



HAL
open science

“À tricheur, coopérateur et demi” : La triche comme expression d’un comportement coopératif entre les élèves

Manon Arents

► To cite this version:

Manon Arents. “À tricheur, coopérateur et demi” : La triche comme expression d’un comportement coopératif entre les élèves. Education. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2022. Français. NNT : 2022MON30035 . tel-04082315

HAL Id: tel-04082315

<https://theses.hal.science/tel-04082315>

Submitted on 26 Apr 2023

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

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



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Délivré par **Université Paul Valéry Montpellier 3**

Préparée au sein de l'école doctorale

ED 58

Et de l'unité de recherche : LIRDEF

Travail, Formation, Professionnalisation

Spécialité :

Sciences de l'Éducation et de la Formation

Présentée par **ARENTS Manon**

“À tricheur, coopérateur et demi”

**La triche comme expression d'un
comportement coopératif entre les élèves.**

Soutenue le 22 juin 2022 - 14h devant le jury composé de

Mme Christelle ROBERT-MAZAYE, Professeure, Présidente du Jury
Université du Québec en Outaouais

Mme Lyda LANNEGRAND, Professeure, Rapporteur
Université de Bordeaux

Mme Sylvie CANAT-FAURE, Professeure, Directrice de thèse
UPVM3

M Nicolas BALTENNECK, Maître de conférence, Co-directeur de thèse
Université Lumière Lyon 2

M Damien TESSIER, Maître de conférence HDR, Examineur
Université Grenoble Alpes

M Sylvain CONNAC, Maître de conférence HDR, Examineur
UPVM3



Résumé

La triche est un phénomène majeur, elle se retrouve à tous les stades de scolarisation indépendamment des milieux sociaux, du genre et du niveau d'étude (Murdock et *al.*, 2001). Cette problématique a donné lieu à des recherches et investigations nombreuses mais sans questionner ce qui se joue au sein d'un collectif de tricheurs. Si repérer et quantifier les tricheurs a souvent été fait en Sciences de l'Éducation et de la Formation comme en Psychologie du Développement, cette thèse se propose de questionner ce qui se joue dans la relation entre des partenaires de triche via l'angle coopératif en milieu scolaire. Une première phase de ce travail interroge, à travers un dispositif ludique, l'engagement dans la triche en fonction de la situation de l'élève (seul ou en binôme). La deuxième interroge plus finement les comportements des élèves en les mettant face à leurs réactions. L'école républicaine a la particularité d'avoir une histoire avec chaque élève (Giust Desprairies, 2018), touchant au particulier comme au collectif, elle véhicule des valeurs prosociales, et principalement celle de la confiance (loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019). Cette recherche problématise cette relation de confiance entre l'élève et l'institution scolaire à travers le comportement de triche. Plus spécifiquement, il s'agit d'interroger la place de la coopération dans la triche en collectivité, la place de la règle institutionnelle dans le déploiement de ce comportement et le rôle de l'inhibition dans le bon déroulement d'une activité collective transgressive.

Ressort de cette étude la propension des binômes à s'engager dans le comportement de triche plus fortement que les élèves seuls, indépendamment de la qualité de la relation qu'ils entretiennent. Bons amis comme ennemis tricheraient en proportion égale. Tricher en collectivité suppose une forte inhibition de la part des tricheurs, au sens d'une capacité à lutter contre soi importante. La coopération a une place importante dans l'engagement dans l'acte de triche également. Le rapport à la norme institutionnelle est plus marginal, il s'agit avant tout de venir en aide à son prochain en suivant un ordre moral personnel ou groupal. Tricher relève d'une forme de dilemme moral, mettant en avant les compétences altruistes de l'individu.

Face à ce comportement massif et ce qu'il suppose, l'accommodation, au sens Piagétien du terme, semble une piste pédagogique pertinente, là où l'assimilation est en échec. Si tricher permet aux individus de développer leur créativité et leur sens moral, il semble nécessaire de penser une pédagogie permettant l'exploitation de ces habiletés.

Mots-clés : triche, coopération, normes scolaires, inhibition

Abstract

Cheating is a major phenomenon, occurring at all stages of schooling regardless of social background, gender and educational level (Murdock *and al.*, 2001). This issue has given rise to numerous research and investigations but without questioning what is happening within a group of cheaters. If spotting and quantifying cheaters has often been done in Education and Training Sciences as in Developmental Psychology, this thesis aims to question what is at stake in the relationship between cheating partners via the cooperative angle in school. First, I will discuss the commitment in cheating according to the situation of the student (alone or in pairs) through a playful device, . Then, I will question students' behaviors more precisely by putting them in front of their reactions. The Republican school has the particularity of having a story with each student (Giust Desprairies, 2018), touching the individual as well as the collective, it conveys prosocial values, and mainly that of trust (law no. 2019-791 of 26 July 2019). This research problematizes this relationship of trust between the student and the school institution through cheating behavior. More specifically, it questions the place of cooperation in cheating in collectivity, the place of the institutional rule in the deployment of this behaviour and the role of inhibition in the proper conduct of a transgressive collective activity.

This study shows the propensity of pairs to engage in cheating behaviour more strongly than single students, regardless of the quality of the relationship they have. Good friends as enemies would cheat in equal proportion. Cheating in the community implies a strong inhibition on the part of cheaters, in the sense of an important ability to fight against oneself. Cooperation has an important place in the commitment in the act of cheating also. The relationship to the institutional norm is more marginal, it is above all a question of helping others by following a personal or group moral order. Cheating is a form of moral dilemma, highlighting the altruistic skills of the individual.

In the face of this massive behaviour and what it supposes, accommodation, in the Piagetian sense of the term, seems a relevant pedagogical track, where assimilation is in failure. If cheating allows individuals to develop their creativity and their moral sense, it seems necessary to think of a pedagogy allowing the exploitation of these skills.

Keywords : cheating, cooperation, school standards, inhibition

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier ma direction de thèse qui m'a accompagnée et soutenue tout au long de ce travail : Sylvie Canat, merci pour votre écoute, vos retours et votre soutien tout au long de ces quatre années. Merci aussi à Nicolas Baltenneck qui a accepté de s'engager dans cette aventure au long cours et dont les conseils m'accompagnent depuis mon Master 2. Merci à vous d'avoir formé ce duo qui m'a permis de structurer ma pensée et ma recherche. Merci pour votre soutien, votre patience et votre bienveillance sans lesquels je n'aurais pas pu mener ce travail à bien. Merci de m'avoir accueilli avec tout votre professionnalisme et toute votre humanité. Merci d'avoir cru en ce projet dès le début et de m'avoir poussé à le réaliser.

Je remercie également les membres du jury qui me font l'honneur de se pencher sur mon travail, Madame Lannegrand, Madame Robert-Mazaye, Monsieur Tessier, Monsieur Connac, merci d'avoir accepté d'évaluer mon travail. Madame Lannegrand, merci de l'intérêt apporté à mon travail. Madame Robert-Mazaye, merci de vous être penchée sur ma recherche alliant la psychologie du développement et les sciences de l'éducation. Monsieur Connac, vos différentes remarques tout au cours de mon processus d'élaboration ont été très aidantes, je vous en remercie.

Monsieur Baudouin, nos nombreux échanges au cours de ces deux années d'ATER m'ont permis de développer un réel intérêt pour l'univers des statistiques, je vous en remercie grandement.

Madame Galiano, Madame Poussin merci pour vos encouragements et votre soutien tout au long de mon parcours. Merci à l'ensemble de l'équipe du laboratoire DIPHE pour son accueil.

Madame Laneyrie, merci pour votre aide, vos encouragements et votre bienveillance. Merci de m'avoir associé à des projets qui vous tenaient à cœur et de m'avoir fait découvrir d'autres aspects de la recherche.

Merci à Marion Erouart pour sa patience et son aide, grâce à toi j'ai pu prendre mes marques dans l'univers emplis de possibles des statistiques.

Merci à Clovis Levrez pour son soutien, ses astuces et sa compréhension.

Merci à Pierre, ATER au GrePS, nos échanges et tes encouragements m'ont été précieux.

Sans le concours des établissements scolaires de la région lyonnaise, cette thèse n'aurait pas pu être réalisée. Je remercie très chaleureusement les collèges de Vénissieux, Mornant, Saint Martin en Haut et Saint Symphorien sur Coise qui ont accepté de m'ouvrir leurs portes. Merci à Lucie, Cécile, Amandine, Anne, Delphine et Nadine de m'avoir fait rencontrer leurs classes. Merci pour le temps que vous m'avez accordé et merci pour le regard que vous portez sur vos élèves.

Merci à tous les enfants qui m'ont accordé de leur temps et accepté de se faire duper, votre participation m'a convaincue d'avoir choisi le bon dispositif. Merci à vous dont je ne peux citer les prénoms, votre créativité et vos sourires sont gages de confiance pour l'avenir, je m'estime chanceuse de vous avoir rencontré. Merci tout particulièrement à Dimitri, Charles, Tobias, Sacha, Nathan, Farah, Ambre, Agathe, Rachel, Fiona, Tess, Sarah, Martin, Camille, Malorie, Henri et Arthur pour le temps et les mots qu'ils m'ont offert, me livrant leurs secrets d'inavouables tricheurs.

Puisqu'il est des enseignants qui captivent et donnent envie de s'investir dans leur matière, je tiens à remercier Madame Danielle Morange qui nous a quitté lorsque j'étais en licence. C'est grâce à elle que je me suis dirigée vers la psychologie du développement. C'est aussi grâce à elle que j'ai compris que l'enseignement pouvait se penser au-delà du rapport de force. Merci madame Morange, merci d'avoir su montrer qu'autre chose était possible.

J'ai également une pensée toute particulière pour Monsieur Augier qui a encadré mon mémoire de Master 1 et qui, à grand renfort d'exigences et d'oppositions, à su stimuler mon appétence pour la rigueur et l'originalité, la créativité étant sœur de la contrainte. Merci monsieur Augier, sans vous, je ne serais sans doute pas allée aussi loin.

Enfin, je souhaite remercier les enseignants que j'ai pu croiser sur mon parcours d'élève tricheuse et taciturne qui ont cru en moi et m'ont donné envie de continuer. Merci à Madame Thimonier, Madame Chardon et Madame Gié pour toute l'énergie que mon accompagnement vous a demandé et que vous avez dépensé sans compter.

Merci également à Muriel, qui a accepté la relecture et la correction orthographique de ce tapuscrit, traquant la moindre faute avec rigueur et attention afin que mes lecteurs ne s'abîment pas les yeux.

Et puis il y a tous les autres sans qui je n'aurais pas pu faire tout ce chemin,

Je tiens à remercier mon conjoint qui m'a accompagnée tout au long de ces quatre années, apportant son soutien et sa confiance face à mes incertitudes et mes doutes. Merci d'avoir entrepris ce chemin avec moi sans aucune hésitation.

Je souhaite remercier tout particulièrement ma famille, mes parents qui m'ont toujours soutenue et poussée à aller au bout de ce que j'entreprenais et selon qui l'éducation consiste à naviguer avec son enfant. Gauthier, qui sait me mettre face à mes incohérences, Margot dont l'indéfectible confiance est mon moteur et Édouard qui sait apporter son rayon de lumière quand tout s'assombrit.

Il y a ces éternels soutiens, ceux qui n'ont pas hésité quand je leur ai annoncé le périple qui serait le mien : Virginie et Lucie. Merci à vous deux, vous n'avez jamais douté de moi et, à ce titre,

je ne vous remercierais jamais assez. Je souhaite à tous ceux qui entreprennent pareil projet de rencontrer d'aussi belles personnes que vous.

Mais remercier tout le monde, c'est prendre le risque d'oublier quelqu'un,

Alors merci à toi qui n'apparais pas dans ces remerciements mais qui m'a permis d'aller au bout de l'aventure, merci pour ton regard qui s'est éclairé en entendant le mot « triche », merci pour tes anecdotes d'ineffable escroc, merci pour les questions que tu m'as posé au détour d'une conversation, merci pour l'intérêt que tu as porté à ce travail qui représente tant pour moi. Et, si j'ai oublié de te nommer, je me souviendrai toujours du petit caillou que tu as posé sur mon chemin.

Table des matières

Introduction.....	1
PARTIE I :Partie théorique.....	4
Chapitre I: la coopération, un comportement prosocial structurant.....	5
A. Des principes coopératifs.....	5
1. Mentir sans exclure autrui.....	5
2. Emploi des mécanismes altruistes.....	6
3. Aider son semblable.....	7
4. L’imaginaire,risque et ressource du collectif.....	9
5. S’adapter aux collectifs.....	10
6. La coopération comme stratégie.....	12
7. Les limites du collectif.....	14
8. Adaptés au cadre scolaire.....	15
B. Des conséquences singulières.....	18
1. Rencontres avec l’autre.....	19
2. Le pari coopératif.....	20
3. Pour le protéger ou le heurter.....	21
4. Pour apprendre de lui.....	22
5. Pour apprendre grâce à lui.....	24
6. Triche et altérité.....	25
7. Mieux se découvrir.....	27
8. Établir un contact.....	28
9. Le risque de l’egoïsme.....	29
C. Résumé du chapitre.....	32
Chapitre II: Le rapport à la norme scolaire.....	33
A. L’institution du collectif –accepter ou contester la norme.....	33
1. Conceptions de normes.....	34
2. Le potentiel du groupe.....	36
3. Archétypes du rapport à la loi.....	37
4. Choisir sa norme.....	39
5. Le risque de désobéir.....	40
6. Composer avec la littérature de chacun.....	42
7. L’attrait de l’obéissance.....	43
8. Le risque de l’écart – fragilités des parties prenantes.....	45
9. Incidences des normes intériorisées.....	46
10. Trouver du sens dans l’obéissance.....	47
B. Les normes du particulier.....	49
1. S’approprié la norme.....	50
2. Établir des valeurs cohérentes.....	52
3. La conformité comme compromis.....	54
4. La dissidence comme compétence.....	56
5. Les sanctions de la dissidence.....	58
C. Résumé du chapitre.....	62
Chapitre III:l’inhibition au service de l’adaptation.....	64
A. Une prise de recul du collectif.....	64
1. Qui passe par une mise en rituels.....	65
2. Conceptions autour de l’inhibition.....	66
3. Vis-à-vis de soi.....	67
4. Le regard porté sur l’élève.....	68
5. Entre pairs.....	70

B. Une adaptation individuelle.....	71
1. Lutter contre soi.....	72
2. Lutter contre les mécanismes du collectif.....	74
3. Plus apprendre des autres.....	76
4. De la nécessité d’être adapté.....	78
5. L’entraide : la meilleure stratégie ?.....	81
6. L’entraide vectrice de résistances.....	82
C. Résumé du chapitre.....	84
Chapitre IV. Questions de recherche.....	85
A. Contexte des études.....	85
B. Problématique.....	86
C. Questions de recherche et hypothèses.....	89
1. La triche, une histoire de solidarité.....	89
2. La triche, une histoire de mitoyenneté.....	90
3. La triche, un dilemme moral.....	90
4. La triche comme comportement altruiste.....	91
5. Lutter contre soi pour bien tricher.....	92
Synthèse.....	93
PARTIE2 :Méthodologie.....	94
Chapitre I:Méthodes plurielles– la Recherche Méthodologique Mixte.....	95
Chapitre II:La triche comme une forme de coopération, étude auprès de collégiens.....	100
Chapitre III.Études1 et 2: Dispositifs.....	102
A. Mensonge Blanc/ Mensonge Noir.....	102
B. Contagion Empathie Coupure.....	103
C. De Buzz l’Éclair au jeu du Bonneteau.....	104
D. Captation vidéo – caméra discrète.....	104
Chapitre IV: Études 1 et 2 –Populations.....	105
Chapitre V:Études1 et2 –Tests des variables contrôles.....	107
A. Mensonge blanc/ Mensonge noir.....	107
B. Contagion– Empathie– Coupure.....	107
Chapitre VI: Synthèse.....	108
Chapitre VII:Études1 et 2Passations.....	109
Chapitre VIII: Étude 3 : Dispositifs.....	111
A. Entretiens d’auto-confrontation.....	111
B. Construction des entretiens.....	112
1. Coopération.....	112
2. Norme.....	112
3. Inhibition.....	113
Chapitre IX: Étude3– Participants.....	113
Chapitre X: Étude3 –Passations.....	115
A. Récolte des données.....	115
B. Retranscriptions.....	117
C. Catégorisation.....	117
1. Coopération: camaraderie,moralité,autrui.....	118
2. Norme : reconnaissance,réactions,moralité.....	119
3. Inhibition:stratégies,prise de recul, analyse des coûts, univers étendu.....	119
PARTIE3.Données issues des protocoles.....	121
Chapitre I– protocoles expérimentaux.....	122
A. Étude1 – sixièmes.....	122
1. Distribution des variables.....	122
2. Comparaisons entre les échantillons.....	123
a. Solitaires et Binômes.....	123

b. Binômes mixtes et Binômes de même genre.....	124
3. Comparaison des comportements.....	124
a. Solitaires et Binômes.....	125
b. Binômes mixtes et Binômes de même genre.....	125
Synthèse.....	127
B. Étude 2 – classes de 4 ^e /3 ^e	128
1. Distribution des variables.....	128
2. Comparaison entre les échantillons.....	128
a. Solitaires et Binômes.....	128
b. Binômes mixtes et Binômes féminins.....	129
c. Binômes mixtes et Binômes masculins.....	130
d. Binômes féminins et Binômes masculins.....	130
3. Comparaison des comportements.....	131
a. Solitaires et Binômes.....	132
b. Binômes positifs et Binômes négatifs.....	132
c. Binômes mixtes, Binômes féminins et Binômes masculins.....	132
Synthèse.....	134
Chapitre II: Étude 3. Résultats des entretiens d'auto-confrontation.....	135
A. Présentation générale et fréquence d'apparition.....	135
B. Comparaisons de moyennes.....	136
Chapitre III: Synthèse.....	138
PARTIE 4 : Discussion Générale.....	140
Chapitre I: Rappel des objectifs de la recherche.....	141
Chapitre II: Triangulation des données.....	142
A. Comment observer la différence d'engagement.....	142
B. Des comportements différents mais des profils similaires.....	143
C. Des pôles investis de façon hétérogène.....	145
1. Évaluer la coopération.....	147
a. Comparaison entre binômes et solitaires.....	147
b. Binômes Positifs=Binômes Négatifs.....	149
2. À quelle loi se vouer?.....	150
3. Interpréter la place de l'inhibition.....	151
Chapitre III: Synthèse.....	153
Chapitre IV: Pour aller plus loin.....	154
A. Protocoles et dispositifs.....	154
B. Perspectives d'approfondissement.....	156
Chapitre V: Conclusion.....	159
Bibliographie.....	164

Index des schémas

Schéma 1 – Différences entre collaboration et coopération – Connac, 2020.....	12
Schéma 2 – Différentes formes d’expression de la coopération – Connac, 2017.....	17
Schéma 3 – Stades du développement moral – Kohlberg, 1974 ; 1984 ; 1985.....	51
Schéma 4 – Dimensions de la compétition – Connac, 2020.....	53
Schéma 5 – Modalités d’expression de la triche – Connac 06/12/2019.....	58
Schéma 6 – Composantes du mensonge – Lee, 2013.....	79
Schéma 7 – Les trois systèmes cognitifs – Houdé, 2019.....	80
Schéma 8 – Représentation des différentes saynètes selon le modèle de Xu et al. (2009).....	102
Schéma 9 – Disposition spatiale de la passation - binômes / solo.....	109
Schéma 10 – Disposition spatiale des entretiens.....	116

Index des graphiques

Graphique 1 – Répartition des champs lexicaux des dialogues avec les élèves – Pôles principaux chiffres en pourcentages.....	135
Graphique 2 – Répartition des champs lexicaux – détaillé – chiffres en pourcentages.....	136

Index des tableaux

Tableau 1A – Présentation des différentes étapes de la recherche.....	99
Tableau 1B – Présentation des différentes variables	100
Tableau 2 – Domaines principaux abordés en entretien et thématiques associées.....	118
Tableau 3 – distribution des variables pour la population sixième (N= 56).....	122
Tableau 4 – Significativité de la comparaison des variables entre les solitaires (N=18) et les binômes (N =38).....	123
Tableau 5 – Évaluation de la puissance de la différence significative entre les binômes et les solitaires – variable contagion.....	123
Tableau 6 – Significativité de la comparaison des variables entre les binômes de même genre (N=22) et les binômes mixtes (N =16).....	124
Tableau 7 – Significativité de la comparaison des comportements de triche entre les binômes (N=22) et les solitaires (N =2).....	125
Tableau 8 – Évaluation de la puissance de l’effet du groupe sur le comportement de triche.....	125
Tableau 9 – Significativité de la comparaison des comportements de triche entre les binômes de même genre (N=6) et les binômes mixtes (N =10).....	126
Tableau 10 – distribution des variables pour la population quatrième/troisième (N= 127).....	128
Tableau 11 – Significativité de la comparaison des variables entre les solitaires (N=19) et les binômes (N =108).....	129
Tableau 12 – Significativité de la comparaison des variables entre les binômes mixtes (N=26) et les binômes féminins (N =52).....	129
Tableau 13 – Évaluation de la puissance de la différence significative entre les binômes et les solitaires – variable coupure.....	130
Tableau 14 – Évaluation de la puissance de la différence significative entre les binômes et les solitaires – variable empathie.....	130
Tableau 15 – Significativité de la comparaison des variables entre les binômes mixtes (N=26) et les binômes masculins (N =38).....	130
Tableau 16 – Significativité de la comparaison des variables entre les binômes féminins (N=52) et les binômes masculins (N =38).....	131
Tableau 17 – Évaluation de la puissance de la différence significative entre les binômes et les solitaires – variable coupure.....	131
Tableau 18 – Évaluation de la puissance de la différence significative entre les binômes et les solitaires – variable contagion.....	131
Tableau 19 – Significativité de la comparaison des comportements de triche entre les binômes (N=40) et les solitaires (N =1).....	132

Tableau 20 – Évaluation de la puissance de l'effet du groupe sur le comportement de triche.....	132
Tableau 21 – Significativité de la comparaison des comportements de triche entre les binômes positifs (N=72) et les binômes négatifs (N =44).....	132
Tableau 22 – Significativité de la comparaison des comportements de triche entre les binômes féminins (N=14), les binômes masculins (N= 16) et les binômes mixtes (N =10).....	133
Tableau 23 – Différences significatives entre les pôles principaux – seuil de 5 %.....	137
Tableau 24 – Différences significatives entre les sous-pôles – seuil de 5 %.....	138

*À tous ceux qui disent non avec la tête
mais qui disent oui avec le cœur,
ceux qui disent oui à ceux qu'ils aiment
mais disent non au professeur.*

*À tous ceux qui, sur le tableau noir du malheur,
ont su dessiner le visage du bonheur.*

À tous les ronds qui ne rentrent pas dans les cases,

À tous les tricheurs qui inventent, chaque jour, une nouvelle façon d'apprendre ...

Introduction

Depuis la promulgation des lois Ferry, rendant l'école républicaine gratuite, laïque et obligatoire (1881-1882), la scolarisation est une expérience partagée par tous tout en restant un vécu singulier, propre à chacun. Selon Oury (*cité dans* Mouchet et Bénévent, 2014) l'institution scolaire serait à envisager comme un cadre bienveillant et favorisant le développement des individualités de chacun. Plus, il s'agirait d'une alchimie qui opérerait entre l'envie d'apprendre et les possibilités ou injonctions de l'institution et le rapport à la loi.

L'école, scène sociale complexe est donc un terrain d'expressions qui réactualise perpétuellement les décisions morales du groupe (Giust-Desprairies, 2018). Or, s'adressant à tous les enfants à partir de trois ans et aux adolescents jusqu'à seize ans minimum, l'école est le théâtre du déploiement de comportements complexes et des constructions empathiques et morales, la gradation de la complexité suivant celle de l'âge du public accueilli Kohlberg, 1974 ; 1984 ; 1985). Et, s'il est un comportement massivement répandu allant croissant au fur et à mesure des années, c'est la triche (Anderman et Murdock, 2011 ; Murdock et *al.*, 2001 ; Ashworth et *al.*, 1997). Comme tout comportement séditieux, la triche provoque du dégoût chez ceux qui y sont exposés, cela s'observe aussi bien chez les hommes que chez les grands singes et cela depuis fort longtemps (Darwin, 1965). Or, si cette réaction semble universelle, transcendant les espèces et les cultures, son utilisation massive à de quoi interroger ce qu'elle sous-tend. En effet, en fonction de la situation dans laquelle la triche se donne à voir, il se pourrait qu'elle fasse appel à un raffinement moral plus élaboré que la recherche de la satisfaction maximale ou l'envie d'être bien perçu Kohlberg, 1974 ; 1984 ; 1985).

