèves me disent. En effet, il arrive que je les regroupe avec d'autres réponses ou alors que je dise que cela ne correspond pas vraiment à ce qui est demandé (en quelque sorte je reformule en essayant de justifier le fait que cet élément peut être lié à un autre). Je me demande si cela est une bonne chose pour l'apprentissage des élèves. Faudrait-il écrire (presque) tout ce qu'ils proposent ? J'ai également réfléchi à la manière de remplir ce tableau. Il me semble que les élèves disent des éléments intéressants, mais qu'après ils ne les mettent pas en œuvre. J'ai pourtant insisté plusieurs fois sur le fait que l'habileté travaillée est à mettre en œuvre dans les groupes. Faudrait-il faire le travail à l'inverse ? Les faire réfléchir sur leur manière de fonctionner par rapport à une habileté coopérative en particulier après l'action et réaliser un tableau en T après coup ? Pour les besoins de la recherche, je ne peux pas changer le protocole, mais cela vaudrait la peine de réfléchir. Les élèves seraient peut-être ainsi plus conscients de ce qu'ils font sur le moment puisqu'ils doivent avoir des éléments à présenter ensuite. Cependant, un appauvrissement des idées pourrait avoir lieu ou alors ils pourraient ne pas savoir comment agir. Un problème que j'ai également constaté, c'est que les élèves ne mettent pas forcément en œuvre d'autres habiletés coopératives travaillées précédemment. Bien que je leur dis que celles-ci sont toujours importantes, je n'ai pas l'impression que les élèves y fassent réellement attention... C'est là que je comprends que la consolidation doit avoir lieu pour une habileté coopérative. Bien que celle-ci soit encouragée après son introduction, quelque chose de plus devrait être fait. C'est pourquoi, j'ai pensé à poser des questions aussi concernant les habiletés précédentes lors du moment de retour et d'enregistrement.

Concernant les rôles dans les groupes, les élèves les ont mieux occupés. Cependant, cela vient peut-être du fait que la structure était également plus claire et il y avait une interdépendance de ressources. J'ai également constaté que les élèves n'avaient pas forcément besoin de demander de l'aide, en effet, les autres voyant leurs difficultés, réexpliquaient d'eux-mêmes (ce qui est une bonne chose).

Pour ce qui est du temps de retour avec toute la classe, je suis convaincue que le fait de les faire écrire avant de parler leur permet d'organiser leurs pensées et de savoir quoi dire. Cependant, étant donné l'habileté travaillée, la discussion ne m'a pas semblée autant intéressante que la fois précédente. Je peine encore à savoir comment réussir pleinement à faire parler les élèves de manière plus profonde. J'ai tout de même pu relever des éléments intéressants dont un qui mériterait d'être ajouté au tableau au T (je l'ai dit aux élèves). Cela a peut leur montrer que ces moments de retour sont aussi importants. Je n'ai malheureusement pas eu le temps de lire les réponses sur petits papiers des élèves pour voir si cela

correspond à ce qui a été enregistré. Encore un point par rapport à l'enregistrement, j'ai constaté qu'il était difficile pour moi de poser des bonnes questions complémentaires aux élèves pour les faire aller plus loin. Je sais qu'il existe des textes qui en parlent, mais malheureusement, je n'ai pas eu l'occasion de les lire avec tout le travail que je dois faire.

Note de Bilan 5 partager son point de vue :

Je reviendrai ici sur la leçon du 15 février sur l'habileté « partager son point de vue en respectant celui des autres ». J'ai trouvé cette leçon particulièrement pénible... En effet, j'ai eu l'impression que les élèves n'avaient rien appris et retenu... En effet, ils travaillent en groupe, occupent des rôles mais ne sont pas réellement centrés sur la tâche ou ne donne pas l'impression de mettre en œuvre ce que nous avons appris. Dans mes observations je réalise en effet que j'ai vu ou entendu assez peu de paroles ou de gestes relatifs à l'habileté travaillée... J'en ai constaté quelques uns, mais j'ai dû chercher. J'ai en revanche également vu pas mal de comportement non désirés.

Pour reprendre au début de la leçon, réaliser le tableau en T a été plus complexe comme je m'y attendais. En effet, j'ai divisé ce tableau en 2 cases. Je pense que je ne m'étais pas assez bien préparé à ce que pouvaient répondre les élèves et où le placer, car en remplissant le tableau, je me suis rendue compte que certains éléments n'étaient pas vraiment à la bonne place. J'ai essayé de corriger en remplissant ce tableau. J'ai essayé de ne pas modifier ce que les élèves disaient, mais uniquement de les placer au bon endroit... Au début, il a été difficile pour les élèves de trouver des éléments pour la partie partager son point de vue. En effet, les élèves donnaient plutôt des éléments sur respecter celui des autres (et cela se rapprochait parfois plus de l'habileté « encourager l'autre à participer). Peut-être le fait d'avoir séparé le tableau est quand même trop compliqué pour eux et pour pouvoir mieux se concentrer il faudrait en faire une après l'autre. Il n'y a pas eu beaucoup de gestes décrits, par contre plusieurs paroles ont tout de même été trouvées. De manière globale, j'ai trouvé que les éléments étaient peut-être un peu moins précis, mais au moins j'ai essayé de ne pas trop modifier ce que les élèves me disaient.

Lors de la partie de travail en groupe, j'ai vu des groupes qui n'arrivaient pas à coopérer. Cela m'a étonnée car je pensais justement que ces groupes réussiraient. Malheureusement, le bilan que les élèves faisaient sur le fonctionnement du groupe m'a semblé être assez négatif (certains n'ont pas pu dire leur avis).

Pour la partie de l'enregistrement, j'ai posé une question aux élèves sur le fait de mettre en œuvre des habiletés vues précédemment. Malheureusement, j'ai été déçue car les élèves ont affirmé assez peu réaliser les gestes ou les paroles vus dans d'autres habiletés. C'est principalement à ce moment que j'ai eu l'impression que mon apprentissage à la coopération n'avait servi à rien. C'est pourquoi, il aurait peut-être mieux valu se concentrer sur 2 habiletés plus développées sur la durée. Ou alors le format en 45 minutes (normalement mais prend plutôt 60 minutes) n'est pas idéal et il serait préférable de faire plus long ou alors plus court mais plus fréquemment ?

Lorsque les élèves ont parlé, j'ai eu de la peine à réagir directement sur les questions. En effet, je me sentais dérangée par les autres élèves qui devaient écouter et qui ne le faisaient pas toujours. Par contre, j'ai essayé de poser plus de questions ouvertes aux élèves et ceux répondaient de manière plus développée il me semblait.

Pour moi le bilan de cette leçon est moyen... principalement à cause de la gestion de classe. On verra lors du travail en coopération sur le posttest si les élèves ont progressé quant à la manière de classer les cartes.