Le cadre de cette recherche s'origine dans une expérience de trois ans de Psychologue de l'Éducation Nationale dans la région lyonnaise. Confrontée à l'injonction du slogan « l'école de la confiance » (rentrée 2017 – texte de loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance)) est née la problématique de la relation qu'entretiennent les élèves avec cette institution au sein de laquelle ils grandissent et passent la majeure part de leur enfance et adolescence. En effet, la valeur « confiance », notion morale symbolisant le lien d'honnêteté qui lie deux parties interroge, d'autant plus quand on sait à quel point la triche est massivement répandue. De fait, elle est pratiquée par une grande majorité de la population et une augmentation de ce comportement corrélée à l'âge et au niveau d'étude des personnes a été observée (Murdock et *al.*, 2001 ; Ashworth et *al.*, 1997). Or, si rapport de force il y a, et s'il est une des parties qui a un pouvoir sur l'autre,

comment construire de la confiance dans une relation hiérarchisée ? (Foucault, 1975). Et si la triche, comportement dissident massivement répandu se donnait à penser comme un retournement, une forme de résistance possible face à une institution omnipotente ? Et si, réalisée en commun, elle était porteuse de valeurs prosociales, altruistes ? C'est cette réflexion qui a structuré cette démarche de recherche.

Cette recherche s'est déployée auprès de quatre établissements de la région lyonnaise présentant tous des sociologies différentes, allant de ceux catégorisé Réseau d'Éducation Prioritaire Renforcé (REP+) aux milieux plus aisés pour un total de 183 participants de la sixième à la troisième, dans une logique de transversalité et de représentativité. Par ailleurs, la littérature ne faisait pas état de comportements différents concernant la triche en fonction du milieu social (Murdock et *al.*, 2001) aussi, c'est avant tout par souci de s'adresser au plus grand nombre que la multiplicité des profils a été privilégiée.

Or, la triche en commun étant un phénomène complexe, un choix théorique a dû être fait afin d'appréhender les mécanismes qui s'y déploient. Cette recherche s'inscrivant dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation et de la psychologie du développement, une approche théorique protéiforme semblait cohérente et pertinente pour traiter cette thématique. Aussi, ce travail s'est construit sur trois axes à savoir la coopération, le rapport à la norme et l'inhibition. La problématique de la moralité est transversale à ces trois axes et vise à les mettre en cohérence. Afin de les interroger et les traiter sous différents angles, ces trois axes ont été investigués *via* deux protocoles de recherche distincts, un dispositif expérimental permettant la récolte de données quantitatives et des entretiens d'auto-confrontations, permettant l'obtention de données qualitatives.

Cet ancrage théorique bicéphale abordé précédemment vient servir la problématique de la triche commune via une multiplicité d'apports. Il s'agit d'apporter des clefs de compréhension d'un phénomène polymorphe, touchant au commun et au singulier (Murdock et *al.*, 2001, Giust-Desprairies, 2018). Chaque axe d'investigation a été étayé et nourri de diverses approches conceptuelles en suivant le mouvement évoqué précédemment, partir de ce qui fait la similarité pour s'adresser à la singularité du phénomène.

Aussi, c'est toute la problématique de la coopération qui sera abordée dans un premier temps, les mécanismes qui la composent, ses manifestations mais également sa réception et son utilisation dans le cadre scolaire, par l'institution comme par l'individu (**Chapitre 1. I**). Dans un second temps,

c'est la problématique de la norme qui sera interrogée, ses conceptions, manifestations et conséquences pour l'ensemble de l'institution comme par les élèves (**Chapitre 1. II**). Enfin, c'est la thématique de l'inhibition qui sera discutée, pilier autour duquel s'articulent les stratégies de triche, mais également de relation à l'autre et d'élaboration. Pensé comme une nécessité adaptative, c'est son déploiement qui sera interrogé et développé (**Chapitre 1. III**).

Un second temps permettra de présenter l'approche méthodologique (**Chapitre 2. I**), la spécificité de travail de recherche (**Chapitre 2. II**), les dispositifs mis en place (**Chapitre 2. III**) auprès des participants (**Chapitre 2. VI**). Les variables contrôles seront également présentées (**Chapitre 2. V**) et une synthèse reviendra sur les traits saillants de ces protocoles de recherche (**Chapitre 2. VI**). Par la suite, les passations seront présentées pour les deux premiers protocoles (**Chapitre 2. VII**). Le troisième dispositif sera alors présenté (**Chapitre 2. VIII**), ainsi que sa population (**Chapitre 2. IX**) et le détail des passations (**Chapitre 2. X**).

Les données issues des protocoles seront ensuite détaillées, il s'agira dans un premier temps de présenter les calculs réalisés pour les deux premiers protocoles (**Chapitre 3. I**), puis pour le troisième (**Chapitre 3. II**). Une synthèse viendra clore cette partie en revenant sur les grandes conclusions de ces trois recherches (**Chapitre 3. III**).

Enfin, une discussion générale sera proposée, revenant sur la multiplicité et le croisement des données obtenues via les différents protocoles au regard des différentes approches théoriques. Cette dernière partie se veut également comme une perspective de recherches complémentaires pour approfondir ce vaste domaine. Cette partie reviendra donc sur les objectifs de la recherche (**Chapitre 4. I**), l'articulation des données entre elles (**Chapitre 4. II**) puis proposera une synthèse des différents éléments (**Chapitre 4. III**). Enfin, des perspectives d'amélioration futures seront abordées (**Chapitre 4. IV**) ainsi qu'une proposition de conclusion (**Chapitre 4. V**).

Car, ce qui fait la complexité de cette approche est qu'il s'agit d'un propos réflexif sur la pédagogie à déployer auprès des élèves tricheurs. Or, si la pédagogie poursuit des objectifs et des finalités simples, ses modalités de déploiement et ses méthodes sont complexes (Meirieu, 2017). Si l'enjeu est de proposer un cadre permettant l'apprentissage pour chacun, alors une meilleure compréhension des phénomènes qui se jouent dans les classes semble nécessaire pour tendre toujours plus vers sa réalisation.

PARTIE 1 : Partie théorique

« Lorsqu'un tailleur fait un vêtement, il l'ajuste à la taille de son client et, si celui-ci est gros ou petit, il ne lui impose pas un costume trop étroit sous prétexte que c'est la largeur correspondant dans la règle à sa hauteur. Au contraire, l'école habille, chausse, coiffe tous les esprits de la même façon. Elle n'a que du tout-fait et ses rayons ne contiennent pas le moindre choix. Pourquoi n'a-t-on pas pour l'esprit les égards dont on entoure le corps, la tête, les pieds ? »

(Claparède, 1921, p. 37)

L'enjeu de cette première partie est de présenter les différents apports théoriques qui ont nourri ce travail de recherche. Cette réflexion repose sur trois thématiques qui s'articulent entre elles, mêlant les différentes approches liées au champ de l'éducation et de la formation comme à celui de la psychologie du développement. Il s'agit dans un premier cas de se pencher sur la notion de **coopération (Chapitre I)**, puis sur celle de **norme**, institutionnelle ou morale (**Chapitre II**) et enfin celle d'**inhibition**, ses stratégies et conséquences (**Chapitre III**). Fort de ces préceptes théoriques, un chapitre présentant les questions de recherches, problématiques et hypothèses, viendra clore cette première partie (**Chapitre IV**).

Chapitre I : la coopération, un comportement prosocial structurant

A. Des principes coopératifs

La notion de coopération est envisagée selon la définition de Jean Piaget à savoir « tout rapport entre deux ou n individus égaux ou se croyant tels, autrement dit tout rapport social dans lequel n'intervient aucun élément d'autorité ou de prestige » (*cité dans Clavel et al., 2016*).

1. Mentir sans exclure autrui

Évoquer la notion de coopération quand on aborde le sujet de la triche peut sembler un non-sens théorique et philosophique. En effet, si par triche on considère duperie et mensonge dans la relation à l'autre, il n'est nulle question de coopération. Or, c'est au-delà de ces considérations que se situe ce propos, faisant écho à l'essai de Kant (1797) sur le droit de mentir « par humanité » et la confiance en l'autre, bien souvent idéalisée dans la relation.

Le philosophe articule sa pensée autour de l'idée selon laquelle la confiance reposerait sur une crainte des conséquences des agissements de l'autre. Aussi, cette confiance reposerait sur une forme d'appréhension, ce qui expliquerait pourquoi elle « fait loi », selon les propos de l'auteur. Pour autant, Kant (1797) postule qu'une confiance qui reposerait sur la méfiance ne serait alors pas la confiance à l'autre au sens où elle est utilisée et comprise couramment, car elle supposerait une société basée sur la crainte. Le philosophe considère alors l'origine de la confiance dans ce qu'il nomme le « principe de l'amour pour soi », loi universelle ayant pour objectif d'aller vers une idée de « justice ». Ce principe d'amour pour soi serait alors le terreau de la confiance en cela que ce qui viendrait le mettre en mouvement serait l'idée de tendre toujours plus vers une idée de justice. Cette approche permet de penser l'articulation entre la coopération et la confiance entre les pairs.

Si la question du rapport à soi semble aller de pair avec celle du rapport à l'autre c'est qu'il semblerait que ce dernier constitue une forme de résonance particulière. Il serait vain de penser l'individu en omettant de prendre en compte son environnement dans sa singularité. Kant (1797) va dans le sens d'une coexistence entre l'individu et celui qu'il rencontre. Si l'authenticité est perçue comme un devoir, il s'agit d'un devoir envers autrui comme envers soi. Kant (1797) postule la vérité comme finalité de l'individu. Parmi les finalités listées par le philosophe, il convient de penser qu'en miroir du respect de soi, l'auto-conservation et le fait de cultiver ses dons personnels, l'auteur met en perspective la bienveillance à l'autre, l'aide envers autrui et la vérité vis-à-vis de l'autre.

Demeure pour autant, la question du mensonge vis-à-vis d'autrui, si différent et similaire. Kant (1797) postule un droit au mensonge supérieur, moral, « par humanité ». Sa pensée reposant sur la logique que toute vérité ne serait pas acceptable, agréable, et que, dans le souci de protéger autrui envers qui chacun doit une toute bienveillance, il pourrait être cruel de faire mal, fusse en disant la vérité. Aussi, mensonge et confiance ne s'excluraient pas, voire seraient susceptibles de se rejoindre.

Cette permanence de la moralité amène à penser le rôle du collectif. Selon Giust-Desprairies (2002), le propre de l'individu serait l'instabilité, en évolution et en construction permanente alors que le collectif, le groupe social, permettrait une certaine stabilité, une régulation et, en cela, il viendrait définir une pensée commune, une moralité transversale, des normes, des mythes, une marche à suivre globale. Ce mouvement se traduit par la notion d'accommodation, soit le fait, pour le système, de s'adapter aux particularités des individus produisant, *in fine* sa mutation progressive. L'accommodation s'oppose à l'assimilation qui a pour but de conserver le fonctionnement du système en effaçant les singularités des individus (Clavel, 2016). Il s'agit donc de penser la transformation permanente du collectif en tant qu'entité, porteur des singularités de ses membres.

2. Emploi des mécanismes altruistes

La relation à l'autre est donc affaire d'équilibre permanent afin de tendre vers une logique de bienveillance mutuelle. Si l'on admet que la relation à l'autre sous la forme théorisée du don/contre-don est basée sur un principe de réversibilité (Mauss, 1923) alors, la notion de coopération s'inscrit dans une logique de co-construction qui peut se pérenniser comme perdre de sa valence initiale. Il semble nécessaire de mettre alors en perspective ce que Mauss (1923) développe comme étant la possibilité d'aller au-delà des modèles de valeurs morales. Selon l'auteur, ce système de valeurs s'inscrirait dans une logique de simulacre en cela qu'il permettrait un inversement des rôles continus. En effet, celui qui serait présenté comme fort dans la relation pourrait devenir le faible, puis à nouveau le fort ... Cette alternance des rôles permet de mettre en perspective la question de la valeur accordée aux idéaux moraux. De fait, s'ils présentent un confort de pensée évident, ces idéaux congratulent, autant qu'ils condamnent, faits et gestes. En contexte scolaire, les comportements dissidents font l'objet de punitions, parfois même de dispositifs particuliers déployés pour y remédier. Ce qui va à l'encontre de la norme morale établie est alors considéré comme dangereux et mettant en péril l'institution, cette dernière doit donc juguler les comportements qui la mettraient à mal, voire qui contamineraient les représentations des usagers.

Car s'il semble falloir redouter quelque chose avec les comportements dissidents, c'est leur capacité de séduction et de réutilisation par le groupe.

En fait de comportements altruistes récupérés par le groupe, les travaux de Warneken et Tomasello (2009) mettent en évidence la perception sociale des comportements altruistes. En effet, ces comportements seraient culturellement valorisés et feraient partie intégrante du processus de socialisation. Cette approche permet de mettre en perspective l'augmentation de ces attitudes avec l'âge, notamment à l'adolescence où leur expression tend à s'augmenter et se complexifier face à des comportements dits antisociaux comme la triche ou la non-coopération. Il convient de préciser ici que la notion de triche est à appréhender comme individuelle, auto-centrée et répondant à une logique compétitive, excluant de fait la notion de pairs et de groupe. Warneken et Tomasello (2009) présentent alors l'altruisme comme un outil au service des comportements prosociaux, impliquant divers mécanismes psychologiques, ce comportement serait à concevoir comme une aide instrumentale apportée à autrui.

La polymorphie des aides apportées présente deux invariants à savoir 1) la volonté d'aider un individu à atteindre son objectif, même si l'objectif diffère du sien propre et ne présente, à priori, aucune rétribution personnelle et 2) la motivation à apporter du mieux-être à l'autre. L'altruisme peut alors être qualifié d'aide émotionnelle, car fonctionnerait en résonance avec l'état émotionnel d'autrui. Aussi, il s'agirait d'une combinaison entre la compréhension cognitive des objectifs d'autrui et la motivation de l'individu qui mènerait à la production de l'aide instrumentale.

Cette motivation à aider autrui serait, selon Warneken et Tomasello (2009), à envisager sous le prisme d'une méconnaissance de la dimension atteignable des objectifs d'autrui. Il s'agirait en cela plus d'un réflexe que d'une motivation tout à fait lucide sur les capacités de l'autre à atteindre ses objectifs, cela allant de pair avec la volonté de rendre l'autre heureux, qu'il tende vers un mieux-être. Les auteurs éclairent ce comportement comme une sensibilité immédiate aux besoins d'autrui, soit une motivation intrinsèque et non extrinsèque, excluant une grille de lecture objective. Aussi, le coût de l'engagement n'aurait pas de répercussions sur la motivation des individus, là encore l'altruisme reposant sur une logique d'aide et non sur une logique de réussite.

3. Aider son semblable

Le concept de coopération semble intrinsèquement lié à celui de mitoyenneté, soit la capacité à développer une attitude bienveillante et altruiste plus naturellement à l'égard de ses pairs (Meirieu et *al.*, 2009).

Cette conscience du semblable fait écho aux études de Liddle et *al.*, (2015) et Simner (1971) qui ont observé que, au sein d'une même nursery, les nourrissons pleuraient à l'unisson pour prévenir un adulte dès que l'un d'entre eux commençait à pleurer. Comme présenté par Baltenneck (2016, mars) les nourrissons feraient ainsi une forme de « relai » de l'information. Ces comportements sont appelés comportements prosociaux. Ils présupposent une entraide entre les différents protagonistes alors que cette intervention n'apporte rien à la personne qui la réalise. Ces comportements vont dans le sens d'une forme d'entraide innée, excluant la notion d'enjeux de récompense. Les études reportées et développées par Servigne et Chappelle (2017), ont mis en évidence que les enfants de deux ans produisaient des comportements prosociaux par anticipation de sentiments agréables. Pour autant, ces jeunes enfants n'ont pas encore acquis la capacité de raisonnement complexe nécessaire à l'anticipation, ils ont un fonctionnement basé sur la réaction et l'émotionnel.

Fort de ces considérations, le semblable peut être pensé comme une sorte de miroir de soi-même, un exemple, une version de soi possible. Mais pour qu'autrui reste un semblable, encore faut-il une réciprocité de la relation. Cette réciprocité fait écho à l'expérimentation du *still face* menée par Kogan et Carter (1996) et qui met en évidence le besoin de ramener l'autre à soi dans la relation. En effet, les chercheurs ont observé que, quand un nourrisson et un de ses parents se font face, un « jeu de miroir » se met en place entre eux, chacun se répond et échange des ressentis, la relation se co-construit. En revanche, si le parent propose un visage impassible à son enfant, désaffectivé, le nourrisson va tenter de ramener son parent dans la relation, que ce soit par des mimiques faciales, des cris ou des pleurs. Cette expérimentation met en évidence la nécessité de l'échange dans la relation pour se construire et se sécuriser. Le jeu relationnel, cet ensemble de coordinations cognitives est à penser comme la base permettant le développement de la coopération. Cette coordination est transversale à tous les individus, indépendamment de leur milieu social ou leur culture (Clavel et *al.*, 2016).

Plus qu'un jeu, il s'agit d'un ajustement de la pensée de l'individu avec celle d'autrui, un idéal de relation entre les individus tendant vers un équilibre. Cet équilibre permettrait alors la construction de valeurs chez l'enfant telles que la justice, l'autonomie morale ou la confiance comme cité dans l'expérience précédente. Cette capacité se déploierait pleinement à partir des sept ans de l'enfant, permettant alors de s'extraire d'une logique de performance pour aller vers celle de coopération (Clavel et *al.*, 2016).

4. L'imaginaire, risque et ressource du collectif

Si entrer dans une relation altruiste avec le semblable peut sembler cohérent, il est plus compliqué de dupliquer ce fonctionnement avec le groupe. Une des limites propres au groupe, selon Connac (2017), c'est sa fascination pour son propre vécu affectif. De fait, des comportements de complaisance peuvent être observés entre les membres du groupe, ce dernier étant tombé dans le piège de l'affectif et l'émotionnel. Le risque présent est alors la production d'un « lissage des affects » qui ne ferait plus ressortir la singularité de chacun et invaliderait la capacité créatrice du groupe, ce dernier permettant par essence la remise en question perpétuelle de chacun. L'auteur explique également que les performances du groupe sont supérieures quand les confrontations entre les individus sont plus coopératives que concurrentielles. La logique compétitrice montrant la stérilisation qu'elle peut produire chez les individus quand ces derniers n'en sont pas à l'origine.

Si le groupe semble devoir se prémunir des forces qui l'agitent, il semble qu'il doive aussi être vigilant aux impacts des imaginaires qui le traversent, ces derniers pouvant être porteurs d'illusions. Il semble nécessaire, pour théoriser autour de la notion d'illusion, de se pencher sur son origine, son ferment qui permet alors son expression au sein du collectif comme de l'individu : l'imaginaire.

Giust-Desprairies (2002) définit l'imaginaire comme un ensemble de productions de l'imagination et des différentes fonctions mentales, une élaboration constante qui permet la reproduction et la création. L'imaginaire permettrait de créer des combinaisons inédites autant que de la similarité. Afin d'apporter suffisamment de précisions au concept employé, l'auteur propose de différencier la notion d'imaginaire en tant qu'adjectif, soit la valeur créative et structurante ainsi que les produits et les activités de l'imagination, et en tant que substantif qui enfermerait le terme dans une problématique physique quantifiable. Cette position littéraire sous-tend un parti pris selon lequel dire la chose serait l'appauvrir. Alors que ce qui resterait du domaine de l'indicible conserverait toute sa puissance. L'imagination est alors à envisager comme inépuisable et indéterminée contrairement à une approche qui voudrait que l'imagination ne vienne découvrir que des signifiants préexistants. L'imagination serait une création sans fin de la réalité car se nourrissant constamment de l'altérité.

Aussi, en proposant de s'axer prioritairement sur la singularité du sujet, Giust-Desprairies (2002) invite à envisager le parallèle qui existe avec le groupe. En effet, cette approche invite à considérer le groupe comme un ensemble d'individualités et chaque individualité comme appartenant à un groupe. De fait, les angoisses et réassurances qui seraient inhérentes au groupe appartiendraient à la collectivité et à l'individualité de chacun. Poussant plus loin son raisonnement, l'auteure, envisage que les symptômes ressentis par le groupe seraient la marque du « corps social ».

L'individu, en appartenant à un groupe en vient donc à éprouver quelque chose de plus grand que lui, et apporte lui-même à cet ensemble sa singularité qui vient renforcer cet ensemble.

5. S'adapter aux collectifs

Si la motivation altruiste pour le semblable peut s'envisager dans une logique de miroir, le rapport au groupe semble moins évident. Il est malaisé de trouver son reflet singulier dans une foule. Pour autant, des comportements prosociaux peuvent émerger également du collectif et se déployer sur la scène sociale.

Comportement prosocial s'appliquant au groupe et problématisant son adoption par les individus : l'égalitarisme, soit l'aversion pour l'inégalité entre les pairs, telle que développée dans les travaux de Fehr et *al.* (2013). Ces travaux portent en particulier sur un public adolescent, l'égalitarisme apparaissant moins radical, l'altruisme y ayant une place plus importante. Les adolescents auraient tendance à rationaliser les inégalités d'attribution entre les individus au regard de leurs implications respectives, soit à expliquer une différence d'attribution en fonction de l'implication de l'individu. Or, malgré cette explication rationnelle, ces derniers adopteraient plus massivement des comportements altruistes. Les chercheurs considèrent cet altruisme comme une habileté nécessaire pour permettre la coopération entre les individus. Il est nécessaire de nuancer toutefois qu'il ressort des études une nuance dans l'acceptation des différences d'attribution chez les adolescents, bien que ceux-ci aient plus tendance à les expliquer en fonction du rôle qu'a pu tenir l'individu dans la situation, ils acceptent difficilement les attributions trop désavantageuses qui pénaliseraient les individus, cette réticence serait maximisée si la situation les concernait personnellement. Cet exemple présente toute la nuance nécessaire pour moduler une réponse adaptée et en cohérence avec ses principes propres.

Cette limite à la rationalité peut tendre à s'expliquer via le système cognitif développé par Kahneman et Frederick (2007) à savoir un système reposant sur deux entités, une fonctionnant selon une logique heuristique (intuitif), et la seconde reposant sur un système algorithmique (analytique). Le premier système, très réactif car peu onéreux, fournirait des réponses immédiates mais avec une fiabilité limitée lors d'une situation de choix. Pour ce qui est du second système, plus lent car plus coûteux serait en mesure de fournir des réponses plus correctes face aux situations présentées. Or, Kahneman et Frederick (2007) met en perspective la persistance de choix erronés dans certaines situations malgré le délai autorisé pour la réponse et le recours à des explications

rationnelles, certaines erreurs de jugement persistent, ce qui interroge le fonctionnement de ces deux systèmes.

Or, ce qui fait la particularité de la résistance de ces erreurs, c'est la valence émotionnelle contenue dans ces situations. En effet, lorsqu'une émotion positive ou négative est associée à une situation, le système intuitif l'interprète et lui attribue une première réponse. Or, la réponse du système intuitif va venir influencer le système analytique, malgré son fonctionnement rationnel (Kahneman et Frederick, 2007). Aussi, il semblerait que le système analytique, bien qu'ayant pour fonction de se prémunir contre les biais inhérents au système intuitif, aurait une tendance à conserver la première impression de ce dernier lorsque des émotions fortes seraient en jeu dans la situation. De plus, cette tendance à la conservation irait croissante avec la valeur émotionnelle de la situation.

En fait de persistance de la réponse liée avec la valeur émotionnelle de la situation proposée, la coopération en est une expression (Toppe et *al.*, 2021). En effet, les chercheurs ont observé que, chez les enfants d'âge préscolaire, les comportements coopératifs allaient croissants même dans des situations induisant du stress telle la compétition. Si les enfants étaient encouragés par les tiers significatifs (parents, animateurs) à réaliser des comportements coopératifs au début du protocole, Toppe et *al.* (2021) ont pu constater que ces comportements tendaient à se répliquer d'eux-mêmes, sans avoir besoin d'accompagnement ou de préparation par un tiers même lors de mises en compétition. Il faut préciser ici qu'il s'agissait de compétitions inter-groupes et non entre les individus.

Au-delà, Toppe et *al.* (2021), ont observé une congruence entre les comportements coopératifs et la mise en compétition des participants. Si cette complémentarité est constatée, cela semble faire écho à la persistance de l'impression du système intuitif évoqué précédemment sur la rationalité du système analytique. De fait, si l'individu a vécu l'expérience de la coopération positivement, et que cette expérience est associée à une mise en compétition, alors la répétition de la compétition en groupe pourrait à nouveau s'appréhender positivement, malgré les éléments négatifs rationnels afférents. Ces propos vont dans le sens des travaux de Clavel (2016) qui postule que les individus doivent être mis dans une situation féconde pour développer leur autonomie morale et, de fait, la coopération. Ces situations se caractérisent par des possibilités d'échanges avec les pairs et les adultes, vecteurs de conflits cognitifs, permettant aux individus de s'émanciper de l'hétéronomie de pensée.

6. La coopération comme stratégie

Si l'altruisme résulte de l'autonomie morale, pensé comme un comportement visant à aider autrui sans en retirer de rétribution, il peut aussi être pensé comme une stratégie permettant de maximiser son profit ou celui du groupe.

Il est nécessaire d'observer une vigilance au choix des notions employées. En effet, la collaboration se définit comme un travail collectif visant à produire un résultat prédéfini. Une division des tâches est réalisée en fonction des compétences de chaque individu. Elle ne comporte pas de bénéfice lié à la rencontre des individus, à l'instar de la coopération, faite d'actions et d'interactions volontaires et intentionnelles qui, du fait de leur combinaison permettent une réalisation commune. (Connac, 2017 ; 2020).

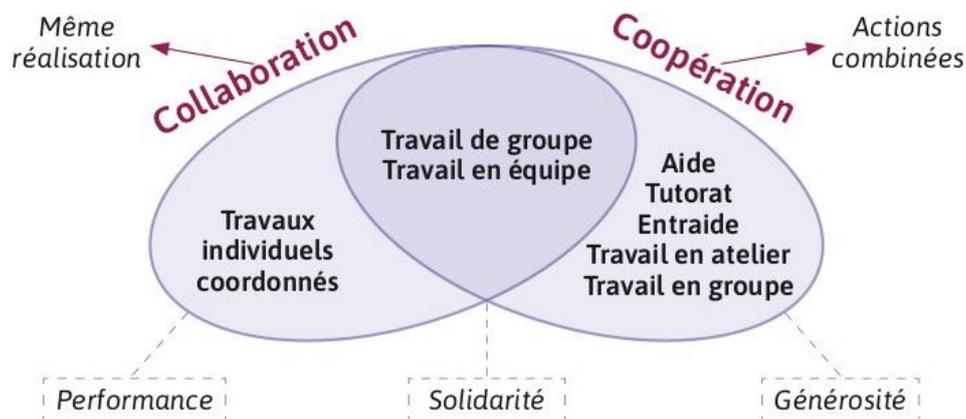


Schéma 1 – *Différences entre collaboration et coopération* – Connac, 2020

Axelrod (1992) a pu proposer de nombreux exemples de mises en situation où la coopération apparaissait comme la meilleure stratégie à adopter. En effet, dans une situation où deux individus ou groupes d'individus sont dans la nécessité de coopérer, ces protagonistes se doivent de développer des stratégies tout en tenant compte de celles employées par autrui. Or, l'auteur développe que, dans la situation où les deux stratégies seraient valables, chaque camp aurait tout intérêt à ne pas manifester la bonne compréhension de la réflexion de l'autre. Se donner à voir comme implacable permettrait de faire perdurer sa stratégie de réussite aux dépens de celle d'autrui et de se prémunir contre une colonisation de son fonctionnement et de son raisonnement. À nouveau, il semblerait que l'autoprotection soit un des piliers qui permette de pérenniser la coopération entre individus.

Si les stratégies qui réussissent sont celles qui ont la probabilité la plus élevée de recommencer (Axelrod, 1992) alors l'émergence de nouveaux comportements serait issue du hasard ou inspirée de ces techniques. C'est précisément face à ces éventualités qu'un système doit se préparer afin d'assurer une stabilité collective en valorisant l'utilisation des stratégies de réussites par le plus grand nombre, garantissant ainsi une forte autoprotection.

Cette approche fait écho à la notion d'apprentissage collaboratif en lien avec les travaux de Dillenbourg (1999). Car, comme vu précédemment, si l'autre a ce rôle prépondérant dans notre construction, l'élaboration de la relation entretenue avec lui induit la notion de collaboration. Dillenbourg (1999) p.1. définit l'apprentissage collaboratif comme « une situation dans laquelle deux personnes ou plus apprennent ou tentent d'apprendre quelque chose. ». Aussi apprendre ensemble nécessite la notion de groupe, de « faire ensemble ». L'objectif de l'interaction avec l'autre va donc être de construire et de maintenir une compréhension commune de la situation. Il ne s'agit pas d'une méthode de travail mais plus particulièrement d'un contrat social entre apprenants au sein duquel il y aurait des conditions collaboratives spécifiques. De plus, la coopération permettant l'accès à l'autonomie morale, elle n'est pas à considérer comme une accumulation de connaissances mais comme un ensemble de compétences (Clavel, 2016). L'idée sous-tendant la co-construction comme une représentation commune entre les individus n'est pas sans évoquer la Théorie de l'Esprit, qui sera approfondie ci-après. Enfin, il est à noter que la connaissance de l'autre s'affine avec la collaboration qui s'établit avec lui, une « résonance » entre individus qui peut s'exprimer sous plusieurs aspects.

Cette « résonance » abordée précédemment, pourrait se donner à voir via l'augmentation des compétences sociales liées aux mises en situation proposées aux individus (Tersi et Matsouka 2020). En effet, plus les situations où se joue le relationnel se multiplient, plus les individus vont développer des habiletés sociales permettant de coconstruire des relations complexes à l'autre. Si un étayage de la part des tiers significatifs de l'enfant est nécessaire dans les premiers âges de la vie (parents, animateur), les comportements coopératifs se développent au fur et à mesure des interactions sociales auxquelles les enfants sont confrontés (Tersi et Matsouka 2020). La coopération se donne alors à penser comme une compétence sociale qui s'entraîne, pouvant aller croissant tout au long du développement de l'individu (Connac, 2020).

7. Les limites du collectif

Si le collectif peut être vecteur d'émulsions, il est porteur en son sein de phénomènes pouvant stériliser la création. Deux phénomènes liés représentent cette dualité créatrice et destructive : les phénomènes endogroupes et exogroupes (Oberlé et *al.*, 2003). Ces phénomènes consistent à maximiser virtuellement les points communs entre les pairs afin de se représenter comme une seule entité cohérente pour elle-même, phénomène endogroupe, et faire de même avec les différences observées chez les membres des autres groupes, phénomène exogroupe. Ces deux phénomènes ont pour but de conforter le sentiment d'appartenance des individus et les raisons qui les unissent. La notion d'ennemi commun se retrouve alors comme nécessaire à la cohésion de l'ensemble. De fait, ces travaux s'appuient sur la notion de jugements d'entitativité, anglicisme reprenant la notion développée par Campbell en 1958, employée pour désigner le degré selon lequel un ensemble d'individus est perçu comme un « véritable » groupe. Ce jugement peut s'appuyer sur un destin commun, comme c'est le cas en situation scolaire, mais également sur des similitudes ou des proximités qui pourraient sembler plus anecdotiques. Ce qui semble faire sens dans les notions développées par les auteurs, c'est la définition de cet ensemble comme ayant une frontière claire avec les autres entités, ce qui permettrait d'être « véritablement différent » des autres. Aussi, selon Oberlé et *al.* (2003) ce qui vient constituer l'ensemble peut être regroupé en trois axes de questionnements : en quelle mesure l'ensemble reste-t-il un tout cohérent ? Quel degré de similitude est nécessaire pour constituer un tout global et quels traits sont indispensables pour réaliser une évaluation globale de cet ensemble ? Sur quels critères allons-nous l'évaluer ?

Les phénomènes évoqués précédemment montrent la tendance à maximiser les différences des autres groupes vis-à-vis du sien afin de se rassurer d'une part, et d'autre part de légitimer l'imposition de sa loi propre. Ainsi, notre fonctionnement, nos idéaux, tendent à rendre les autres possibilités sans influences car secondaires. La loi de l'État ainsi nommée tend alors à s'incarner comme la loi ultime, elle est celle que tous reconnaissent et qui prévaut sur celle des autres. La réalité dans laquelle vient s'exprimer cette loi, selon Giust-Desprairies (2002) est à envisager comme une réalité vivante qui vient résonner au-delà des clivages endogroupes et exogroupes. De fait, bien qu'elle y prenne part voire contribue à ses mécanismes, elle résulte d'une dynamique relationnelle qui vient réguler et anticiper les relations à l'autre, voire les justifier. La problématique de la réalité viendrait donc s'exprimer sur deux axes majeurs à savoir le social et l'historique, soit la littérature du groupe et de l'individu, pour reprendre l'expression de Canat (2019, mars).

Allant de pair avec les phénomènes développés précédemment et les comportements altruistes, « l'esprit de clocher » serait, selon Fehr et *al.* (2013), la première mesure significative de

l'adolescence. Cette notion consiste à favoriser les individus appartenant à ce que l'individu considère comme son groupe et exprimer de l'hostilité vis-à-vis des individus qu'il considère comme appartenant à une autre entité sociale. Ce mécanisme trouverait, selon les auteurs, son paroxysme à l'adolescence, moment de la vie où il serait essentiel de savoir à quel ensemble appartenir et duquel s'éloigner. Si les comportements égoïstes semblent diminuer avec l'âge, la problématique du groupe qui rappelle à soi semble pivot de la construction adolescente. Aussi, les comportements altruistes semblent trouver leur expression au sein du groupe de pair avec une certaine forme d'évidence, Fehr et *al.* (2013) parle d'un « degré de générosité » de plus en plus fort à mesure que l'autre apparaît comme semblable au groupe de référence et diminuant à l'inverse si autrui est perçu comme trop différent.

Au-delà de l'entitativité collective, des freins existent au sein même des groupes. En effet, Connac (2017) développe que l'hétérogénéité des individus qui composent le groupe va faire émerger un certain nombre de conflits et de désaccords, remettant en question la raison d'être du groupe. Pour que le groupe continue à fonctionner, à faire corps, un respect de l'altérité de chacun ainsi qu'un profond engagement personnel semble alors nécessaire et indispensable. Le groupe vient provoquer une remise en question perpétuelle de l'individu dans sa singularité, elle lui impose un choix continu entre ce qu'il peut accepter ou ce qu'il refuse dans la relation à l'autre. Il est alors nécessaire, dans le cas où le groupe peut avoir une hiérarchie supérieure à lui, que cette dernière n'intervienne qu'à la demande du groupe sans quoi elle risquerait de stériliser l'émulsion qui y est présente. La force du groupe, dans sa capacité à faire évoluer l'individu et à se faire évoluer lui-même, met en perspective cette notion de régulation.

8. Adaptés au cadre scolaire

L'école est un lieu qui a pour enjeu de créer des situations fécondes au développement de l'autonomie de l'individu (Clavel, 2016). Ces situations fécondes sont à penser comme autant de conflits socio-cognitifs entre les pairs. Leur présence permet à l'individu de remettre en question ses conceptions personnelles, celles qui lui ont été transmises et qu'il applique, et celles de son groupe de semblables. Ces conflits seraient nécessaires pour développer un fonctionnement coopératif entre les élèves. Aussi, en plaçant la coopération comme épice du développement de compétences, Connac (2017) invite à considérer la relation entre les pairs, formelle ou informelle comme une émulsion permettant de développer des apprentissages.

Les différentes formes de relations coopératives entre pairs identifiées par Connac (2018) sont l'aide, l'entraide, le travail en groupe et le tutorat. Elles ont en commun de répondre à la définition proposée par Sumputh et Fourcade (2013) soit « l'ensemble des situations scolaires ou des élèves sont amenés à apprendre ou à produire à plusieurs. Ils agissent ensemble, exercent de la fraternité et développent du désir ». Fort de cette définition, deux relations sont possibles : la symétrie, quand un lien de parité est le pivot de la relation, ou l'asymétrie, quand l'un des deux élèves est en position d'expert vis-à-vis de l'autre. Parmi les différentes formes de relations coopératives, l'entraide apparaît comme la relation symétrique qui se rapprocherait le plus des comportements prosociaux évoqués ci-avant. Connac (2018) reprend la définition de Marchive (1995) selon laquelle l'entraide « se produit lorsque deux ou plusieurs individus prennent l'initiative de se réunir pour tenter, à plusieurs, de résoudre un problème ou une difficulté qu'ils rencontrent conjointement ». Aussi, l'entraide exclut systématiquement la possibilité d'un rôle d'expert et, en l'occurrence, de l'enseignant. Si un des postulats majeurs de l'idéologie qui sous-tend la classe coopérative est la croyance en la capacité et la compétence des élèves, elle leur reconnaît, de fait, la capacité à s'organiser et à s'émanciper de la pensée de l'enseignant. Aussi, en envisageant la triche comme résultant d'un acte de coopération, il est possible de percevoir l'élaboration que suggère cet acte transgressif.

Si les émotions prosociales et les comportements qu'elles supposent ont pu apparaître comme prédictives d'un engagement dans une action par le biais de la psychologie du développement, les sciences de l'éducation ont pu mettre en évidence l'incidence de certaines attitudes comme facteur de réussite scolaire. Cette situation est illustrée par le dispositif des « classes coopératives » développées et théorisées par Connac (2018). Ces dispositifs ont la particularité de considérer l'élève comme capable de transmettre également une connaissance, le savoir n'est pas perçu comme le propre de l'enseignant. Partant de ce principe, ce dispositif permet plusieurs organisations possibles entre les membres qui constituent la classe. Connac (2018) présente les pratiques de la coopération scolaire comme reposant sur des valeurs de fraternité, de solidarité, de respect et d'ouverture aux autres, ce qui n'est pas sans rappeler le slogan de la rentrée scolaire 2017 « l'école de la confiance » (texte de loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance).

Quant à la proposition de considérer la triche en commun comme une aide bénéfique pour les élèves, elle s'axe autour du propos de Connac (2017). Il convient de porter la considération au-delà de l'aspect transgressif de l'acte de triche mais de penser cette transgression comme la marque d'une capacité imaginative des élèves impliqués. Aussi, si nous reprenons les critères repérés par l'auteur comme garants de l'efficacité de l'aide, la triche collaborative se présente comme particulièrement efficiente. Les critères comprennent ainsi la pertinence de l'aide apportée et la

congruence entre le niveau d'élaboration de l'aidé et la réponse de l'aident. Également, l'aide doit être demandée par l'aidé et non être à l'origine de l'aident, elle doit répondre à une logique d'immédiateté et de précision afin d'être compréhensible. De plus, l'aide doit pouvoir être utilisée par l'individu aidé dans le contexte de l'aide mais également indépendamment de celui-ci. Aussi, la triche reposant sur une logique d'aide entre les pairs, voire d'entraide quand celle-ci repose sur une élaboration collective visant la réussite de chacun à travers les compétences de tous, il semble cohérent de l'appréhender comme permettant les mêmes progressions qu'une forme de coopération dite « classique », entendons par cela communément valorisée par l'éducation nationale.

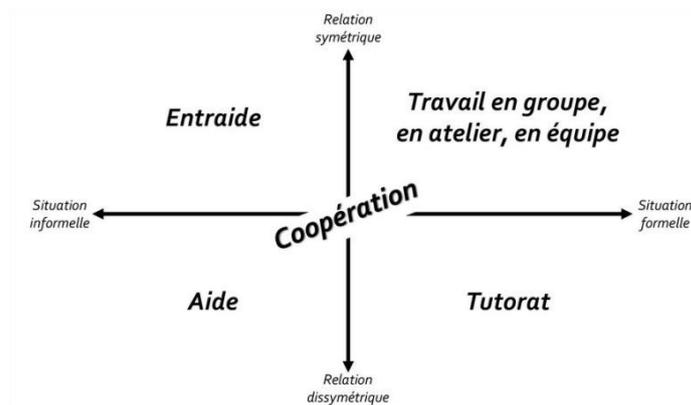


Schéma 2 – *Différentes formes d'expression de la coopération* – Connac, 2017

Au-delà des bienfaits dont la coopération semble porteuse, il ne faut pas négliger le risque qui y est lié. Lorsqu'elle est institutionnalisée, le risque de glisser vers un formatage artificiel des relations entre les élèves est réel, il s'agit donc de manier ce concept et les règles qui organisent son déploiement en classe avec nuance (Baudrit, 2010). De plus, la prescription coopérative peut avantager les élèves les plus engagés et acculturés à la norme scolaire au détriment de ceux, plus fragiles, qui peuvent la percevoir comme décourageante (Connac, 2020). Or, si cette coopération se donne à voir via des canaux d'expression proscrits par le cadre institutionnel, cela permettrait d'amoinrir ce risque en redistribuant les places d'experts et de novices ancrés dans la réalité scolaire des élèves.

Dans le cadre scolaire, la problématique des mensonges prosociaux revêt une complexité supérieure que Xu et *al.*, (2010) nomment déconnexion entre la conscience conceptuelle et l'action. Cette situation vient provoquer une confusion chez l'individu qui y est exposé, car les règles morales et sociales peuvent entrer en contradiction dans cette institution. Aussi, commettre un acte transgressif vis-à-vis du corps enseignant ou vis-à-vis du groupe de pairs, « camarades de classe », vient questionner la notion du mensonge altruiste, car la notion du pair référent semble floue. S'il semble, pour les individus de plus de douze ans, qu'une déclaration mensongère n'est pas un

mensonge, alors se pose la question de l'illusion, de l'arrangement avec la réalité qui est proposée à l'autre. De par la finesse dans la compréhension des comportements prosociaux qu'ils possèdent, les adolescents présentent alors plus d'aisance pour tricher ensemble, au sens de passer par les canaux proposés par l'institution en présentant une solution attendue, illusion de réponse idéale, satisfaisant ainsi les pairs et le corps enseignant.

B. Des conséquences singulières

De l'individualité au groupe en tant qu'unité s'opère un glissement théorisé par la psychologie développementale. Piaget, cité dans l'étude de Doise et Mugny (1997), théorise ce mouvement par la notion de constructivisme. Cette notion serait la somme de l'environnement dans lequel évolue le sujet, elle permet d'appréhender le développement cognitif de l'individu dans sa singularité. Blaye (1988) développe une approche complémentaire : le socio-constructivisme, rajoutant une dimension sociale aux deux piliers piagétiens. Ainsi abordé, le développement de l'individu dépendrait d'une médiatisation des interactions sociales, plaçant le tiers comme condition du développement cohérent du sujet. Partant de ce principe, le développement de fonctions cognitives supérieures ne pourrait avoir lieu que par la rencontre avec le point de vue de l'autre, soit le conflit socio-cognitif. Aussi, rencontrer l'autre dans la différence de sa pensée permettrait d'apprendre. Notons que, selon Blaye (1988), ce conflit ne serait pas nécessairement une confrontation entre deux pairs mais une simple incompréhension suffirait à créer le conflit socio-cognitif et donc, la possibilité d'apprentissage. La rencontre à l'autre est alors à considérer comme la condition au développement de l'individu.

Les théories abordées vont dans le sens de celle présentée par Vygotsky, arguant que le fonctionnement psychique se développerait en fonction de l'expérience sociale des sujets. Ainsi, selon Chanquoy et Negro (2004), l'activité mentale serait l'intériorisation des outils psychologiques et psychiques que les individus convoqueraient au besoin dans leurs interactions sociales. Ces théories présupposent la notion de « paires de construction », relayant l'idée qu'il ne serait pas possible de se construire seul mais inévitablement avec et par l'autre. Apprendre serait donc un mécanisme social et personnel et l'un ne pourrait exclure l'autre. L'écart qui resterait entre les apprentissages acquis par le sujet et ceux qu'il serait en mesure de réaliser est défini comme la « zone proximale de développement », également, pour évoluer au sein de cette zone, l'apprenant nécessiterait la rencontre avec l'autre.

1. Rencontres avec l'autre

Le jeu social serait ainsi une question de reconnaissance de soi à travers l'autre par le truchement de phénomènes d'identifications poursuivant la quête de son identité par le regard de l'autre (Giust-Desprairies, 2002). La scène sociale où vient se jouer ces phénomènes est le lieu de rencontres d'imaginaires unifiés et divisés qui permettent la rencontre et l'échange. Fort de cette approche, Enriquez (1983) affirme que « c'est en étant à l'écoute du plus particulier que nous pourrions saisir le plus général » p-183. Par cette citation, il vient proposer de considérer l'autre comme porteur d'une vérité qui se retrouve en soi et dans le groupe.

Cette idée d'interdépendance entre soi et les autres vient faire écho aux propos de Giust-Desprairies (2002) qui postule que les instabilités provoquées par l'hétérogénéité des individualités au sein du collectif contribuerait à sa richesse dans une dynamique d'intérêts communs et de finalités partagées. La polysémie qui viendrait de pair avec la notion de collectif expliquerait la pluralité des systèmes de représentations. Ces différences pourraient s'expliquer via une logique de réaction aux règles qui régissent chaque collectivité au sens où l'adoption d'une règle va de pair avec une prise de décision qui peut provoquer une division au sein du collectif. Giust-Desprairies (2002) vient alors signifier que la dimension conflictuelle apparaîtrait lorsque des intérêts opposés émergeraient au sein du collectif, provoquant une crise de sens au sein de ce dernier.

Fort de cette conception de l'altérité, il convient ici d'introduire la notion de représentation telle qu'élaborée par Giust-Desprairies (2002), en cela qu'elle se donne à penser comme un produit résultant d'un processus complexe. Toute représentation permettrait de voir à travers les yeux d'une altérité et pose la question de la perspective, de la manière de « voir » notre réalité. De fait, l'auteure considère la notion de représentation comme résultant du processus d'élaboration du psychisme social permettant une grille de lecture du réel. Ainsi, Giust-Desprairies (2002) postule en faveur d'une pensée sociale qui se construirait en permanence, une intervention dynamique des différents mouvements de pensée individuels. Si cette position questionne ce qui résulte de l'individu et en quoi ces représentations pourraient être imposées, elle n'exclut pas la possibilité et la nécessité d'un besoin de restitution des perspectives personnelles.

2. Le pari coopératif

Si entrer en relation avec l'autre n'est pas chose aisée, c'est que ce qui se joue reposerait sur un ensemble de codes à assimiler et à maîtriser. S'engager dans une dynamique coopérative peut alors relever d'un cheminement complexe. Selon Mauss (1923), la relation à l'autre implique une triple obligation : donner, recevoir et rendre. Aussi, deux individus entrant en relation seraient, selon l'auteur, dans une logique de don par l'un des deux, supposant que l'autre entrerait en position de recevoir ce don et, de fait, serait dans l'obligation de rendre. Aussi, Mauss (1923) défend une logique d'échange qui sous-tendrait la relation à l'autre. Cette conception de la relation à l'autre ne peut s'envisager sans celle de la considération de l'autre comme suffisamment semblable et dissemblable à soi. Cette conception suppose de fait une temporalité qui se met en place pour construire la relation à l'autre, le temps étant nécessaire pour ce que Servigne et Chappelle (2017) nomment la « contre-prestation » qui suppose de rendre à l'autre son don avec quelque chose en plus qui permet l'élaboration de la relation.

Fort de ces considérations, il est nécessaire de se pencher sur ce qui vient permettre au groupe de penser la coopération comme le comportement le plus adéquat. L'origine de la coopération selon Enriquez (1983) serait liée à un présupposé d'incompétence individuelle nécessitant le déploiement d'une stratégie de groupe. En témoigne cet extrait : « en quoi sont-ils frères sinon en leur impuissance commune qui les rend semblables car démunis ? » (Enriquez, 1983 – p. 34). Par cette réflexion, l'auteur amène à considérer ce qui permet justement de coopérer, une mise en œuvre du changement que la situation rend indispensable.

Il convient de rappeler la notion de coopération en reprenant l'approche de Connac (2017) et qui comprendrait l'ensemble des situations où les personnes apprennent ou produisent ensemble. La coopération ne peut donc exister sans une association entre les pairs et une dépendance mutuelle. Il convient de préciser que ce sont les désirs communs d'apprentissage qui vont être partagés entre les individus, chacun devant faire preuve de générosité à l'égard de son prochain. L'auteur précise alors l'ambivalence inhérente à la coopération. De fait, cette interaction est à la fois altruiste et égoïste. Égoïste, car elle se présente comme avantageuse pour l'individu mais également altruiste, car elle permet une satisfaction à l'idée de la satisfaction de l'autre. De plus, son exercice et sa pratique répétés constituent des entraînements émotionnels : plus les enfants auraient l'habitude de la pratiquer, plus ils la reproduiraient aisément (Lafont et Ensergueix, 2009). Cette habileté prosociale pourrait donc être à penser comme perfectible et se développant tout au long de la vie.

3. Pour le protéger ou le heurter

Aborder la notion de comportement prosocial ne peut s'envisager sans aborder également celle d'altruisme, soit la motivation à augmenter le bien-être de quelqu'un, autre que soi. Si ces deux concepts semblent similaires, ils ne sont pas synonymes mais répondent mutuellement. De fait, il semblerait qu'un comportement prosocial aurait besoin, pour s'exprimer, d'être motivé par l'altruisme et, également, la motivation altruiste viserait à produire un comportement prosocial (Batson et Powell, 2003). L'altruisme serait donc un concept motivationnel se traduisant par une aide apportée à autrui au détriment du coût, même élevé, que cela peut impliquer pour soi (Warneken et Tomasello, 2009).

Penser à tromper l'autre afin de lui éviter un désagrément suppose un certain degré de socialisation, aussi, cette compétence ne s'observe que chez les enfants d'âge scolaire dont le niveau d'expertise relationnelle devient suffisant (Xu et al., 2010). Aussi, le mensonge prosocial désinforme le destinataire du mensonge ou informerait sur le respect que l'enfant aurait pour ce dernier selon les auteurs. Cette approche donne à penser cet aspect du mensonge comme une preuve de bienveillance à l'égard de l'autre dans le but de ne pas lui infliger de peine. Le parallèle avec la notion de triche trouve ici son expression, soit un mensonge dans l'interaction avec l'autre afin de ne pas le décevoir et donc de correspondre à ses attentes.

Mais il convient de mettre en pensées ce que suppose la triche et, *a fortiori*, le mensonge. Si les enfants d'âge scolaire savent identifier et reconnaître les mensonges en toute situation, ils assignent ces comportements à quelque chose de mal, de socialement non admis, de répréhensible. De fait, Vasek (1986) a pu mettre en évidence que, parallèlement au développement de l'enfant, les adolescents s'avéraient être moins catégoriques et présentent une certaine finesse dans la distinction faite entre un « mensonge blanc » et un « mensonge blessant ». Aussi, mentir à autrui dans le but de le préserver, ne pas le heurter, semble être un comportement à valoriser pour ces jeunes, alors que mentir pour blesser l'autre reste une attitude inadmissible. Cette capacité à nuancer éclaire sur la maîtrise du jeu social et sa complexification au fur et à mesure du développement de l'individu.

Cette cohérence accrue avec les pairs pose également la problématique du mensonge que sous-entend la triche. En effet, au-delà d'un comportement d'entraide, il s'agit d'un comportement dissident qui suppose de tromper les tiers significatifs (Sarrazin et al., 2006), à savoir les enseignants et le groupe social dans le cadre scolaire. Cependant, si ces comportements tendent à gagner en performance et en efficacité au cours de l'adolescence, il semble pertinent de les croiser avec un autre paramètre qui semble suivre la même évolution, la capacité à discriminer les « mensonges blancs » des « mensonges blessants ». Selon les travaux de Feldman et White (1980),

il semblerait que les adolescents ne catégorisent pas comme mensongers les mensonges promulgués dans le but de ne pas porter atteinte à autrui, un faux compliment ou une fausse allégation n'est pas connoté plus négativement qu'une déclaration authentique, elle ne semble pas relever de la tromperie. De plus, face à ces comportements, les adultes ne seraient pas en capacité de discriminer convenablement le mensonge de la vérité, accordant un crédit similaire aux deux allégations.

Cette compétence sociale témoignerait d'une certaine finesse acquise au cours du développement de l'individu qui perçoit avec une certaine authenticité ce qui blessera ou ce qui contentera l'autre. Dans une situation de triche, il semble logique alors de valoriser un canal d'expression qui ne heurtera pas les représentations qu'ont les pairs des compétences scolaires afin de ne pas prendre le risque de les décevoir. Présenter à l'autre ce qui lui conviendrait le mieux et utiliser le mode d'expression prescrit par le cadre seraient des comportements stratégiques permettant le déploiement de diverses formes d'entraide au sein du groupe.

L'outil « tutorat » peut être pensé comme un entraînement aux comportements sociaux des élèves. Responsabilisés, les tutorants développent une sensibilité à l'évaluation des besoins réels des tutorés. Ils présentent une motivation plus importante à l'accompagnement de leurs pairs. C'est tout un processus d'analyse des nécessités d'autrui qui est à l'œuvre lorsque l'élève est en position de tuteur (Lafont et Ensergueix, 2009). Il existe néanmoins une limite à cet outil : les postures tuteur/tuté peuvent apparaître avec une certaine rigidité, il semble falloir penser une certaine mobilité entre ces dernières afin de ne pas cloisonner les élèves dans des postures rigides.

4. Pour apprendre de lui

Les différentes facettes des comportements prosociaux apportent une grille de lecture vis-à-vis du comportement de triche. En effet, aider un pair en situation délicate relèverait d'un comportement prosocial dit conforme mais également d'un comportement dit émotionnel voire grave. La dimension publique est aussi à prendre en compte, car l'aide apportée est toujours ciblée, vis-à-vis du pair, et peut souvent être donnée à voir au groupe d'élèves de la classe. Il semble néanmoins périlleux d'apporter le qualificatif « altruiste » à ce comportement car cela a plus de possibilités de variations entre les élèves ; une réciprocité de l'entraide semble plus réaliste. Il convient également d'évincer le qualificatif « anonyme » puisque l'aide apportée se manifeste dans la relation à l'autre, sa finalité reste autrui. Ces différents aspects que semble revêtir la triche semblent pouvoir la penser sous le prisme des comportements prosociaux, il semble alors nécessaire de rappeler le propos de Padilla-Walker et Carlo, (2014) qui postulent que l'adoption de ces

comportements trouverait une expression dans la volonté des individus à se conformer à la loi sociale. En effet, les individus exempts de cette envie de rentrer dans le jeu social ne développeraient pas ces comportements dont un des aspects principaux serait de véhiculer une idée de norme. Aussi, ces comportements à valeur normative pourraient s'envisager comme l'expression de la volonté de faire partie des pairs, internaliser les normes sociales et les conventions afin d'être en cohérence avec la sensibilité des autres. S'il n'y a pas reconnaissance mutuelle, l'autre serait susceptible de perdre sa légitimité.

Pour ce qui est de la problématique de la maîtrise des règles du jeu social, l'approche de la psychologie développementale et notamment de la notion de Théorie de l'Esprit (Wellman, 1992 ; Perner 1999) semble pertinente. Cette notion se définit comme la capacité à envisager que l'autre peut avoir une autre perception que la sienne d'une même situation, soit une compétence psychosociale (Desgranges et *al.*, 2012). Cette aptitude serait acquise, dans ses premiers niveaux de complexité vers douze ans mais des écarts peuvent exister entre les individus (Saxe, 2006).

Dans le cadre scolaire, la non acquisition de la Théorie de l'Esprit peut se manifester par des remises en question complexes où la réalité de chacun n'est pas toujours possible car reposant sur l'idée d'une seule grille de lecture de la situation. Notons que, comme abordé précédemment, et selon Dillenbourg (1999), ce conflit qui peut émerger entre les deux protagonistes permet pour chacun d'apprendre, en l'occurrence, apprendre sur l'autre, ses émotions, ses ressemblances et dissemblances, plus qu'apprendre de l'autre.

Cet apprentissage gagnerait en finesse vers l'âge de dix ans. L'enfant serait alors capable de deviner les réactions futures d'autrui grâce à l'assimilation des situations et des expériences vécues antérieurement. Il serait donc capable de faire preuve de préoccupation empathique au-delà de la situation réelle, en imaginant les possibles et ainsi être au mieux adapté à la situation (Gnepp et Gould, 1985). Il s'agit d'interpréter et prédire les comportements des pairs en fonction d'une situation donnée. Cette habileté est considérée comme une des portes d'entrée de la sociabilisation (Krawczyk et *al.*, 2017). Pour accéder à cette compétence, l'individu fait appel à un ensemble d'entités inobservables (croyances, imagination ...) qui lui permettent de décrire, expliquer et prédire les conduites observables en se mettant à la place d'autrui (Houdé, 2020).

5. Pour apprendre grâce à lui

La coopération est une construction collective qui vise l'intérêt général des parties prenantes (Connac, 2017). Une de ses expressions figure dans l'aide, elle prend alors une allure dissymétrique, un individu est considéré comme « expert » dans le domaine concerné. L'auteur précise alors la tendance naturelle des élèves à adopter l'aide spontanément, notamment dans le cas de la triche. L'aide va alors permettre à l'« expert » de se responsabiliser vis-à-vis de celui ou de ceux, auprès de qui il intervient. Connac (2017) précise alors que l'asymétrie présente dans la relation d'aide ne présenterait pas d'inconvénient si l'aide est à la demande de l'aidé. De plus, l'individu aidé peut envisager ultérieurement d'incarner la posture de l'aidant. Pour autant, l'aidant reste maître de la relation en cela qu'il est dans une logique de possession que n'a pas atteint l'aidé. Autre limite, l'immédiateté de la réponse apportée, autrement appelée aide exécutive, serait contre-productive, car l'aidant « ferait à la place de » et invaliderait le travail de réflexion de l'aidé.

Autre déclinaison de la coopération : l'entraide. L'entraide suppose un niveau de compétence égale entre les différents individus qui sont confrontés à une difficulté commune et qui, spontanément, vont se regrouper et s'organiser librement. Nulle implication hiérarchique dans la relation d'entraide et, par voie de fait, aucun écueil dû à une relation asymétrique. L'entraide permettrait également de s'émanciper de la problématique de stigmatisation qui pourrait perdurer dans la relation d'aide. Les deux principes qui sous-tendent l'entraide sont la spontanéité et la symétrie des différentes personnes impliquées. Connac (2017) rappelle qu'au-delà de développer les apprentissages entre les élèves, l'entraide favorise ce qui s'apparente à « l'esprit citoyen » promu par l'Éducation Nationale, notamment le sens de la communauté. L'auteur prend soin de rappeler la limite principale de la relation d'entraide à savoir le risque d'émiettement soit la tendance du groupe à se disperser autour de l'activité.

En ce qui concerne l'individu, il semblerait qu'il doive respecter toutefois un ensemble de prérequis afin de réaliser une action coopérative satisfaisante à savoir une absence de jalousie à l'égard d'autrui dans l'éventualité de sa réussite, ne pas être à l'initiative d'un comportement égoïste, pratiquer une réciprocité stratégique et comportementale absolue et ne pas chercher à élaborer des stratégies concurrentielles en même temps qu'il coopère. Il semble ici nécessaire de rappeler que, dans la présente étude, l'intérêt est porté sur la coopération entre les élèves et non sur la relation enseignants-élèves.

Il semble ici pertinent de se pencher sur la particularité du groupe classe, les individus qui le composent ont une histoire commune qui a conduit à la formation de ce groupe, groupe qui génère donc une unité. Pour autant, chaque individu a son propre ressenti, sa propre « littérature scolaire »

pour paraphraser l'expression de Canat (2014), littérature qui contribue au développement d'une posture d'élève particulière. La « structure classe » vient exister et prendre corps, s'incarner, par les pulsions qui font partie des individus qui la composent. Ce groupe classe va alors développer des comportements particuliers qui le différencieront d'un autre groupe classe, d'une part, car les individus seront différents mais également par ce qu'il va développer sa propre « littérature scolaire ». De plus les symptômes scolaires, soit ce qui fait événement (bavardage, insolence, triche ...) au sein du groupe, seront la marque de ce *socius*, ils feront histoire dans la mythologie du groupe.

En contexte scolaire, cela apparaît d'autant plus nettement comme en font état les travaux en sciences de l'éducation. Selon Connac (2017), le tutorat ne permettrait pas cette liberté propre au groupe en cela qu'il émane d'une injonction institutionnelle. De fait, cette forme de coopération vient établir, d'un point de vue institutionnel, une différence entre celui qui sait et celui qui ne sait pas. Si l'accompagnement du tuteur va permettre une régulation du travail entrepris et éviter le dispersément, il ne semble pas favoriser au même plan le développement de comportements prosociaux et l'acquisition de gains mutuels de même nature que l'entraide.

Comme Connac (2017) le développe, la coopération doit être pensée comme un levier de la réussite des élèves en cela qu'elle est exempte de violence et de compétition, n'entrant pas dans une logique de gagnant-perdant. Il convient de penser la coopération comme une organisation visant à réaliser un défi, battre un record, l'objectif n'est alors pas de se mesurer aux autres mais de se surpasser soi-même avec les autres.

Dans les travaux menés par Axelord (1992), les comportements coopératifs mutuels se trouvent être plus bénéfiques pour les individus que les travaux menés en solitaire, cette tendance augmenterait en fonction de la probabilité de retrouver celui avec qui la coopération a été possible. Il semblerait alors que plus la possibilité d'échanger à nouveau augmente, plus le comportement coopératif augmente également. Cette logique semble se fonder sur la notion de confiance placée en l'autre, coopérer ne présente pas un risque si autrui ne cherche pas à avoir le dessus et à tirer un avantage majeur de la situation.

6. Triche et altérité

Si les illusions semblent au cœur du jeu social, elles présupposent une maîtrise certaine de la socialisation au sens développé par Xu et *al.* (2010). Pour les auteurs, la socialisation serait alors le fait de savoir comment agir vis-à-vis de l'autre plus que d'agir, ils rappellent alors qu'il n'existe pas

d'étude en psychologie expérimentale permettant d'établir un lien entre l'acquisition de la conscience morale et la réalisation d'une action morale. Il convient ici d'appréhender la notion de mensonge prosocial, soit une approche psychologique de la notion d'illusion au sens de dissimulation à l'autre. Xu et *al.* (2010) ont pu mettre en évidence qu'à partir de l'âge de douze ans, les enfants ne discriminaient plus les mensonges prosociaux comme appartenant à la catégorie du mensonge. Dissimuler la vérité, donner l'illusion d'une autre réalité possible afin de ne pas blesser l'autre ou de lui causer du tort semble alors perçu comme un acte valorisable, socialement prescrit. Jusqu'à cet âge-là, les enfants auraient tendance à assimiler les mensonges prosociaux et les mensonges antisociaux, soit ayant pour but d'atteindre l'autre pour le blesser. L'adolescence semble être le moment où l'individu va développer la notion de mensonge prosocial et le reconnaître comme tel.

Ainsi, la triche en milieu scolaire pourrait s'envisager à travers ces deux facettes. D'une part il s'agit effectivement d'un mensonge vis-à-vis du corps enseignant qui doit évaluer les compétences des élèves mais également vis-à-vis de la sphère familiale et sociale de l'élève. Dans un cadre où le comportement de triche se ferait en partenariat avec d'autres élèves, il semble que la démarcation entre les deux formes de mensonges devienne plus floue. En effet, tricher pour prémunir les tiers significatifs d'une déception scolaire (Sarrazin et *al.*, 2006), pour venir en aide à un pair sont des comportements à envisager comme autant d'incarnation du « mensonge blanc ». Il est nécessaire de rappeler que les études traitant des comportements de triche ont pu mettre en évidence que les individus ne trichent pas dans leur intérêt personnel mais dans l'objectif de contenter leur sphère sociale (famille, enseignants, pairs ...).

Le mensonge, la tromperie, s'incarne à travers différents comportements, socialement acceptés – voire prescrits- ou condamnés. S'il s'agit de jeux auquel se prête l'individu, il ne saurait y avoir de remise en question des codes sociaux que ce dernier se devrait de maîtriser, cela ne se retrouve pas dans les situations de duperie, de ruse ou de simulacre (Vasek, 1986). La triche semble alors s'inscrire dans la seconde expression du mensonge dans la relation à l'autre, elle vient duper le destinataire du message et l'auteur est lucide sur les informations qu'il lui destine, ainsi que sur sa forfaiture. Il semble néanmoins nécessaire de relever que cette pratique, pour s'exprimer sous une certaine qualité, nécessite que le tricheur ait acquis la Théorie de l'Esprit, soit la capacité à envisager l'autre comme ayant une capacité de raisonnement et une vision différente de soi et aussi complexe. Cette perception s'incarnerait en temps réel, une finesse développementale qui s'acquerrait entre la dixième et la quinzième année (Vasek, 1986). Prendre en soi les perspectives du monde social dans lequel évolue l'individu semble alors nécessaire à la construction de la posture du « bon tricheur ».

7. Mieux se découvrir

Les études menées par Eisenberg et Fabes (1990) ont pu mettre en évidence une différence des comportements prosociaux en fonction des émotions perçues chez l'autre mais également des émotions personnellement ressenties. Les chercheurs définissent la traduction des comportements prosociaux par la manifestation de l'empathie, la sympathie ou la détresse personnelle en fonction de ce dont l'autre vient faire part. Ces comportements observés sont très significatifs chez les adultes mais également chez les adolescents, ce qui permet de faire le parallèle avec la Théorie de l'Esprit (Perner, 1999), soit la capacité à prêter à l'autre une réflexion indépendante de la nôtre. L'idée soutenue par Eisenberg et Fabes (1990), est que les individus ressentiraient des émotions par procuration qui leur permettrait de fournir des réponses adaptées aux ressentis émotionnels. Cette notion de ressentis par procuration ne pourrait être envisageable que lorsque les individus sont tournés vers l'autre et non vers ce que les auteurs appellent, leur « détresse personnelle » qui viendrait invalider la capacité à ressentir l'autre.

Avec le développement de l'individu à l'adolescence émergeraient d'autres modes de relation aux pairs. En effet, il semblerait que les comportements prosociaux tendraient à s'intensifier à l'adolescence, allant de pair avec une maîtrise accrue de la Théorie de l'Esprit. Les adolescents seraient dans une logique de développement des comportements faisant appel à la compassion et à la considération. Il convient alors de repérer quelles sont les expressions de ces comportements afin de concevoir en quoi la triche pourrait en relever ou non. Ainsi, un individu apportant son aide à la demande d'un autre individu sera dans un comportement prosocial dit conforme, soit en lien direct avec la sollicitation exprimée. Si l'aide est apportée en absence de demande clairement formulée mais que le contexte fait appel à une charge émotionnelle particulière, il s'agit d'un comportement dit émotionnel. Dans un registre similaire mais avec une connotation de crise, il s'agit d'un comportement dit grave, associant les émotions ressenties à une dimension négative. Si l'aide apportée se déploie avec l'individu en besoin et que d'autres personnes en sont spectatrices, il s'agit d'un comportement dit grave. Si aucune récompense n'est attendue face à ce comportement, il s'agit alors d'un comportement dit altruiste. Enfin, une aide apportée sans avoir conscience de celui à qui elle profite est caractérisée comme un comportement anonyme (Padilla-Walker et Carlo, 2014).

L'autoprotection pourrait se manifester au sein d'un système construit autour d'un acteur central et de nombreux autres périphériques ayant pour objectif de dissuader d'enfreindre les lois établies par ledit système. Selon Axelrod (1992) un tel système aurait tout intérêt à maintenir une réputation de « brute » afin de pouvoir dissuader ses membres de développer des comportements dissidents. Ce système devrait alors dépenser des ressources disproportionnées pour maintenir sa

réputation en dépit du coût qu'occasionneraient les comportements dissidents. Une répression plus forte face à des actions plus faibles permettrait de pérenniser le rapport hiérarchique et la stabilité de la réputation du système. Cette stratégie permet alors d'anticiper une tentative de colonisation toujours possible par un autre fonctionnement, ce qui expliquerait, selon l'auteur, la non-proportion entre la dureté des représailles et les enjeux des comportements auxquels elles répondent. Les individus auraient alors majoritairement intérêt à se conformer à ce qui leur est prescrit.

Dans leurs travaux, Fehr et *al.* (2013) ont pu mettre en évidence un parallèle entre l'augmentation des comportements altruistes et la hausse de l'efficacité personnelle. Cette analyse semble aller dans le sens d'une co-construction opérant avec autrui, la rencontre de l'altérité permettant de se développer harmonieusement. Les chercheurs font d'ailleurs de ce parallèle observé un critère prédictif de la qualité des rapports que développeront les individus à l'âge adulte, ceux ayant valorisé les comportements altruistes auraient alors des relationnels plus agréables.

Si la connivence et la proximité peuvent sembler cruciales, c'est qu'il faut considérer, tel Axelrod (1992) que les réponses qu'apporte autrui dans une situation donnée vont influencer sur la disposition individuelle à coopérer soi-même. La coopération s'appuierait alors sur une norme de réciprocité, que l'auteur invite à ne pas confondre avec une forme de générosité ou d'honnêteté supérieure.

Il semble ici intéressant d'inclure le propos de Connac (2017) concernant la notion d'entraide entre les pairs. En effet, l'auteur considère cette forme de coopération comme profondément responsabilisatrice. Chacun serait en partie responsable de la réussite de l'autre, sans pour autant être dans une relation asymétrique. Cette interdépendance est positive pour l'ensemble des parties prenantes à partir du moment où elle évite la compétition qui aurait pour conséquence de stériliser la cohésion. L'entraide présente la particularité de permettre à chacun d'obtenir une place particulière au sein du groupe, permettant une singularité empêchant le gommage des individualités. Les possibilités du groupe reposent par ailleurs sur une confiance de chacun en le collectif. Cette relation de confiance est indissociable du sentiment d'appartenance à ce dernier.

8. Établir un contact

Comme le détaille Connac (2017) l'esprit de chaque individu ne se forme qu'en se « frottant » à d'autres esprits. Les conflits relationnels sont autant de possibilités d'apprentissages pour chacun menant vers toujours plus d'autonomie. Aussi, il semblerait fort, à l'image de la découverte du feu, que ce soit avec la friction et la rencontre que l'émergence de quelque chose de nouveau puisse se

produire. Pour que cette émergence puisse se produire, il semble nécessaire d'avoir acquis une certaine maturité développementale.

Selon Tisseron (*cité dans* Servigne et Chappelle, 2017), l'empathie « mature » nécessaire à l'engagement dans la relation avec l'autre résulterait de l'ensemble formé par l'empathie « affective », soit ce qui entre dans le champ de l'intuition et du ressenti et qui permet de comprendre l'autre comme différent de soi, et l'empathie « cognitive » qui permet de percevoir en quoi l'autre est ressemblant à soi. L'empathie « mature » est donc le juste milieu entre un fonctionnement émotionnel dont résulterait une fusion en l'autre et une annihilation de soi, et un fonctionnement dépourvu de tout ressenti et utilisant l'autre comme un moyen de parvenir à ses fins. Cette forme d'empathie permettrait, selon les auteurs, de parvenir à un niveau d'efficacité supérieure pour les individus qui en seraient pourvus. Aussi, il semblerait que la progression personnelle de l'individu soit corrélée à son degré de compréhension d'autrui.

9. Le risque de l'égoïsme

Si les apports de la coopération ont pu être précédemment détaillés et argumentés, il semble nécessaire de revenir sur les conséquences d'un comportement égoïste pour les individus. En effet, si la coopération est envisagée comme une stratégie performante pour chacun (Axelrod, 1992), son apport n'en est que plus manifeste au regard des conséquences de stratégies égoïstes.

Cette prévalence de comportements entre l'individu isolé et celui membre d'un groupe est relativement observable. Aussi, comme le synthétise Caillé dans la préface de Servigne et Chappelle (2017), si on observe que les comportements individuels égoïstes ont tendance à avoir l'ascendance sur les comportements altruistes individuels, les groupes qui produisent des comportements altruistes sont plus opérants que des groupes ayant des comportements égoïstes. Sont définis comme comportements égoïstes groupaux ceux qui ont recours à l'utilitarisme soit, comme le dit l'auteur, qui se basent sur l'axiomatique de l'intérêt. Aussi, la vulnérabilité de l'adolescent due à son fonctionnement et sa construction encore inachevée, pourrait expliquer l'intérêt de se réfugier dans une forme de violence, les individus isolés faisant preuve d'altruisme n'étant pas ceux qui seraient, selon l'auteur, les mieux intégrés et les plus épanouis dans leur environnement. Pour autant, l'autre particularité de l'adolescence est cette capacité à rechercher le collectif et à « faire groupe ». Selon le postulat de Caillé (*Convivialistes et al.*, 2016), ce

comportement serait profitable en cela qu'il va permettre à l'individu de se protéger et d'évoluer au sein de son environnement de façon cohérente.

De fait, si Axelrod (1992) met en évidence différents points d'appui sur lesquels la coopération viendrait s'enraciner, la réunion de ces quatre caractéristiques permettrait une certaine solidité dans la coopération entre plusieurs individus face à une tâche à réaliser. Il serait alors souhaitable de chercher à éviter les « conflits inutiles » selon l'expression de l'auteur mais également d'être susceptible à l'égoïsme de l'autre, tout en présentant une certaine indulgence vis-à-vis de la provocation et en adoptant un comportement transparent. Ces caractéristiques permettraient d'établir une relation coopérative qui rendrait caduques les tentations de réussir individuellement. Il semble pertinent de relever que dans le présent modèle, la coopération peut être établie au sein d'un système égoïste et en l'absence de pouvoir central.

Les comportements égoïstes posent alors question, il semble légitime de s'interroger sur la pérennité, voire la possibilité de l'existence de fonctionnements égoïstes dans un système autocentré. Selon Axelrod (1992), la coopération pourrait se prémunir des stratégies égoïstes en apparaissant comme la meilleure stratégie possible pour tous, ce qui garantirait son autoprotection face aux autres formes de stratégies, sa stabilité dans un environnement qui ne lui serait pas propice.

De plus, la frontière entre égoïsme et altruisme peut être floue en fonction des situations. En effet, Zaho *et al.* (2019) ont pu mettre en évidence la notion de « signalement prosocial » dans des situations de triche pour autrui. En effet, si les participants avaient tendance à transgresser une règle établie plus volontiers lorsqu'un de leur camarade en bénéficiait, la motivation inhérente à cette transgression interroge. Se signaler comme altruiste pourrait être envisagé comme un excuse pour transgresser la norme établie sous couvert de venir en aide à son prochain. Selon Zaho *et al.* (2019), il est donc nécessaire de conserver une certaine prudence lors de la qualification des transgressions prosociales, les motivations étant parfois floues.

Un autre aspect de la coopération qui pourrait tendre à expliquer sa capacité à se répandre et s'enraciner dans la relation est l'absence de la nécessité de relations amicales. En effet, selon l'auteur, l'existence du principe de réciprocité se suppléerait avantageusement à celui d'amitié, ainsi nul besoin d'entretenir des relations préalables très impliquantes émotionnellement pour coopérer avec autrui. De plus, cela n'implique pas une prévoyance particulière pour que ce comportement s'exprime, bien que, comme développé précédemment, la répétition de la rencontre soit un facteur de stabilité du comportement coopératif.

La coopération, en tant que comportement s'exprimant entre individus, tiendrait et dépendrait en partie, selon Axelrod (1992) de différents facteurs inhérents à chacun, à savoir les étiquettes, la réputation, la réglementation et la territorialité. Les étiquettes sont à considérer comme les

caractéristiques immuables des individus, en l'occurrence la classe et l'établissement dans lequel sont scolarisés les élèves. La réputation est la résultante de ce qu'autrui récolte comme informations sur les stratégies d'un individu ; dans le cas présent, cet élève-ci serait plus enclin à tricher ou à dénoncer le tricheur. La réglementation concerne le rapport déjà établi entre les personnes, ici le passif amical ou non des élèves participants. Enfin, la territorialité serait la tendance à favoriser un comportement coopératif avec son voisin plutôt qu'avec une personne éloignée, cette dernière notion fait écho à celle de mitoyenneté (Meirieu et *al.*, 2009).

Il convient alors d'évoquer les travaux de Connac (2017) qui précisent que l'acte coopératif active l'altruisme. La coopération vient répondre à deux aspirations, le désir d'être avec l'autre et le désir d'être soi. L'auteur met alors en perspective ces aspirations avec la mise à l'écart constatée des élèves qui n'auraient pas leur place au sein du système scolaire. Ce paradoxe serait un exemple de ce qui vient scléroser l'injonction de la justice scolaire, responsabilité déléguée à tous les partenaires de l'école, paradoxe que l'on retrouve incarné sous forme de dogme dans le slogan « l'école de la confiance » (texte de loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance).

C. Résumé du chapitre

Le mécanisme du don/ contre-don, basé sur une réciprocité permanente entre les individus semble structurer les interactions sociales (Mauss, 1923). Son déploiement sur la scène sociale permettrait une continuité des relations à l'autre tant que cet échange est maintenu. Être dans l'échange et l'aide vis-à-vis d'autrui serait un comportement qui tendrait à se renforcer via la proximité avec ce dernier. Au-delà d'une proximité relationnelle, une proximité quotidienne, comme c'est le cas dans les groupes classe, pourrait renforcer cette motivation altruiste, traduite par la notion de mitoyenneté (Meirieu *et al.*, 2009).

Or, si venir en aide à son prochain, avoir envie de maximiser les ressentis positifs de ce dernier (Warneken et Tomasello, 2009) sont sources de motivation et d'émotions positives, les individus auraient tendance à répliquer ce comportement intuitivement, au-delà de toute rationalisation, discriminant les ressentis négatifs qui s'y ajouteraient (Kahneman et Frederick, 2007 ; Gülseven *et al.*, 2021). Maintenir la coopération apparaît alors comme la meilleure stratégie possible pour l'individu mais également pour le groupe auquel il appartient, notamment de par son agréabilité et le bien-être qu'elle suscite chez ceux qui le pratiquent (Axelrod, 1992 ; Toppe *et al.*, 2021).

La coopération est un comportement protecteur, permettant une réalisation commune par le truchement d'actions combinées et se basant sur des mécanismes généreux (Connac, 2020). Accompagnée dans les premiers temps de l'éveil au groupe, elle tend à se répliquer et se développer tout au long de la vie sociale de l'individu (Toppe *et al.*, 2021). Cette compétence sociale permettrait également de développer une sensibilité à l'autre plus importante ainsi qu'un cheminement moral plus fin et complexe et une aversion progressive pour les intentions de nuire à son prochain (Eisenberg et Fabes, 1990 ; Dillenbourg, 1999 ; Xu *et al.*, 2010 ; Servigne et Chapelle, 2017).

Au fil des interactions sociales, l'individu vient donc développer ses habiletés relationnelles, se « froter » à l'autre lui permettant de mieux le comprendre et de mieux se comprendre. Or, venir en aide à son prochain, créer une relation d'aide adaptée et fonctionnelle sont des mécanismes qui semblent se retrouver dans la triche commune, comportements altruistes qu'il est nécessaire d'éclairer via le prisme du rapport à la norme et des capacités inhibitrices de l'individu.

Chapitre II : Le rapport à la norme scolaire

Le comportement d'aide vis-à-vis d'autrui pose la problématique du rapport à la norme. En effet, proposer son aide à autrui en toute circonstance gomme la notion de contexte. Or, chaque contexte possède son ensemble de normes et de valeurs auxquelles sont soumises les individus qui y évoluent. Transgresser ces normes et valeurs soulève deux questionnements, notamment 1) ce que chacun est prêt à laisser de soi pour le fonctionnement du groupe et 2) de la sincérité que l'individu doit au groupe, à autrui comme à soi-même. Tout au long du chapitre, la problématique de la hiérarchie entre les valeurs morales sera l'axe autour duquel s'articuleront les apports théoriques.

A. L'institution du collectif – accepter ou contester la norme

Selon Constant (1797) la possibilité de mentir relèverait soit d'une interdiction morale, soit d'une nécessité éthique. Par cette proposition, le philosophe établit une différence entre les principes généraux, ceux de la collectivité, et les intérêts propres, ceux de l'individu, qui s'expliquerait par l'existence des préjugés qui viendraient protéger les intérêts personnels. Ces préjugés, comme autant de normes établies, remettent en question la tendance des individus à s'en emparer et les raisons qui motivent leur adhésion ou non. Constant (1797) considère que l'individu tendrait toujours vers l'expérience de bouleversement sans pour autant avoir la volonté de bouleversement du *socius*. Pour permettre à chacun de trouver un équilibre, le philosophe va dans le sens d'une nécessité des préjugés qui viendraient assurer une stabilité à l'individu et, par voie de fait, au groupe. Les préjugés sont ici à concevoir comme des repères dans l'imaginaire social permettant une évolution et une construction de soi par l'altérité (Giust-Desprairies, 2002). Mais c'est également la qualité et la valeur de ces repères qu'il est ici affaire de questionner.

Questionner la norme n'apparaît pas comme un acte aisé. Nietzsche (1887) postule que l'impression de terreur que provoquerait la dissidence n'apparaît pas comme légitime. En effet, la notion de morale serait investie d'une charge dangereuse, qui expliquerait l'angoisse que sa défiance provoquerait en cela que la morale s'opposerait à la non-valeur. La notion de morale serait alors ce qui mettrait en exergue la « partie honteuse » de l'individu, elle viendrait lui signifier ses errances et manquements. Il s'agirait donc de statuer sur la norme interrogée, celle de l'individu ou celle de l'institution, toutes deux s'inscrivant dans une logique mémorielle.

Nietzsche (1887) développe que la notion de mémoire se serait construite sur une logique de renforcement des valeurs par ceux auxquels elles s'appliqueraient, allant dans le sens de la perpétuation d'une élite de la morale dont resteraient à jamais éloignés ceux qui ne s'y conformeraient pas. Cette approche permet d'envisager la dimension terrifiante que peut avoir la morale qui figerait toute remise en question. Le parallèle semble alors possible entre des enseignants garants, au-delà du savoir, de la bonne moralité, des normes à maîtriser et des élèves qui viennent questionner les normes morales qu'on leur présente comme nécessaires et immuables. Si l'absence de morale est le néant, l'absence de sens, il devient terrible d'imaginer le fonctionnement moral qui prévaudrait si celle-ci était remise en question.

Il semble donc pertinent de se pencher sur l'approche de Tomasello et Vaish (2013) qui distingue deux types de moralités, s'exprimant de manières complémentaires mais différentes. En effet, il existerait une première sorte de morale dite « neutre » servant de base de référence pour le groupe social auquel appartient l'individu, et une seconde sorte dite « personnelle » se référant à ce qui est perçu comme juste par l'individu et suscitant de la sympathie chez ce dernier. Les émotions joueraient un rôle décisif dans l'adoption de telle ou telle conduite morale, régulant les choix moraux adéquats.

La morale se base donc sur la réciprocité, la confiance et le respect entre les individus. Il s'agit d'un système de règles qui vient réguler la scène sociale (Clavel et *al.*, 2016). Ce système peut s'exprimer selon deux modalités, horizontale, s'il s'agit d'un échange entre pairs, ou verticale si une hiérarchie est présente entre les individus. Ces règles structurales sont amenées à évoluer et à se redéfinir constamment, arbitrées ou non par des processus de régulations propres au groupe social (Clavel et *al.*, 2016). En l'absence de régulations, la transgression des normes est une nécessité à la progression et la sophistication morale des individus.

1. Conceptions de normes

Cette transgression, nécessaire à la sophistication morale fait échos aux travaux de Thoreau (1849). Ce dernier plébiscite les comportements dissidents face aux injonctions institutionnelles, il lui semble logique que l'individu qui adopterait ces injonctions tende à tirer tous les avantages possibles de l'existence de ladite institution. Si ce parti pris peut sembler discutable, il est à relier avec une autre pensée de l'auteur à savoir que l'institution n'est pas un système capable de nuance dans son positionnement. Aussi, défendre ses positions mollement face à elle serait un échec

annoncé de l'aboutissement des négociations en sa faveur. Prendre position fermement et en tirer les avantages possibles reviendrait alors à épouser et répliquer le fonctionnement institutionnel.

La question du rapport à la loi viendrait donc toucher une dimension personnelle et groupale en cela qu'elle concerne l'individu dans sa singularité mais également dans sa dimension à l'autre. La loi s'incarne sous plusieurs aspects, notamment institutionnels, répondant au fonctionnement de chacun, ciment du groupe et du vivre ensemble. Elle présente des aspects contraignants, aliénants où l'individualité comme le groupe peut être mis à mal. La moralité, en cela qu'elle se caractérise comme l'obéissance à une certaine forme de norme tend à être perçue comme une forme de coopération (Tomasello et Vaish, 2013). En effet, dès lors que le collectif se réfère à une norme commune avec la problématique de ne pas nuire à autrui et d'œuvrer vers un bien-être ou un mieux-être du groupe, il agirait en coopération.

En ce qui concerne l'approche psychanalytique, Freud (1912) développe l'idée selon laquelle le *tabou* serait le fondement du système légal et moral. Le *tabou* ne serait pas par définition bon ou mauvais mais pourvu d'une certaine puissance permettant ainsi aux individus d'observer un mouvement allant de la vénération à l'exécration avec une palette de ressentis. De fait, selon Freud (1912), les condamnations apportées à celui qui viole le *tabou*, devenant lui-même *tabou*, seraient le reflet d'une crainte objectivée de cette puissance. Aussi, dans le domaine scolaire, la triche collaborative est susceptible de susciter ce mouvement vénération-exécration. En effet, des élèves formant une alliance permettant de contourner l'autorité éducative réalisent un partenariat, font acte de confiance mutuelle, en cela, ils se présentent comme « vénérables », répondant à une logique d'entraide coopérative, mais violant le *tabou* de l'institution et sont, de fait « exécrationnels », s'ensuit alors une réprimande par le système, ce dernier possédant la loi donc la violence rendue légitime.

Cette logique de l'isolement fait appel à ce que Freud (1912) nomme « prohibition cérémoniale » en cela qu'elle résulte d'une crainte qui nécessiterait de faire cérémonie pour se prémunir des conséquences à venir. L'expression de la différence acquise par le comportement se manifesterait par le cérémonial qui serait, pour Freud (1912) l'expression d'une hostilité inconsciente à l'égard de l'individu qui a acquis le *tabou* par extension, contamination. Aussi, dans le domaine scolaire, les cérémoniaux observés seraient une mise en acte de l'hostilité ressentie vis-à-vis des élèves ayant transgressé et donc possédant le *tabou*.

2. Le potentiel du groupe

Pour se prémunir contre les errements du groupe, l'individu peut faire appel à la rationalité. En effet, selon Enriquez. (1983), la rationalisation empêcherait l'individu de penser en apportant des solutions obstruant sa réflexion. De fait, la condamnation d'un acte se basant sur des faits objectivables sans tenir compte des ressentis émotionnels et complexes de l'individu, par l'enseignant comme par les pairs, ne favoriserait pas le développement d'une réflexion et d'une pensée complexe. Aussi, si la pensée rationnelle peut avoir la séduction d'un cadre sécurisant et normé, elle risque néanmoins de détourner l'individu de sa singularité.

Cette approche semble mettre en perspective un des nombreux tiraillements que peut ressentir l'individu dans le groupe. Enriquez (1983) présente le lien social comme un lien de pouvoir. Ainsi, les individus seraient toujours aux prises avec la problématique de la domination et de la soumission. Le questionnement surviendrait lors de la rencontre avec l'autre, par mille égards semblable et dissemblable, de savoir s'il s'agira d'un rapport de supériorité ou d'infériorité, d'allégeance. Car si le pouvoir tend toujours à s'incarner, il est nécessaire pour l'individu d'identifier qui sera le « corps » du pouvoir, lui-même ou l'autre. De fait, le rapport à autrui porte cette ambivalence entre un état harmonieux, équilibré ou une violence, souffrante pour chacun.

Si le groupe présente une notion régulatrice permettant le jeu social, selon Enriquez (1983) la base de la civilisation serait la coercition en cela qu'elle impose d'emblée un certain nombre de contraintes et d'interdits (le meurtre, l'inceste ...). De fait, la création du groupe résulterait systématiquement d'une négation, un interdit, une opposition qui requiert la nécessité de faire corps ensemble. Cette approche quasi organique du groupe permet d'appréhender cette frustration qui illustre l'expression de « vivre le groupe », le ressentir car cet interdit s'oppose à chacun et, pour le rendre acceptable, il faut le travailler à plusieurs. Cette opposition avec le besoin viendrait créer chez les individus la conscience de ce qui leur est nécessaire. Il semble admis de considérer que la première fois que les individus savent ce qu'ils veulent, c'est lorsqu'ils peuvent dire ce qu'ils rejettent, en l'occurrence un interdit en particulier. De part ce rejet qui conduit à la formation du groupe, découle le glissement d'un rapport de force vis-à-vis de chacun à un rapport d'alliance entre les individus, qui se découvrent pairs. En effet, face à une injustice, une règle dont le sens n'est pas toléré par l'ensemble les individus deviennent une entité groupale. De la naissance du groupe découlent également les sentiments, les ressentis qui seront le fil directif du mouvement de ce dernier.

En fait de coercition et de norme imposée, selon Enriquez (1983) l'objet premier de l'État serait la coercition, il vient jouer un jeu de dupe vis-à-vis de la population, car il vient instituer ses pulsions égoïstes comme pulsions sociales. L'École, un des organes de l'État, se veut donc une machine à engendrer les prescriptions et invalider la réflexion et la singularité individuelle. Cette considération de la société vient invalider la prise de conscience et la réflexion car promeut la certitude et donc l'absence de mouvement psychique. Selon Moscovici, cité par Enriquez (1983) « les êtres cherchent à se conserver, ils débouchent sur le changement », le statique permet de vivre de l'illusion, la tromperie généralisée. En cela la vie sociale, selon l'auteur, apparaît comme un travestissement perpétuel. Pour autant, il semble nécessaire de mettre en parallèle les manifestations de fêlures au sein du système de l'École Républicaine, les points de ruptures qui sont à concevoir comme autant de signes de continuation de la vie psychique malgré le cadre institutionnel (Giust-Desprairies, 2002).

L'institution scolaire est donc donnée à penser selon Héveline et Robbes (2000) comme ce qui surgit en termes de décision du collectif, soit de la classe. Tout ce qui en émergerait, par la conciliation et l'élaboration commune contribuerait à la construction de cette institution. Les auteurs parlent de socialisation du symptôme, soit privilégier une logique d'intégration de ce qui vient faire différence ou faire souffrance au sein du groupe pour lui permettre non pas uniquement d'y exister mais d'y évoluer, d'en faire partie intégrante. Héveline et Robbes (2000) considèrent qu'un groupe qui serait en création constante serait un indice de vérité. C'est donc un parti pris théorique de l'entraide et de la coopération que défendent les auteurs, principes qui ne seraient pas incompatibles avec le respect de la loi de l'institution, à partir du moment où les individus participeraient à son élaboration.

3. Archétypes du rapport à la loi

En fait d'élaboration, il s'agit d'observer ce qui se joue sur la scène sociale. Il convient de penser l'imaginaire collectif comme une scène complexe aux représentations mouvantes et contradictoires, sa lecture permet d'en faire émerger le sens. Ce sens, si les sujets arrivent à le percevoir et à le lire devient alors objet d'appropriation et ciment de l'acte coopératif dans l'institution ou l'organisation, ici la triche en commun.

L'imaginaire collectif est alors à penser comme une force liante, un ordonnancement composé d'un ensemble d'éléments qui s'entre-organisent en une unité significative à l'insu du groupe auquel il appartient. Cet imaginaire assure la cohérence de son propre scénario. Mais, pour prendre en considération toute la notion d'imaginaire collectif, il est nécessaire de prendre en compte son historicité (Castoriadis et Castoriadis, 1975). En effet, les éléments qui composent cet imaginaire ne sauraient apparaître *ex nihilo* mais seraient une forme d'héritage de l'histoire antérieure de la scène sociale sur laquelle ils donnent à se voir, des réflexions héritées d'un passé singulier et pluriel. Aussi, Castoriadis et Castoriadis (1975) amène à penser les représentations du groupe comme des normativités incorporées se référant à autre chose qu'une dichotomie entre le vrai et le faux, soit le « bien faire » et le « mal faire », l'éthique et la technique. La société se donne alors à penser comme une entité dépassée par ses parties par essence. La vie sociale s'envisageant comme une infinie création et reproduction d'instances sans précédent mais sans analogue non plus dans une logique d'auto transformation perpétuelle de la société.

Cette mutation perpétuelle serait rendue possible par le développement d'une certaine autonomie morale. Clavel et *al.* (2016) présentent deux aspects d'apprentissage de la loi sociale, un apprentissage nécessitant une certaine relation de confiance entre l'enseignant et l'enseigné. L'individu pourrait s'approprier la règle morale via une référence sociale, imitant ce qu'il a pu observer et qui semble prescrit, répétant la norme qui lui semble immuable, c'est ce que les auteurs nomment hétéronomie morale. L'autre possibilité d'appropriation de la norme morale est celle réalisée via une socialisation permettant la négociation et l'échange entre les pairs. Une relation horizontale, dépourvue de hiérarchie est nécessaire pour entrer dans cette logique d'autonomie morale.

Quel que soit le fonctionnement moral de l'individu, il implique que ce dernier ait conscience de l'aspect régulateur des normes qui s'expriment au sein de son groupe. La nuance résulte dans la compréhension ou non de ces règles, dans leur application par l'individu.

4. Choisir sa norme

Or, pour comprendre les règles et normes évoquées précédemment, un questionnement de ces dernières est nécessaire. Ce questionnement problématise les mesures prises par l'institution elle-même et, par continuité, leur réelle valeur. Baudrillard (1994) considère que les mesures prises par l'institution, mettent en scène le réel, elles sont concrètes et donnent à se faire voir par autrui. Cette logique spectaculaire aurait pour volonté de créer un référentiel imaginaire de contraintes qui invaliderait toute velléité de dissidence. Or, l'auteur vient questionner cette logique qu'a l'institution de traiter le réel, le choix des valeurs choisies et défendues par le groupe. En effet, selon Baudrillard (1994) ce fonctionnement institutionnel permettrait une logique de valeurs gigognes dont l'imbrication justifierait l'existence d'une valeur morale supérieure, invalidant d'autant plus la possibilité d'une remise en question des dites valeurs. Pour l'auteur, cette imbrication ferait perdre le sens initial donné à cette valeur de référence et en ferait une référence perçue comme fantôme par le groupe auquel elle voudrait s'appliquer. De fait, il semblerait que les valeurs promues au sein du cadre scolaire ne suffisent pas à invalider les comportements et attitudes dissidentes, la remise en question des normes reste une réalité qui se réactualise.

Or, comme abordé précédemment, la remise en question des normes est nécessaire pour atteindre l'autonomie morale, soit la faculté d'agir par soi-même, se donner ses propres règles de conduite et ses lois (Clavel et *al.*, 2016). En cela, elle diffère de l'hétéronomie qui considère les règles comme des contraintes inaltérables et impersonnelles. Il s'agit donc, pour l'individu en construction, d'expliquer le réel en le décomposant et le recomposant par le biais d'interactions sociales diversifiées pour développer ce raisonnement moral. Selon Clavel et *al.* (2016), ces interactions sociales permettraient de passer d'un premier stade dit de réalisme moral, dont l'enjeu est de se conformer aux normes prescrites dans une logique d'assimilation, à un stade second, celui dit de l'autonomie morale. Ce second stade permet à l'individu d'obéir à une règle pour ce qu'elle est selon un principe de réciprocité et de réversibilité dans une logique d'accommodation. Accéder à l'autonomie morale est donc un gage de liberté vis-à-vis des règles prescrites pour l'individu qui s'inscrit dans un processus (Clavel, 2016).

5. Le risque de désobéir

Or, se positionner vis-à-vis d'une norme implique un risque pour l'individu dissident comme pour le groupe qui observe ce comportement. En effet, s'inscrire en opposition vis-à-vis de la règle établie, c'est s'exposer à une punition potentielle. Thoreau (1849) questionne les sanctions punitives d'une institution qui s'expriment sur le plan physique et temporelle (heures de retenues, suspensions de récréation ...). L'auteur amène à penser qu'une institution qui prendrait de telles mesures tendrait à considérer ses membres comme un ensemble de chair, de sang et d'os, elle ne saurait voir en eux aucune autre forme de bénéfices qui pourraient découler de leurs services. En cela la pensée de Thoreau (1849) est intéressante, car elle permet de s'extraire d'une dichotomie ami-ennemi qui existerait entre une institution et ses membres pour proposer une grille de lecture plus rationnelle ne se basant que sur une conception objective et vidée d'affect.

Selon l'angle d'approche psychanalytique, les phénomènes qui découlent de l'action de triche font écho à la notion de *tabou* développée par Freud (1912). En effet, est considéré comme *tabou* tout ce qui est sacré et tout ce qui est inquiétant pour soi et sa communauté. Est alors *tabou* tout ce qui va inspirer la crainte ou l'inquiétude, notamment la punition ou l'exclusion. Le *tabou* requiert une certaine force, une puissance tant bienfaisante que destructrice pour celui qui le considère comme tel. De fait, violer le *tabou* reviendrait à s'exposer à son courroux et se mettre en danger voire exposer à un danger similaire les siens. Si Freud (1912) rappelle le lien nécessaire entre la notion d'interdit et celle de *tabou*, il précise que ces prohibitions ne sauraient être réduites à des questions d'ordre moral ou religieux, car elles ne sont pas raisonnables, ne se fondent sur aucune raison et ne peuvent être objectivées. Les interdictions liées au *tabou* sont donc considérées comme naturelles, elles échappent de fait à la raison et à la mise en pensée par le sujet. Le parallèle avec la notion de triche est ici possible, elle est fortement connotée négativement, le discours qui l'accompagne est très réprobateur et remet en question la capacité future de l'élève à s'intégrer dans un système citoyen. Aussi, le système scolaire vient apporter une réponse, sanction, permettant de se prémunir contre cette conséquence sacrée. Ce que Freud (1912) vient rappeler c'est la notion de force mystérieuse, magique du *tabou* qui est tout le ferment de sa crainte et de son admiration.

Afin de conjurer la contamination psychique du *tabou*, l'individu a la possibilité d'avoir recours à des actes de réparations ou à des cérémonies. Cela n'est pas sans rappeler les différentes formes que prennent les punitions appliquées aux élèves qui transgressent les codes de l'institution tels que les conseils de discipline, heures de colles, lignes à copier ... ayant pour but de racheter,

réparer, la faute commise. Au cœur des sanctions administrées aux tricheurs et autres dissidents du système scolaire, le spectre de la scène punitive semble toujours présent (Foucault, 1975). En effet, si un glissement s'est opéré depuis l'époque médiévale dans la façon de réprimander, notamment en déplaçant la scène publique vers une scène institutionnelle, remplacer les bourreaux par des techniciens qualifiés, reste la problématique de l'éthique du jugement. Car s'il est laid d'être puni, il demeure peu glorieux de punir (Foucault, 1975). Selon l'auteur, cette tendance à la punition reposerait sur une logique de pouvoir et de savoir, l'un nourrissant l'autre. Aussi, punir l'autre serait le maintenir dans un état d'ignorance tout en se maintenant dans une position de sachant. Juguler les comportements indésirables pour le système permettrait alors de garantir sa pérennité.

Si l'on considère comme Foucault (1975) que punir le fauteur c'est punir les ennemis (ici, ceux qui se positionnent contre l'institution), que la portée du geste va au-delà de l'individu, alors il s'agit d'envisager le rapport entre les individus et l'institution comme une logique de victoire et de lutte permanente dont le déploiement de la force signifierait appliquer la loi. Fort de cette logique, il semble se présenter une logique selon laquelle le système institutionnel, pour garantir son fonctionnement, serait dans un recours exclusif à la force, permettant également de se prémunir de toute contamination psychique. Le fauteur de trouble est ici présenté dans toute sa dangerosité, menaçant il peut être donné à voir comme l'individu « inutile » selon les termes de Foucault (1975), ce qui semble renvoyer à une économie froide et rationnelle, désaffectivée, le but avoué de l'institution étant d'assimiler et de maîtriser. Il ne s'agit pourtant aucunement de viser la disparition de la dissidence, nécessaire pour justifier le cadre disciplinaire, mais de la gérer, de la cadrer pour lui permettre d'être utilisée au besoin comme concept dissuasif sans en craindre la portée. Rationaliser le désordre permet alors d'appriivoiser l'ennemi, pouvoir le gérer de sorte que, quand le désordre ressurgira, il saura être contenu et ne plus présenter de menace.

Il semble alors nécessaire de préciser qu'un raisonnement rationnel ne peut fonctionner que si l'arbitraire a été jugulé, dans une logique où la dissidence pourrait se prévoir et s'encadrer, or, comme le développe Foucault (1975), cette objectivation présente des limites. Pour pallier ces limites, l'institution utilise le temps comme opérateur de la peine, en milieu scolaire, cela prend forme par des heures de retenue ou des privations de récréation. La discipline qui semble encadrer tout cela serait régie, selon l'auteur, par une anatomie du détail, une capacité à saisir les plus infimes informations proposées afin de fabriquer des corps dociles, soumis et forcés.

Face aux punitions infligées aux individus, se pose la problématique du positionnement du groupe. Le groupe, dans son ambivalence, présente alors la double caractéristique d'être acteur et spectateur de la punition (Foucault, 1975). En effet, et allant dans le sens de Giust-Desprairies (2018) si la scène punitive se donne à voir à l'ensemble, alors l'ensemble fait partie de la scène à laquelle il assiste. De fait, punir face au groupe auquel appartient l'élève n'est pas poser le même acte que punir en dehors du groupe. Si le groupe est impliqué c'est que sa présence ajoute à la punition, car cette dernière vient prendre racine dans l'histoire du groupe, elle fait événement. Cette ambivalence laisse néanmoins à l'individu la possibilité de jouer le rôle qui lui correspond le mieux, dans le creux que laisse cette possibilité, il semble que la possibilité du simulacre tende tout particulièrement à s'exprimer.

6. Composer avec la littérature de chacun

Ces postures d'acteur-spectateurs donnent à voir un déséquilibre concernant les liaisons qui se jouent entre les différents acteurs du système scolaire. Giust-Desprairies (2018) parle d'un malaise au sein de cette institution qui se traduirait comme une épreuve de l'écart à la relation. La confrontation avec une réalité distanciée de la théorie serait une des constituantes de ce malaise ressenti dans la relation enseignant-élève, relation dont la liaison semble précaire voire impossible en temps de crise tant la violence y est présente. Giust-Desprairies (2018) aborde l'existence du mythe de l'élève anhistorique dont la présence en classe serait vouée à un apprentissage rigoureux et qui se satisferait pleinement de cet apport. Cette considération reprend l'image d'un enfant naturellement bon, un enfant socialisé « par nature ». L'auteur explique alors en quoi ces considérations sont périlleuses en cela qu'elles interdisent de penser le conflit et seraient culpabilisantes pour les enseignants et stériles pour les élèves. En substituant la culture propre à l'élève par un dogme naturaliste, l'enseignant tend à s'enfermer dans une considération passéiste niant la particularité de chacun et trop exigeante pour lui-même. Cette négation de l'altérité ne peut mener à une rencontre et vient créer de l'écart dans la relation, laissant favorablement cours à la ruse. Le malaise qui s'instaure alors vient montrer une impossibilité de concrétiser le projet de maîtrise institutionnelle reposant sur une conception de l'enfant ou la nature se supplée à la culture.

Or, l'enseignement a pour finalité de s'émanciper de ce mythe pour permettre à l'élève d'aller au-delà d'une application et réplique des règles de l'institution. Selon Jean Piaget (*cité dans Clavel, 2016*) « Enseigner, ce n'est pas montrer, c'est apprendre à inventer ». En effet, la création de nouveauté dans le cadre d'apprentissage permet aux élèves de développer leur autonomie morale,

construisant de nouvelles règles propres et s'émancipant de l'hétéronomie, cette dernière ne permettant pas la remise en question des normes mais leur reproduction. De plus, Clavel (2016) a pu mettre en évidence l'incidence de l'autonomie morale comme principal facteur de discrimination scolaire. Illustration parmi d'autres des formes de violences qui peuvent se donner à voir au sein du système scolaire, la discrimination évoquée précédemment repose sur une logique compétitive.

7. L'attrait de l'obéissance

De fait, de par l'organisation même de son système, qui valorise la compétition entre les élèves, décrite par Murdock et *al.* (2001), l'institution scolaire viendrait « stériliser » la pensée et la créativité. Selon les auteurs, les comportements de triches seraient dus, en grande majorité, à la pression de l'institution qui exigeraient des élèves un collage à la norme établie. Cette pression conduirait donc à produire des comportements déviants qui permettraient de mieux correspondre à la norme par la suite. Si la triche est ici envisagée comme une transgression, il s'agit avant tout d'une transgression momentanée qui permet de mieux rentrer dans les exigences de l'institution, la créativité déployée pour parvenir à cette « standardisation » apparaît dans tout son paradoxe.

Au-delà de cette stérilisation de la créativité, c'est également la problématique de la nature de ce qui est sanctionné. En effet, le corps enseignant est expert dans l'évaluation des savoirs et savoirs-faire, ce qui n'est pas la même chose qu'évaluer les savoirs-être ou les comportements (Gasparini, 2011). Or, de part la mise en place institutionnelle de nouvelles modalités d'évaluations, notamment celle du comportement scolaire, c'est une proximité paradoxale qui s'observe. D'autant plus que, selon Gasparini (2011), il existerait déjà dans le système éducatif une porosité entre l'évaluation des connaissances des élèves et leur réputation scolaire. Cette approche illustre ce que l'auteur nomme la double-peine des élèves en difficulté dans les apprentissages, maintenus en position d'échec dans leurs savoirs-faire et leurs savoirs-être, interrogeant à nouveau le recours à la punition et la nécessité de transgression.

Or, la tricherie est une transgression dont la réalisation semble cristalliser bien des angoisses chez l'ensemble des tiers significatifs qui gravitent autour du tricheur (Murdock et *al.*, 2001). La triche questionne le rapport de chacun à l'obéissance et à la loi. Selon l'ouvrage de Marcelli (2009), qui se base préférentiellement sur les relations parents-enfants, le questionnement concernant la notion d'obéissance revêt un aspect éthique. De fait, une éducation plus rigoriste, dont l'attente est un comportement d'obéissance de l'enfant que l'auteur qualifie de soumission aurait pour effet d'annihiler le libre arbitre de l'enfant, briser ses comportements d'opposition afin de le faire coller à

un moule rigide. Selon, Marcelli (2009), des parents dispensant une telle éducation ne feraient que reproduire la frustration et la violence éducative qu'ils auraient eux-mêmes subies. En effet, chacun à son histoire singulière avec l'école et la violence qu'elle comporte. Si l'auteur parle de reproduction des comportements, il pose un questionnement autour du respect de l'autre, sa singularité et son besoin d'être au monde.

Il est ici nécessaire de se pencher sur l'aspect protéiforme de la notion de soumission. En effet, au-delà d'une expression via la violence physique, Marcelli (2009) parle d'une soumission qui peut faire appel à une forme de séduction, se traduisant par exemple par « fais-moi plaisir ... ». Si cette forme de soumission attendue n'entre pas dans un registre de violence à proprement parler, l'auteur invite à la considérer également comme une de ses expressions. Selon lui, la soumission doit être pensée comme un fardeau à transmettre, une charge violente et en changer l'aspect ne modifie pas sa nature profonde. Pour autant, Marcelli (2009) ne fait pas l'apologie d'une considération éducative qui laisserait à l'enfant libre court à ses aspirations afin de se « former par lui-même ». Loin de valoriser une éducation en toute autonomie faisant écho au Candide de Voltaire, l'auteur insiste sur la nécessité d'un cadre bienveillant pour l'enfant afin que ce dernier puisse, d'une part réaliser ses propres expériences et, d'autre part, bénéficier d'une présence rassurante et suffisamment ferme afin de ne pas se retrouver seul face aux vertiges de l'autonomie.

Marcelli (2009) pense l'autorité comme la capacité du plus fort à permettre au plus faible d'augmenter son potentiel. En cela, celui qui ferait usage de la force pour maintenir, ou augmenter le déséquilibre des forces ne serait pas « garant » de l'autorité. L'auteur explique que l'autorité serait la capacité à se priver soi-même de l'usage de la force pour permettre à celui qui en est dépourvu de progresser. Ainsi, il semble nécessaire d'éviter toute confusion entre la notion de force et celle d'autorisation. En effet, Marcelli (2009), postule une impossibilité de lien entre la force et le « rendre possible » car cette dernière notion ne pourrait reposer que sur la confiance entre celui qui serait pourvu de la force et celui qui en serait dépourvu. Il semblerait qu'il faille accepter de l'autre la possibilité qu'il puisse nous apporter quelque chose et ce mouvement ne serait pas pensable sans une base de confiance. De plus, si l'autorité est un acte de langage, la signification de la relation semble indispensable. Cette relation de confiance évoquée par Marcelli (2009) tiendrait lieu de place symbolique permettant un gain émotionnel réciproque pour l'ensemble des parties prenantes, allant dans le sens d'un partage. De fait, l'asymétrie entre celui qui parle et celui qui reçoit les paroles constituerait, selon l'auteur, le creuset de l'autorité. Cette approche donne à voir la

confusion qui peut être opérée entre obéissance et soumission, elle permet de mettre en lumière l'absence de qualité relationnelle et de confiance dans une relation de soumission.

La problématique de la soumission observée par le groupe vis-à-vis du garant de l'autorité est à mettre en perspective avec les travaux de Freud (1912) qui rappelle que les interdictions ne font pas sens pour le groupe. En effet, elles sont observées comme étant des choses naturelles, allant de soi, avec la certitude que leur transgression appellerait un châtement. De fait, l'adhésion à la norme n'est pas le fait d'une conviction mais d'une crainte, en l'absence de motivation individuelle, il est intéressant de mettre en perspective les comportements de désobéissance comme pouvant résulter d'un imaginaire tendant vers un autre sens. Car, selon Marcelli (2009), l'autorité n'est pas à confondre avec le pouvoir ou l'argumentation, elle ne serait pas l'expression d'une possession.

8. Le risque de l'écart – fragilités des parties prenantes

Cette asymétrie entre le garant de l'autorité et celui qui est en position de vulnérabilité peut également se retrouver entre les élèves d'une même classe si celui qui ne maîtrise pas les acquis est considéré comme moins compétent que celui qui les maîtrise (Connac, 2017). Aussi, il semblerait que considérer l'ensemble du groupe classe comme capable d'apporter des compétences et de s'entraider permettrait de gommer cette asymétrie porteuse de dysfonctionnements.

Selon Freud (1912) les prohibitions obsessionnelles et systématiques, suivant le modèle « action/ réaction », ne sont pas motivées du fait des origines énigmatiques du *tabou* dont elles découlent. Pour autant les individus se contraignent à respecter ces prohibitions du fait de l'angoisse irrésistible à l'idée des conséquences de leur transgression. L'auteur parle alors d'une « certitude intérieure » de la venue d'un « malheur intolérable » ou d'un « préjudice grave » que ressentent les individus, que ce soit pour eux ou pour leurs proches, l'idée d'une contamination constitue un des ferments de l'angoisse. Si la principale forme de prohibition est celle du contact avec le transgresseur l'auteur précise qu'il faut entendre par cela toutes les formes de rencontre possibles et non seulement la rencontre physique. De fait, l'individu qui vient transgresser sera exclu de la rencontre avec les autres, qui ne seraient plus ses pairs, mesure visant à protéger le groupe comme lui-même. Le parallèle apparaît à nouveau avec le système scolaire où l'élève qui transgresse est exclu physiquement, sorti de cours, placé à un bureau sans voisin, placé en retenue (donc dans un autre espace-temps que ses camarades). Ces mesures éducatives viendraient signifier la rupture avec

le groupe d'appartenance dont découlerait une nouvelle identité pour l'individu exclu, il deviendrait le dissident.

9. Incidences des normes intériorisées

Si le dissemblable fait partie des différentes représentations possibles, parmi celles qui peuvent être assignées à l'élève, certaines appartiennent à une mythologie scolaire, le transgresseur faisant figure de référence car cristallisant les difficultés du corps enseignant qui se doit de « lutter » en réponse à ces difficultés dans un mouvement d'exposition personnel pour préserver l'intérêt général du groupe classe (Giust-Desprairies, 2002). L'élève qui est qualifié de « mauvais » est représenté dans la culture populaire comme celui qui est par essence transgressif, celui qui ne peut pas être conforme aux attentes que l'École Républicaine a de lui. Si les comportements des enseignants vis-à-vis des élèves en difficulté ont évolué, l'incidence du regard qu'ils portaient sur ces derniers a longuement été étudiée (Rosenthal et Jacobson, 1968.) en particulier l'effet Pygmalion ou effet des attentes. Cette prophétie auto-réalisatrice confère au tiers significatif, l'enseignant dans le cas présent, une influence qui modifierait significativement les comportements scolaires des élèves concernés. Ainsi, les études ont pu démontrer qu'un élève dont l'enseignant témoignait une confiance en ses capacités produisait des comportements de réussite scolaire (Rosenthal et Jacobson, 1968). A contrario, un élève dont l'enseignant témoignait de sérieuses réserves quant à ses capacités de réussite, voire avait une certaine tendance à l'ignorer, voyait ses difficultés scolaires accroître et ses résultats scolaires baisser.

L'effet Pygmalion, contrairement à la tricherie, peut être susceptible de varier en fonction du milieu social de l'élève car au-delà des résultats scolaires, c'est aussi tous les paramètres personnels de l'enfant qui peuvent avoir une incidence sur la perception qu'en auront ses enseignants (Rosenthal et Jacobson, 1968.). Lorsque l'élève présente des difficultés comportementales, la triche peut y être bien souvent associée. Cela amène également à questionner la capacité à se sentir acteur ou spectateur de la situation d'interaction entre les individus, soit être « autre » de la situation. Les expériences en psychologie sociale ont pu mettre en évidence le développement de comportements anti-sociaux, tels que l'effet Lucifer (Zimbardo, 2011) pour ne citer que le plus spectaculaire d'entre eux. Ces comportements se développeraient dès lors que la responsabilité serait endossée par un tiers.

De fait, une institution qui aurait une construction pyramidale serait plus encline à voir se développer des comportements anti-sociaux à chacun de ses niveaux, la responsabilité incomberait systématiquement à la hiérarchie supérieure. Là où une institution présentant un fonctionnement horizontal pourrait présenter des risques de comportements anti-sociaux inférieurs. Il est néanmoins nécessaire de pondérer ce propos en arguant qu'une organisation institutionnelle horizontale n'exclurait sans doute pas le développement de positions hiérarchisées entre les individus. Flament et Milland (2010), ont par exemple mis en avant le développement du rôle de *Primus Inter Pares*, soit le premier entre les pairs, dans chaque groupe social. Ce mécanisme se traduirait par l'émergence d'un individu qui serait la représentation de toutes les normes du groupe. Cette notion permet donc de nuancer le propos précédent mais également d'aborder l'idée d'un individu qui fait référence dans le groupe, cela sera détaillé par la suite. Les expérimentations précédemment citées peuvent expliquer la position de spectateur-actif de l'action. Il faut donc questionner les différents rôles que peut endosser un élève sur la scène scolaire, ces derniers s'originant dans les notions valorisées au sein du système de l'École Républicaine.

Pour ce qui est des notions véhiculées par le système scolaire, au sein d'un établissement on parle volontiers de « camarades de classe », les élèves élisent chaque année des « délégués de classe » dont la mission est de « faire le lien » entre les enseignants et les autres élèves. Ces notions clés du « Parcours Citoyen » définies dans la circulaire n° 2016-114 du 10 août 2016 reprennent volontiers le champ lexical de la fraternité, l'instinct grégaire y est largement encouragé. Le slogan « l'école de la confiance » rappelle à nouveau cette injonction fraternelle qui lierait les pairs et semble faire écho au modèle de Sweetsen (Lee et Ross, 1997 ; Lee 2013) qui viendrait hiérarchiser les règles sociales. En effet, selon cette approche issue de la psychologie du développement, il préexisterait ce que les auteurs appellent une forme de « règle coopérative générale » dont l'injonction serait de toujours essayer d'aider autrui ou, du reste, de ne pas lui causer de tort.

10. Trouver du sens dans l'obéissance

Défendre le postulat d'une norme coopérative généralisée ne revient pas à défendre celui d'un postulat totalitaire selon lequel une forme d'éducation « toute bonne » ou « toute mauvaise » existerait, pour paraphraser Winnicott (1956). En effet, Marcelli (2009) invite à concevoir l'éducation comme un équilibre entre une part d'autonomie et une part de cadre. L'idée qu'il défend est celle d'une nécessité pour l'enfant de trouver du sens dans cette obéissance qui lui est demandée,

s'incarnant comme une possibilité d'être soutenu par ailleurs dans ses expériences autonomes. Pour autant, si cette idée est séduisante par bien des aspects, si son application dans le cercle familial reste envisageable, son transfert dans le cadre scolaire reste problématique, car elle soulève la question de l'individu et du collectif. Penser l'autonomie du jeune nécessiterait de le considérer comme compétent sans être enseignant. L'approche de Marcelli (2009) s'inscrit dans les considérations de Fernand Oury (Mouchet et Bénévent, 2014). En effet, dans leur approche de l'œuvre de Fernand Oury, les auteurs reviennent sur la notion d'école-caserne, soit une école dont le gigantisme architectural et l'organisation hiérarchique préparerait les enfants à la soumission et les habituant à une certaine rigidité du cadre scolaire poussée à l'extrême qui empêcherait le développement de l'individu dans sa singularité. Aussi, l'existence d'un cadre suffisamment ferme et suffisamment souple semblerait indispensable.

Cette approche de l'école comme lieu et institution met en perspective la question du contexte dans lequel se développe l'individu. Le milieu social dans lequel se développe l'individu n'a pas d'influence sur sa propension à tricher (Murdock et *al.*, 2001). En revanche, il existe deux facteurs aggravants du comportement de triche à savoir 1) la pression de réussite scolaire soit, l'exigence de la performance et 2) le doute en les capacités de l'élève, soit l'attente de l'échec. De nombreuses expérimentations ont déjà pu démontrer ces phénomènes mais sans appréhender toutefois la notion collaborative qui peut intervenir dans l'acte de triche (Murdock et *al.*, 2001). En effet, si la notion d'enjeux compétitifs est une des pierres angulaires sur laquelle s'appuie la tricherie, elle ne suffit pas à expliquer la volonté du sujet à tricher. Ces différents travaux ont pu mettre en avant certains aspects de la relation à l'autre, le tiers significatif (Wentzel, 1998), qui seraient susceptibles de réduire la propension à la tricherie. En effet, en contexte scolaire, il semblerait qu'une relation à élève-enseignant basée sur le respect, l'attention et la confiance mutuelle favoriserait une baisse des activités de triche. Le lien qui est établi entre ces prérequis porte sur la capacité pour le jeune à admettre et accepter des normes si ces conditions sont présentes. Pour autant, il serait simpliste de considérer l'activité de triche comme résultant uniquement d'un manque d'adéquation avec l'enseignant.

C'est là qu'intervient la notion de pression de la performance, soit la peur de l'échec, plus précisément, la peur des réactions des tiers significatifs au sens de Wentzel et Wigfield (1998) et par-delà l'éventuelle déception. Ces différents pôles peuvent être associés à une faible estime de soi scolaire et à une motivation qui n'est pas celle de l'élève mais celle d'un autre. Aussi, la littérature propose de regarder la triche comme un acte qui, par essence, n'est pas réalisé pour soi mais pour

les autres, porteurs d'attendus (Murdock *et al.*, 2001). Cette approche permet de mettre en pensée une autre perspective que celle associant exclusivement la notion de triche avec celle d'égoïsme.

B. Les normes du particulier

Comme développé précédemment, le collectif fait jouer sur la scène sociale un ensemble de normes. Il s'agit donc ici de se pencher sur celles propres à l'individu et leurs spécificités. En fait de spécificité, il est nécessaire de se pencher sur celle propre aux grands singes, *a fortiori* à l'espèce humaine : la moralité (Tomasello et Vaish, 2013). Si cette dernière peut être pensée comme la norme de l'humanité, elle présente effectivement des aspects universels et d'autres plus singuliers. Pour autant, exposé à une violation morale, le dégoût est une réaction unanime (Danovitch et Bloom, 2009). Forte de ces considérations, la morale est un ensemble de normes auxquelles se conforme l'individu. Mais il serait naïf de les penser comme immuables, ces dernières tendant à évoluer au cours des interactions sociales et du développement de l'individu (Pizarro *et al.*, 2006).

En fait de normes, l'institution scolaire en présente néanmoins certaines rigides, s'apparentant à cet ensemble moral « neutre », régulant le social, évoqué par Tomasello et Vaish (2013). De plus, le système scolaire de l'École Républicaine présente la particularité d'être un domaine où chacun peut témoigner de son expérience et de son vécu, positif comme négatif. Il faut souligner que tout enfant s'inscrivant dans le cadre scolaire voit son identité recouvrir une autre facette, il est reconnu en tant qu'élève, apprenant, au sein de l'institution et non plus comme individu différencié. Ce changement de nom vient permettre une assimilation par le groupe, intégrer le particulier à l'ensemble afin de favoriser la cohésion. Pour autant, de nombreuses disparités restent manifestes au sein du groupe classe et ainsi différentes identités se greffent à celle, initiale, d'élève (Giust-Desprairies, 2002).

Au-delà d'une nouvelle appellation, c'est un ensemble de nouveaux codes, de nouvelles expressions que va devoir acquérir l'enfant scolarisé, une acculturation à un univers différent de celui auquel il a pu être confronté. Cette acquisition de la « culture scolaire » au sens de Connac (2017, février), vient donc se traduire par un ensemble d'attitudes et de comportements, témoignant de la bonne compréhension et adaptation de l'individu à cet environnement particulier. Cet ensemble de codes peut être assimilé à une forme d'« infra-langage », soit ce qui, au-delà de la mise en sens objectivée viendrait dire quelque chose du sens réel des sentiments, une authenticité plus forte. Cet ensemble d'actes échapperait à une rationalisation, un contrôle que l'« homme cohérent » souhaiterait faire sien. Ce regard que Giust-Desprairies (2004) porte, amène à penser une

décentralisation du regard porté sur la triche au-delà des questions moralisatrices du bien et du mal, les comportements de triche généreuse au grégaire disant quelque chose d'autre de la relation entre élèves et vis-à-vis de l'institution.

1. S'approprier la norme

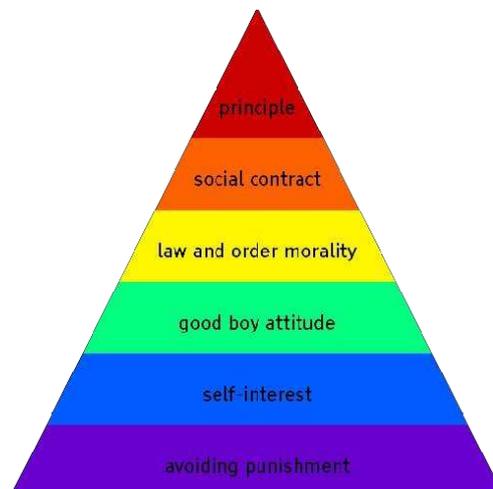
Au sein de l'institution scolaire, la loi est incarnée directement par les enseignants et la hiérarchie qu'ils représentent. Ce système pyramidal vient confirmer l'institutionnalisation de la règle à laquelle chacun doit se soumettre. Aussi, ces rôles sociaux font écho à la théorie d'Enriquez (1983) selon laquelle il ne serait possible de n'éprouver que des sentiments extrêmes vis-à-vis de ces instances qui expriment clairement la « défense de ». Cela permet de se pencher sur ce qui fait la singularité de l'individu, à savoir l'expression permanente de l'envie de désordre, à savoir le contre-ordre. Cet interdit implique le renoncement à la satisfaction de l'individu et à son émancipation. Il vient alors s'appuyer sur ce que l'auteur appelle la « conscience morale », l'idée de transgression apparaît alors comme angoissante. D'où l'appréhension ressentie par le groupe et l'individu en cas d'échec s'appuyant sur la culpabilité et la possibilité des conséquences.

Cette « conscience morale » présente différentes formes d'expression de valeurs. Selon l'approche de Baudrillard (1994) la notion de valeur tend à être répartie en trois pôles d'expression et de considération. Cette approche tridimensionnelle de la notion de moralité s'exprimerait alors de façon hiérarchisée, soit en premier lieu 1) ce qui tendrait à respecter l'humanité et pour lequel il faudrait, inconditionnellement œuvrer. En second ordre interviendrait alors ce que l'auteur nomme des 2) valeurs superficielles, soit celles qui ne justifieraient pas une implication pleine et entière. Interviendrait alors en dernière intention les 3) valeurs appauvries qui ne véhiculeraient pas de symbolique d'espoir, elles n'auraient pour but que de servir l'intérêt propre de ceux qui les emploient.

Cette approche par paliers qui propose une hiérarchisation des valeurs morales n'est pas sans rappeler celle de Kohlberg (1974) qui postule une complexification des compétences morales en fonction du développement de l'individu. Le point de ressemblance saillante entre les deux approches est dans la hiérarchisation proposée. En effet, il semblerait que le point culminant de l'approche des valeurs morales soit ce qui irait dans l'intérêt supérieur de l'humanité, ce qui tendrait à l'éthique et au respect d'autrui en tant que semblable. Cette logique semblerait fonctionner selon celle d'un contrat social ou de principes éthiques universels. Également, le premier niveau de valeurs engloberait celles qui tendraient à maximiser les profits de l'individu sur une logique de

punition/ obéissance ou de relativisme instrumental. Cette première approche exclurait la notion de loyauté pour privilégier celle de gratitude.

Il convient ici de rappeler que le développement de l'individu n'est pas linéaire et que les stades de développement moraux sont donc susceptibles de varier d'un individu à un autre. Pour autant, il semblerait que le point charnier du raisonnement moral serait l'articulation qui opère chez l'individu au stade dit « conventionnel ». En effet, aller au-delà du principe de satisfaction personnelle ou de satisfaction d'autrui pour proposer une interprétation plus globale rend possible la compréhension de situations à plusieurs niveaux de complexité et l'ouverture à la question de l'éthique. Pour autant, ce regard plus global permet d'accéder à un comportement véritablement dissident en cela qu'il ne s'appuie plus sur un simple désir d'opposition ou une logique de rentabilité à des fins personnelles. Adopter un comportement dissident nécessite de se considérer



comme étant membre d'un ensemble qui vient contester une norme établie, cela fait appel alors au contrat social et aux principes éthiques universels Kohlberg, 1974 ; 1984 ; 1985).

Schéma 3 – Stades du développement moral – Kohlberg, 1974 ; 1984 ; 1985

Cette notion de principe éthiques universels fait écho à celle d'empathie, concept clef dans la compréhension des rapports humains qui semble nécessaire pour comprendre ce qui se joue lors de l'action de triche.

2. Établir des valeurs cohérentes

En fait d'empathie et de référentiel, c'est la qualité des valeurs morales qui est interrogée. Et si les valeurs morales qui viennent structurer les agissements des individus ont souvent été pensées selon une logique de réciprocité calculée, un pacte conscient et élaboré, Tomasello et Vaish (2013) propose celle d'une « attitude réciproque » entre les individus. Il s'agirait donc d'un ensemble de comportements moraux favorisant la répétition de ces mêmes comportements voire leur évolution. Ces attitudes de réciprocité seraient représentées par les comportements d'aide et de partage, soit ce qui sous-tend les mécanismes coopératifs (Tomasello et Vaish, 2013).

Pour ce qui est de la particularité du sujet adolescent, il convient de considérer le mouvement de l'enfance vers l'adolescence comme permettant l'accès à la notion de métaphore (Bloom, 2009) soit la capacité à raisonner par images abstraites et à se représenter une autre réalité que celle clairement présentée à l'individu. Ce contrôle de la métaphore lui permet d'aller au-delà du sens premier, et d'appréhender ce qui se cache derrière une prescription, en l'occurrence celle du cadre scolaire. Pour Marcelli (2009), si l'enfant se comporte et évolue selon un clivage entre le bien et le mal, l'adolescent va baliser son itinéraire en fonction de ce qui est vrai ou ce qui est faux. En d'autres termes, l'adolescent va « obéir » à ce qui lui semble cohérent, acceptant de fait, d'adapter sa conduite. À l'inverse, si l'adolescent se retrouve contraint d'adopter un comportement alors qu'il ne trouve aucune cohérence à cette exécution, l'auteur propose de parler de soumission. En effet, en l'absence de sens posé sur les comportements, la liberté de porter un choix serait invalidée. Cette approche nécessite alors de se pencher sur la question de l'équilibre du rapport de forces, notamment, car il se retrouve remis en question lors de l'adolescence. Ce rapport de force est réactualisé en permanence en contexte scolaire, que ce soit au cœur de la relation enseignant-élève mais également vis-à-vis des pairs, rapports de forces qui pourraient agir comme ferments de la compétition.

Or, la compétition plébiscitée par le cadre scolaire peut se penser comme impactant la sécurité interne de l'individu en pleine évolution, cette sécurité interne nécessaire au questionnement de son environnement. Si la compétition est un ensemble de procédés mis en œuvre pour invalider un adversaire, toutes ses expressions ne sont pas semblables. Il est nécessaire de préciser ici que, si elle est réalisée en groupe, la compétition peut être une source de cohésion entre les membres et favoriser le dépassement de soi (Connac, 2020).

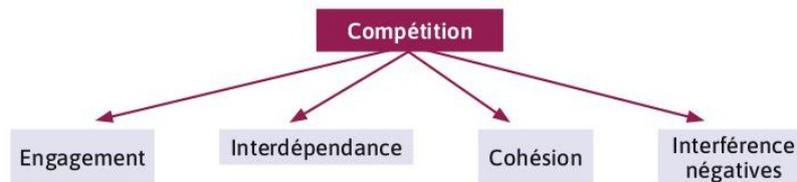


Schéma 4 – Dimensions de la compétition – Connac, 2020

Reste néanmoins la problématique de l'élève ne respectant pas les règles de cette compétition et faisant, *de facto*, l'objet de sanctions punitives. Se pose alors la problématique de la hiérarchisation de ces dernières. Un élève qui aura une attitude mettant à mal la posture de l'enseignant risque une punition équivalente à celui qui dégradera la structure ou celui qui aura oublié son matériel un certain nombre de fois. Si les deux derniers exemples font appel à des mécanismes objectivables (incapacité à enseigner dans des conditions précaires, impossibilité d'étudier sans le matériel ...), le premier cas de figure l'est plus difficilement (risque de contamination des représentations aux autres enseignants, aux autres élèves ...), ce qui ne veut pas dire qu'il n'est pas à remettre en question, car il pose la problématique de la fusion des panels de sanctions et de l'absence de gradation des sanctions (Connac, 2017, février). Cette confusion est d'autant plus dommageable que les liens entre climat motivationnel et comportements marginaux ont pu être mis en évidence (Tessier, 2006). En effet, les stratégies pédagogiques contrôlantes telles que les récompenses et les punitions ne permettent pas d'accéder à l'autonomie des élèves. De fait, elles problématifient ce qui est satisfaisant et ce qui doit être entravé au sein de l'établissement scolaire. Il s'agit de référencer un ordre de priorité entre les différents besoins, or, c'est le besoin de compétence qui semble ici favorisé (Tessier, 2006). Mais promouvoir ce besoin comme celui de référence, c'est favoriser tous les comportements permettant de l'atteindre, cadre et hors cadre. La transgression peut apparaître comme une réponse logique.

Fort de cela, cette homogénéité punitive, gommant les finesses et les liens entre la notion de valeur et celle d'empathie rend complexe la compréhension et l'adhésion aux lois de l'institution. En effet, le lien entre le développement empathique et celui de la moralité tend à s'expliquer par ce que Hoffman (2013) nomme les interactions morales, à savoir cinq formes d'interactions où les capacités empathiques vont être sollicitées pour servir un positionnement éthique convenant à l'individu. Aussi, ces considérations empathiques, composées d'un réseau d'émotions complexes interviendraient en diverses occasions. Selon l'auteur, ce serait le cas lorsqu'un individu serait 1) exposé à une souffrance vécue par autrui, lors d'une 2) transgression des attentes d'autrui réelle ou 3) virtuelle (faisant ici appel à une logique de croyances), 4) lorsqu'une situation comporte

plusieurs objets d'empathie ou 5) lorsque l'individu est exposé à une situation mettant en balance les notions de bienveillance et de justice (Hoffman, 2013).

Ces aptitudes empathiques évolueraient avec le développement de l'individu et gagneraient en complexité au fur et à mesure des interactions de ce dernier (Hoffman, 2013). Il s'agirait donc de compétences cognitives et émotionnelles qui seraient à l'origine de toutes les émotions et sentiments moraux qui permettent à l'individu de s'adapter à son environnement. Ces compétences cognitives permettraient alors de discriminer les états émotionnels d'autrui afin d'en extraire les plus pertinents à la compréhension de la situation en permettant d'adopter sa perspective (Feschbach, *cité dans* Delpechitre, 2013). Il s'agit donc de ressentir l'état d'autrui et de réagir de manière adaptée à cet état.

3. La conformité comme compromis

Ressentir autrui de manière juste et adaptée offre la possibilité d'entrer en conformité avec ce qu'il attend. Or, se conformer aux attendus se présente comme un équilibre nécessaire au bon fonctionnement du groupe social, notamment sur le plan moral et éthique. Au-delà de l'interrogation autour de ce qui prédomine chez l'homme, de la moralité ou de l'égoïsme, Tomasello et Vaish (2013) proposent de le considérer comme ayant sa part d'égoïsme et de coopérativisme, cette dualité lui permettant de tendre en permanence vers un renforcement des normes morales qui régissent le groupe et ainsi d'adapter son positionnement.

Adapter son comportement en fonction de la situation présente implique une logique de choix. Dans le cas de la triche, il s'agit d'une prise de décision complexe, de nombreux paramètres étant à prendre en compte. Afin d'adopter la décision la plus adéquate, deux systèmes cognitifs entrent en considération : le système intuitif et le système analytique (Kahneman, 2011). Le premier, plus rapide, fonctionne sur une logique heuristique, il propose des réponses immédiates mais porteuses de biais. Le second, plus lent car plus coûteux, rassemble des informations confirmant ou infirmant les réponses du premier. Cette redirection de l'attention et cette vigilance constante représentent une dépense cognitive certaine, d'autant plus qu'elle n'est pas gage de vérité absolue (Kahneman et Frederick, 2007). Il est donc toujours affaire d'ajustements, de sorte à déployer le comportement le plus adéquat, celui permettant le compromis le plus juste entre les attendus de l'environnement et ce qui convient à l'individu. Dans le cadre scolaire, les choix à réaliser sont nombreux, surtout quand

l'individu est dans une logique transgressive vis-à-vis des lois de l'institution. Accepter la loi, s'y conformer ne semble pas aller de soi pour l'individu. Si la culture scolaire réside dans un apprentissage pour l'élève, une acculturation (Connac, 2017), il lui est alors nécessaire de comprendre ces codes pour se les approprier, d'autant plus que le cadre scolaire se présente comme pouvant aider et sanctionner. L'élève doit donc se positionner vis-à-vis de ces contraintes.

Si le rapport à la loi vient faire appel à des représentations teintées de soumission et d'aliénation, reprenant une logique de fonctionnement « peur-récompense », il semble nécessaire de se pencher sur les considérations de Marcelli (2009). En effet, l'auteur développe que « apprendre à un enfant à obéir, ce n'est en aucun cas lui apprendre à se soumettre systématiquement ! » p.90. Par cette approche, Marcelli (2009) permet un regard plus nuancé sur le rapport à la loi, proposant de se sortir d'une dichotomie entre la soumission et la liberté. En effet, il propose de considérer l'obéissance comme la possibilité de reconnaître à celui qui obéit la possibilité de désobéir. Si l'auteur s'accorde sur une incompatibilité entre la soumission et la liberté, l'obéissance représenterait la condition d'une certaine liberté. De fait, obéir permettrait d'apprendre le sens du lien de confiance car, ce serait autoriser l'autre à nous dire ce que nous pouvons faire ou non.

Marcelli (2009) postule que l'obéissance s'articulerait entre l'acceptation de l'autorité de l'autre et le respect de chacun des codes et normes proposées. Aussi, si la Loi est ce qui viendrait permettre et ouvrir les possibles, elle serait le fondement du lieu classe (Héveline et Robbes, 2000). Selon les auteurs, il existerait ainsi trois piliers non-négociables qui devraient être respectés par tous afin de pouvoir progresser au sein de ce groupe, soit 1) l'obligation de produire, 2) l'interdit de la violence et 3) l'interdit d'inceste. Ces piliers sont à considérer différemment des règles de vie et sanctions qui peuvent être établies par le groupe et donner lieu à des discussions, des négociations. Héveline et Robbes (2000) postulent que ces non-négociables permettent la dignité et la construction de chacun, en cela, leur remise en question serait impensable. Il faut préciser ici que ces impondérables ne semblent pas remis en question dans la triche en cela que cette activité, dans le cadre de la coopération, créerait du lien social permettant de produire les performances attendues par le cadre scolaire, emploierait la ruse soit une alternative à la violence et ne fonctionnerait qu'entre des pairs non hiérarchisés.

4. La dissidence comme compétence

S'opposer à la norme prescrite relève de la prise de risque pour l'individu, que cette attitude soit altruiste ou égoïste. Le parti théorique pris ici est celui d'une élaboration de la dissidence lorsque celle-ci se donne à voir via l'acte de triche. De fait, la triche n'est pas considérée ici comme une réaction face à une difficulté qui manquerait d'élaboration mais comme une stratégie complexe résultant d'un cheminement. Il s'agit donc ici de se pencher sur les différentes compétences que suggère un comportement dissident.

Selon les théories de la Communication Non Violente (CNV) développée par Rosenberg et Chopra (2015), un individu, quel que soit son âge, ne serait prêt à adhérer à une norme que si ce dernier y consent. Il faut mettre en parallèle, les nombreuses études menées sur le sujet ayant pu mettre en évidence le développement de la triche quel que soit le niveau scolaire de l'élève (Murdock et *al.*, 2001), il semble cohérent de questionner la notion du sens que prend cette norme scolaire. Car dans l'absence de sens mis sur ces normes, l'individu ne pourrait élaborer leur prévalence sur celles attendues et acceptées. Aussi, la triche pourrait être appréhendée comme une compétence imaginaire face à l'ordre de l'institution, une réponse qui permettrait de s'adapter suffisamment pour évoluer au sein de l'institution. Le comportement dissident apparaît donc comme une réaction logique à une prescription qui ne semble pas l'être vis-à-vis d'une altérité qui perd de sa cohérence.

Pour reconnaître la cohérence ou l'incohérence de l'autre, il faut être capable de se mettre à sa place, avoir acquis la Théorie de l'Esprit. Le dissident tend également à être envisagé au regard de la psychologie du développement, cette problématique de la dissidence semblerait gagner en complexité à partir de l'adolescence, âge où l'individu développerait plus finement la Théorie de l'Esprit et accéderait à un stade de compréhension supérieur des rapports et des intentions qu'ils sous-tendent. Pour exemple, les travaux de Xu et *al.* (2010) mettent en évidence qu'à partir de douze ans, les individus feraient une distinction plus marquée entre la notion de déclaration mensongère, ou « mensonge blanc » et celle de mensonge, qui renverrait à une certaine malveillance. Cette finesse dans l'appréhension du lien social permet d'arguer la différence fondamentale entre la capacité qu'ont les individus à développer une conscience morale, soit ce qui va leur permettre de comprendre l'ensemble social au sein duquel ils évoluent et la réalisation d'actes moraux. Les auteurs rappellent qu'il n'existe pas de lien établi entre l'acquisition de cette conscience morale et l'agir moral. Aussi, il semblerait qu'il soit plus valorisé socialement de

produire un « mensonge blanc », quitte à entretenir une fausse croyance en la capacité de réussite scolaire de l'élève par exemple, que de blesser l'autre, en impactant les croyances que les enseignants peuvent avoir dans les compétences scolaires du jeune. Cette approche permet alors de concevoir en quoi la triche peut représenter un compromis entre le groupe élèves d'une part et le corps enseignant d'autre part. Tricher permettant alors aux comportements prosociaux de s'exprimer entre les pairs tout en ne heurtant pas les codes moraux valorisés par l'institution. Cette approche tend à rendre compréhensible la moralité ou l'a-moralité du menteur.

Penser alors le tricheur comme un individu qui serait dépourvu de conscience morale et aurait pour finalité de bafouer les règles morales semble alors réducteur, il semblerait qu'il faille envisager le tricheur comme un individu possédant une certaine maîtrise du jeu social et des enjeux qu'il suppose. De plus, la notion de morale, dans son application quotidienne, n'est pas à considérer comme un ensemble immuable et fixe mais soumis à une certaine souplesse, flexibilité, en lien avec les émotions et sensations ressenties par l'individu (Pizarro et *al.*, 2006).

La norme ne peut donc plus être appréhendée uniquement sous un angle rigide. Si elle est le produit d'émotions, de ressentis et de culture, cette dernière présente une certaine malléabilité. Le questionnement éthique semble l'ancrage de cette problématique, qui se traduit par le fait d'imaginer autrui agir comme soi et les conséquences systémiques que cela pourrait avoir (Pizarro et *al.*, 2006). Cette malléabilité se pense en lien avec la notion de créativité, soit la capacité à s'extraire de la norme pour créer de la nouveauté. Les individus créatifs produisent de la réflexion, passant par tous types de médias, mais la finalité est toujours la rencontre avec autrui et l'échange. Ces échanges amènent à problématiser les normes établies et créent de nouvelles idées, remettent en question certains prérequis et permettent une évolution de la pensée. Un exemple concret adapté au cadre scolaire : chacun s'accordera sur les effets néfastes de la stigmatisation d'élèves turbulents par le biais d'un bonnet d'âne, alors qu'il y a quelques décennies, cela paraissait un comportement adapté à la formation des futurs citoyens, les repères moraux ont donc évolué dans le sens d'une sensibilité plus étroite à l'égard des ressentis des élèves.

Pizarro et *al.* (2006) arguent que, si pendant longtemps, les notions de norme et d'émotions semblaient antinomiques, il serait naïf de considérer que l'un exclut *de facto* l'autre. En effet, appliquer des préceptes moraux sans les investir émotionnellement ne permet pas au groupe de fonctionner, car il serait privé d'affect, de fait, un individu qui ne tiendrait compte que de ses émotions et ne serait guidé par aucune norme ne pourrait faire partie d'un groupe. Il est donc affaire d'équilibre et de nuance entre ces deux notions, non pas d'opposition. Pizarro et *al.* (2006) évoque la notion de « symphonie » entre la cognition et les affects de l'individu pour étayer son propos.

Aussi, si la créativité permet de tendre vers une sophistication de la morale, alors la dissidence, en cela, l'opposition aux normes, peut bien être pensée comme une compétence, tendant vers une évolution des conceptions morales normées. Cet éclairage permet de mettre en perspective le regard porté sur la triche coopérative, loin d'une intention qui viserait le profit de l'unique tricheur, il s'agirait d'une forme généreuse voire grégaire comme le représente le schéma de Connac (2019, décembre).

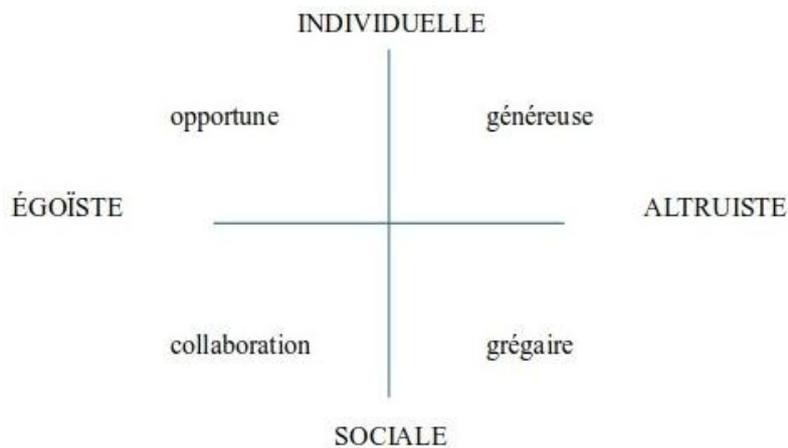


Schéma 5 – Modalités d'expression de la triche – Connac (2019, décembre)

5. Les sanctions de la dissidence

Il faut considérer le positionnement du cadre vis-à-vis de la dissidence. Si la notion de sanction est ici choisie, il ne s'agit pas d'un abus de langage. En effet, si une sanction peut être perçue comme une punition, elle peut aussi l'être comme une récompense, elle est avant tout à considérer comme une distinction pour l'individu au regard d'un comportement produit (Connac, 2017, février). Il s'agit donc ici de se pencher sur les distinctions, dans leur particularité, dispensées au tricheur.

Cette problématique met en tension la notion de confiance en la justice du cadre scolaire et celle de dissidence ou d'obéissance. En effet, la perception d'un environnement scolaire comme juste, basé sur les principes de mérite et de stabilité (Lannegrand-Willems, 2004), permettrait de se prévenir des actes dissidents, ces derniers renversant cet équilibre. Il est nécessaire de préciser ici que le système scolaire est marqué par de nombreuses inégalités qui découlent des procédures d'évaluations et de sélections (Lannegrand-Willems, 2004). Or, ce constat entre en contradiction avec la croyance en un système récompensant systématiquement les élèves les plus méritants, soit ceux ayant fourni le travail le plus conséquent (Lannegrand-Willems, 2004). Forts de ces

considérations, il faut préciser que les comportements de triche, ceux ayant pour effet de redistribuer les probabilités de réussites des élèves restent massifs chez les élèves (Anderman et Murdock, 2011 ; Murdock et *al.*, 2001 ; Ashworth et *al.*, 1997) interrogeant, de fait, cette croyance en un univers scolaire juste.

Ce paradoxe met en perspective la notion de « dissident », soit celui qui n'est pas conforme à l'institution. Si le dissident est vu comme un innovateur qui vient remettre en question le fonctionnement instauré, la réaction du groupe social serait forcément binaire. En effet, selon Enriquez (1983), la réponse ne peut être que l'oppression directe face à la contestation ou la démission, considérant la rébellion comme en dehors de sa scène sociale. Selon l'auteur, ce clivage viendrait conforter l'idée selon laquelle la reproduction du groupe social dépendrait d'une logique de domination. Il est nécessaire pour penser cela qu'au sens de l'auteur, l'élaboration est toujours le fait d'une émotion plus que d'une intellectualisation. Or, le système de l'école républicaine vient juguler la vie émotionnelle en rendant la vie scolaire objectivable, une action étant suivie d'une conséquence précise et systématique, duplicable et répliquable pour chacun. Si la punition apparaît comme la réaction la plus immédiate, ses conséquences sur le devenir de l'élève posent questions. En effet, selon Faure (2014), la punition entraînerait la peur, l'angoisse et la colère, provoquant eux-mêmes la méfiance vis-à-vis des autres, la soumission ou la rébellion et surtout un effondrement des niveaux de coopération. Pour autant, s'il apparaît nécessaire pour le cadre de manifester sa réprobation vis-à-vis du tricheur, d'autres modèles de punitions semblent possibles.

Servigne et Chappelle (2017) proposent un autre modèle de punition : la punition altruiste. Ayant la particularité de s'axer sur une volonté de contraindre tout en étant motivée par des raisons non-autocentrées, elle vient mettre en application la norme sociale. La notion de groupe et d'intérêt commun y trouvant sa place, par exemple la valorisation du travail personnel, des compétences et qualités de chacun ou encore l'autonomie et la compréhension des consignes, ce qui viendrait corriger le risque de repli sur soi et de désengagement du groupe. Pour autant, ce format punitif reste une stigmatisation négative des comportements des élèves, Servigne et Chappelle (2017) ont observé une fragilisation de l'estime de soi chez les publics qui étaient exposés régulièrement à la punition altruiste dans le cadre scolaire. De cette fragilisation découle une certaine insécurité, la protection du groupe n'étant plus assurée. Le groupe n'est plus pensé comme un ensemble sécurisant, agissant comme une membrane protectrice. Si le groupe n'est plus cette enveloppe suffisamment contenant et rassurante, l'individu pourrait s'en sentir exclu et serait alors en situation de vulnérabilité.

Cette problématique de la pertinence de la punition fait échos au dilemme du trolley (Thomson, 1984). Dans une situation expérimentale, on propose à un sujet la situation suivante : un trolley, rempli de voyageurs aux freins qui ne fonctionnent plus, s'il n'est pas stoppé dans sa course, les victimes de ce dernier seront nombreuses. Le seul moyen d'arrêter le trolley est d'actionner le frein manuel. Pour autant, si ce frein vient à être actionné, une personne décèdera à coup sûr. Une fois la situation exposée, le sujet doit choisir entre actionner le frein, sauver les passagers mais causer la mort certaine d'une personne ou ne pas intervenir, son inaction conduisant au décès des passagers. Pour faire le lien avec cette notion de punition, une des déclinaisons du dilemme du trolley (Thomson, 1984) a pu mettre en évidence une modification des choix adoptés par les individus évalués si les individus mis en difficulté correspondaient à des stéréotypes négatifs. Cette expérimentation consiste à se positionner vis-à-vis d'une situation cornélienne, aucune issue n'étant pleinement satisfaisante. Il s'agit, dans une première possibilité, de se positionner et d'entraîner des répercussions négatives pour un unique individu en évitant tout désagrément pour un groupe entier, ou, dans une seconde possibilité, de s'abstenir et de causer des dommages pour un groupe entier en épargnant un unique individu.

Tout le dilemme réside dans la tendance à prendre position pour le participant, prendre ou non la responsabilité d'agir. Thomson (1984) a fait varier les caractéristiques des individus fictifs, leur assignant des distinctions permettant de les affilier à un groupe marginal vis-à-vis des participants. Les résultats obtenus ont pu mettre en évidence que, dès que leur rapport à la loi est nommé, les participants ne semblent plus les envisager comme « personnages moraux » au sens d'individus nécessitant le même comportement altruiste que d'autres n'ayant pas cette facette transgressive. Il semblerait alors que la figure du dissident permettrait d'orienter la prise de décision défavorablement pour ce dernier.

Selon Rosenberg et Chopra (2015), la notion de sanction ou de récompense n'aurait pas de prise sur l'individu si la règle instituée ne lui semble pas juste. L'argument qui sous-tend la pensée du mouvement théorique de la CNV est que les sanctions, comme les récompenses, ne permettent pas la disparition des comportements de désobéissance. Cela va de pair avec la particularité de l'adolescence, période de la vie où les normes sont requestionnées. Allant dans le sens de la vacuité de la punition, les études menées par Murdock et *al.* (2001) ont pu démontrer que, malgré les risques de sanction encourus, la triche restait un phénomène très largement observé et touchant toutes les populations. La punition ne viendrait pas dissuader mais pourrait favoriser les comportements à risques quand celle-ci ne représenterait pas d'enjeux inscrits dans la réalité de

l'individu. L'angoisse de la sanction institutionnelle n'aurait donc pas de valence dans l'adoption d'un comportement répondant aux normes.

Cette analyse est à coupler avec la posture de Oury (*cité dans* Mouchet et Bénévent, 2014), en ce qui concerne l'écart théorique qui devrait être observé entre la notion d'obéissance et celle d'humiliation. Les auteurs postulent que l'obéissance présuppose l'adhésion à une loi. Elle serait une possibilité, un choix qui peut être réalisé par l'individu et dans lequel il pourrait y trouver du sens. En observant un mouvement théorique qui consisterait à positionner l'apprenant comme libre et responsable, Oury invite à penser une progression de l'enfance vers l'individualité où le cadre scolaire aurait sa place. Fort de cette considération théorique, il conviendrait alors, non pas d'induire une mutation des comportements des élèves mais de favoriser la mutation de leur envie d'apprendre.

C. Résumé du chapitre

De par son existence même, la norme est porteuse d'interdits avec lesquels les individus doivent organiser leur scène sociale (Giust-Desprairies, 2004). Le groupe est porteur de possibles, car il vient mettre en tension tout le système de valeurs qui le régit. Or, cet ensemble de valeurs et de règles est organisé et détenu par un unique garant du pouvoir, l'institution, ici, l'École Républicaine (Marcelli, 2009).

L'exercice du pouvoir peut se donner à voir comme un rapport de forces qui générerait de la crainte vis-à-vis de celui qui doit obéissance. Cette conception vient annihiler la capacité à reconnaître au détenteur du pouvoir toute autorisation pleine et entière de celui à qui ce fonctionnement est imposé. En effet, l'autorité éducative se jouerait là où l'individu, ici l'élève, reconnaît à autrui la capacité de prendre des décisions pour son intérêt supérieur (Marcelli, 2009). Si l'obéissance n'est pas la soumission, l'application des règles du jeu scolaire semble être un exercice de nuances. Car, il ne faut pas négliger non plus les risques d'un trop grand collage à la norme, au risque de casser des acquis sociaux nécessaires à l'épanouissement de l'individu. En effet, prodiguer avec trop de rigueur des mécanismes coopératifs, c'est prendre le risque de leur ôter toute composante émotionnelle et de basculer dans le mécanisme plus austère de la collaboration (Connac, 2020).

En affaire de nuances, la triche se présente comme un comportement bénéficiant d'une large palette avec des usagers nombreux (Murdock et *al.*, 2001). Par analogie, la triche serait même à considérer comme une norme elle-même, tant elle est récurrente au sein de l'école, ce qui met en perspective la vacuité des sanctions punitives dispensées. Si la triche est envisagée comme un comportement adaptatif face à une problématique qui se présente à l'élève, et que pour la résoudre, il fait appel à une logique d'entraide avec ses camarades, il semble que ce dernier s'inscrive dans l'« esprit citoyen » plébiscité par le Ministère de l'Éducation Nationale. Toute punition apparaît alors teintée de paradoxe.

En effet, sanctionner la coopération, c'est sanctionner un mécanisme adaptatif régulé avec finesse et nécessaire au bon développement de l'individu. C'est également omettre que la coopération est vectrice de bienfaits adaptatifs considérables, comme la capacité à faire diminuer les ressentis négatifs liés à d'autres aspects du cadre scolaire comme la compétition (Kahneman et Frederick, 2007 ; 2011 ; Gülseven et *al.*, 2021).

Enfin, la morale, soit la norme qui vient lier le collectif, est une des formes primaires de coopération entre les individus (Tomasello et Vaish, 2013), se formant à partir de la culture et des ressentis de ces derniers, son propre est le mouvement et l'évolution au sein du collectif dans lequel elle se déploie (Pizarro et *al.*, 2006). Penser le rapport à la norme, c'est problématiser sa création, qui est affaire d'échanges et de rencontres avec l'autre et sa créativité. Aussi, la morale, si elle est bien universelle, est universellement sujette à évolutions et mutations, tendant vers une sophistication toujours plus fine et au service du collectif comme du singulier.

Chapitre III : l'inhibition au service de l'adaptation

Si la triche est une affaire de nuances, alors il faut interroger ce qui permet cette considération nuancée : la capacité d'inhibition des individus. En effet, la coopération et la morale répondent à cette nécessité de trouver un équilibre. En fait d'équilibre, il s'agit donc de se pencher sur la notion d'inhibition qui se déploie en situation de triche.

A. Une prise de recul du collectif

Utiliser la loi afin d'en tirer un avantage pour soi, emprunter aux règles ce qui permettrait d'obtenir un avantage personnel fait écho à la notion de ruse au sens du jeu de dissimulation et de mensonge qui semble y être lié. Selon Kant (1797) il existerait un « droit de mentir par humanité », qui permettrait d'échapper à toute forme d'immobilisme arbitraire. Le philosophe met en perspective cette idée avec le fait qu'elle sous-entendrait la négation de la notion de promesse. Aussi, la préexistence de cette possibilité de mentir viendrait invalider la notion même d'engagement, les individus ne sachant jamais à quel moment la vérité serait ou non incarnée.

Le mensonge par bienveillance présenterait une forme de vulnérabilité car faisant appel à une logique d'altruisme. Kant (1797) propose alors d'envisager le mensonge comme la perspective d'une forme de trahison, s'il était préférable de dire la vérité ou de ne pas dire un mensonge, obligation morale dans l'intérêt de l'individu. Par ce problème casuistique, le philosophe se rapproche fortement du concept de dilemme moral employé en psychologie du développement. De fait, dire ou ne pas dire à l'autre revient à questionner l'acte de parole de même qu'actionner ou non la manette d'un trolley à l'issue forcément fatale questionne l'implication ou non dans un acte où la frontière entre la bonne et la mauvaise décision reste floue (Thomson, 1984). Ces deux approches semblent questionner la nécessité d'adopter le comportement qui serait le plus acceptable, le positionnement n'en est que plus difficile à l'adolescence, période où la compréhension des différents enjeux de chaque situation gagne en complexité.

Or, la triche est synonyme de dissidence. D'ailleurs toute institution prévoit comment y pallier dans son fonctionnement avec ce que Nietzsche (1887) nomme les « sanctions inoubliables » soit des mesures qui visent à faire histoire dans la vie de la communauté, mettant en garde contre les comportements jugés dissidents et ceux à valoriser.

Pour penser l'individu sans l'extraire de cette dimension sociale nécessaire, Enriquez (1983) propose de considérer la psychologie individuelle comme ce qui va résister à la psychologie sociale, ce qui va venir confirmer la différence fondamentale entre les êtres. L'auteur se base sur le paradoxe de la foule qui, bien que somme d'individualités et possédant une « âme collective » va faire agir et ressentir l'individu totalement différent de soi-même. La foule venant moraliser l'individu en lui apportant un cadre de pensée et d'action, encourt le risque de se substituer à sa singularité, ce qui fait sa force et sa faiblesse. L'individu isolé va donc être principalement dans la poursuite de son intérêt personnel alors que cela serait rarement le cas pour la foule. En effet, les revendications portées par elle sont souvent opposables en partie à celles des individus particuliers mais cela ne les empêche pas pour autant de se fondre en elle. Le fonctionnement de la foule apparaît comme l'exact inverse de l'individu rationnel, ne supportant pas de délai entre son désir et la réalisation de ce dernier.

1. Qui passe par une mise en rituels

Faisant écho à la notion d'« âme collective », Enriquez (1983), évoque le concept de rituels initiatiques observés dans certaines tribus. L'idée sous-tendant les rites scarificatoires est celle d'une société qui viendra imprimer sa marque, sa loi, sur le corps de l'individu, un moyen supplémentaire de conserver une unité au sein du groupe. Cette marque peut alors se retrouver dans la vêtue, le phrasé et les expressions du groupe, accentuant l'écart avec l'autre. Des analogies ont pu être faites avec le cadre scolaire, que ce soit entre les élèves ou les enseignants (Giust-Desprairies, 2002). De fait, l'institution scolaire contraint les corps de ceux qui y évoluent, en contrôlant postures, déplacements, expressions et temporalité. De même qu'elle impose un référentiel de logiques réflexives et de pensées.

Ce regard amène à considérer la question de l'émancipation du groupe, la rébellion possible des membres. Selon Enriquez (1983) par la nécessité des rites et par la souffrance infligée aux individus qui ne s'y conforment pas, c'est une impossibilité à rivaliser qui est inculquée. Aussi, il ne serait possible de s'exprimer que par le dialogue autorisé, via les codes prescrits sans tenir compte de l'individualité. Si les canaux de l'institution sont les seuls par lesquels il serait possible de se manifester, la ruse semble alors nécessaire à la conservation de la singularité en usant, détournant ce qui serait préconisé et accepté. Par la douleur, l'institution vient interdire l'innovation et la contestation.

L'élaboration de la ruse pourrait s'illustrer à travers les différentes formes de mensonges. En effet, Evans et Lee (2013) ont pu mettre en évidence que, si le mensonge est présent très précocement chez les individus, sa sophistication varie en fonction de l'âge de ces derniers. Selon les auteurs, les mensonges s'exprimeraient selon deux modalités : une primaire, guidée par les envies et ayant recours à une élaboration autocentrée, et une secondaire, prenant en considération le point de vue d'autrui ainsi qu'un ensemble d'éléments de contexte variés. Cette forme de mensonge secondaire fait directement référence à la notion de Théorie de l'Esprit et se complexifie tout au long de la vie de l'individu. Il ne s'agit donc plus de transgresser pour satisfaire une envie mais en tenant compte d'un ensemble d'intentions complexes. Pour Zaho et *al*, (2019) cette sophistication peut aller jusque dans la légitimité apportée au mensonge, à savoir le signalement social. Or, ce signalement social, si sa motivation est sujette à questionnements, problématise la nécessité d'y avoir recours au sein d'un groupe d'appartenance.

Selon Van Gennep (1909), les rites de passages sont définis comme l'exclusion de l'individu du reste de son groupe d'appartenance initiale, la promotion de l'individu susnommé puis l'inclusion au sein de son groupe d'appartenance sous un autre statut. Le mouvement infligé à l'individu vise à assimiler la nouveauté, l'altérité. Si les rites de passage peuvent sembler éloignés de notre réalité, il semble pertinent de mettre en perspective, notamment dans le domaine scolaire, les différents événements qui jalonnent les parcours de vie du citoyen et de l'élève. En effet, les réunions parents – professeurs, les remises de bulletins, de diplômes mais également toutes les sanctions auxquelles sont soumis les élèves ont de fortes similitudes avec les trois piliers du rite de passage.

2. Conceptions autour de l'inhibition

Un parallèle entre la notion de raisonnement contrefactuel et celle du droit de mentir développé par Kant (1797) semble intéressant. De fait, dans son écrit, le philosophe argue que le mensonge serait rendu possible si l'individu est capable de l'envisager au regard de l'absence d'embarras sur le long terme. La logique qui sous-tendrait le mensonge serait donc une logique de rentabilité. Loin de poser un questionnement autour de la notion de valeur, cette approche interroge avant tout la capacité à appréhender les décisions et leurs conséquences dans leur complexité.

La notion de dilemme moral est à mettre en parallèle avec celle de problème casuistique détaillée par Kant (1797) en cela qu'il s'agit dans les deux approches de problématiques qui

semblent insolubles car présentant des avantages et des inconvénients certains. L'individu qui se retrouve aux prises avec ces questionnements se voit contraint de prendre une décision qui ne le satisfera pas sur tous les aspects.

Ces intentions d'aide, plus ou moins satisfaisantes, se donneraient à voir sur ce que Giust-Desprairies (2018) nomme la scène sociale, filant la métaphore théâtrale. Les conflits qui se jouent sur cette scène sont autant d'actes conduisant à des compromis, plus ou moins satisfaisants, nécessitant de composer avec la réalité. Il convient alors de questionner ce qui peut faire symptôme au sein de la comédie humaine et ce que cela vient dire pour chacun de ses acteurs. Sur cette scène sociale se jouent les problématiques de confiance et de respect dont l'obtention ne semblerait jamais certaine, la triche en étant une des illustrations aux nombreuses déclinaisons possibles, dont la tricherie. Tricher, c'est user de stratagèmes complexes, de processus habiles. C'est également instaurer autre chose dans la relation, trouver un autre équilibre entre son monde interne et le monde socialement construit (Giust-Desprairies, 2018).

3. Vis-à-vis de soi

Ce rapport à la règle sociale vient faire écho au concept issu de la sociologie développée par Lordon (2010) de l'angle *alpha*, soit l'écart à la norme observée par chaque individu. L'auteur postule la nécessité d'une colinéarité entre les désirs des enrôlés, soit ceux qui se conforment à la norme, et le désir-maître. Aussi, selon Lordon (2010), le désir des enrôlés se devrait de correspondre à ce qu'il nomme le « besoin utile » du désir-maître. La notion de désir est à considérer ici comme ce vers quoi tend irrémédiablement la pulsion pour se satisfaire. Dans cette métaphore de l'alignement, l'auteur considère l'angle *alpha* comme étant la mesure de déperdition entre les deux désirs cités précédemment.

De fait, selon Lordon (2010), le degré d'enrôlement du sujet serait proportionnel à son degré de colinéarité avec le désir-maître. Dans le cas où il y aurait une déperdition totale, le désir-maître n'aurait alors plus aucune emprise ce qui conduirait à l'abandon des comportements attendus par le groupe auquel appartient le sujet. De ce fait, cette notion impose une certaine distance par rapport aux mises en actes des individus et au sentiment d'appartenance de ces derniers. Les mises en actes observées pourraient être envisagées comme résultant d'un collage à l'institution particulièrement fort, ce qui peut être le cas des sociétés pyramidales où chaque individu est investi d'une mission permettant à l'organisation de maintenir son statut, remplissant le rôle d'intermédiaire (Freud, 1912).

Mais les mises en actes peuvent également être perçues comme manifestations du désaccord, des transgressions conduisant à l'éloignement du groupe. En effet, appartenir à un groupe sans s'en « sentir membre » signifierait un angle *alpha* élevé, et donc moins de comportements valorisés par l'institution. Il semblerait alors envisageable de transposer cette notion avec le comportement des enfants appartenant au groupe classe mais qui adoptent des comportements de désobéissance.

Il faut préciser ici qu'il existe deux modalités distinctes de s'approprier la norme. Selon Clavel et al. (2016), il s'agirait soit d'une accommodation, source de changement et de l'évolution des normes soit d'une assimilation qui vise la conservation du système normé établi. Afin d'alterner avec précision entre ces deux modalités, il est nécessaire que l'individu acquière la capacité de décentration, lui permettant de comparer d'autres réalités.

Une expression de cette capacité de décentration est le mensonge (Evans et Lee, 2013 ; Evans et al., 2011). Selon les auteurs, mentir reviendrait à inhiber un réflexe, prendre du recul face à une situation pour proposer une alternative aux prescriptions sociales. Il s'agirait donc de pondérer entre une forme de mensonge primaire, basé sur la satisfaction d'une envie, et une forme secondaire, prenant en compte un contexte riche et la perception de celui à qui est proféré le mensonge.

4. Le regard porté sur l'élève

En affaire de perception, il est nécessaire de se focaliser sur celui porté sur l'enfant, son rôle d'élève. Cela rejoint la proposition adaptée au cadre scolaire de Giust-Desprairies (2002). En effet, ses travaux ont pu mettre en évidence la diffusion du concept de l'enfant « par nature », avide de savoirs et de connaissances, dépourvu de toute expérience personnelle, chez le corps enseignant. La conception de l'élève sous ce prisme ne pourrait rendre que plus incompréhensible les comportements contestataires qu'il adopterait. Giust-Desprairies (2002) postule alors qu'envisager un enfant « par culture » permettrait de rationaliser ses actes et de les envisager, non pas comme liés à la personne enseignante uniquement, mais appartenant à sa littérature propre et à son parcours de vie. L'auteur vient rappeler qu'il serait dommageable de n'envisager l'enfant que sous le prisme scolaire et d'éluder ses particularités personnelles, son vécu, qui contribuent à la construction de son individualité.

Les croyances sont donc diffuses au sein de l'institution scolaire. La particularité de l'une d'entre elles est l'élitisme, couplé à celle de compétition, vectrice de promesses et de souffrances (Giust-Desprairies, 2018). Appliquée au cadre scolaire, cette notion entretient l'idéal d'une caste particulière d'élèves répondant aux attentes des enseignants, elle conditionne une déconvenue

perpétuelle des différentes parties prenantes et renforce continuellement la logique compétitive. Il semblerait alors que la logique compétitive annihilerait les comportements d'entraide entre les élèves, l'autre étant perçu comme un adversaire à qui il faut se mesurer et qu'il est impératif de dépasser. Servigne et Chapelle (2017), font référence à une « mythologie de l'entraide », comprendre une facilitation entre les membres, qui serait particulièrement rare dans le contexte scolaire, ce dernier favorisant en l'occurrence la compétition.

Les études de Talwar et Lee (2002) mettent en perspective les attitudes adoptées par les enfants en fonction des situations qui leur sont proposées. Leurs travaux semblent mettre en évidence une tendance à utiliser les voies d'expression proposées par le cadre pour mentir. La notion de mensonge est ici à envisager comme un « mensonge blanc » au sens de Talwar et Lee (2002) soit une fausse déclaration ne comportant ni malveillance ni malice chez celui qui la transmet. Cette logique semble aller dans le sens d'une règle morale de communication, aider l'autre et ne pas lui nuire. Les auteurs arguent que ces paramètres de politesse ne sont pas à considérer comme une forme de désinformation mais comme une information sur la considération que l'individu a pour le destinataire du message. Ce qui semble faire particulièrement sens, c'est ce que Talwar et Lee (2002) nomment une tâche de socialisation majeure, soit un impondérable à l'établissement de la relation à l'autre.

Les auteurs parlent d'étiquettes propres aux cultures dans lesquelles baignent les individus qui leur permettraient de s'adapter au mieux à l'autre. Aussi, cet ensemble culturel viendrait conditionner les protections autogérées des individus, soit ce qui leur permettrait de produire des comportements adaptés aux situations qu'ils rencontrent. Cette approche théorique semble donc aller dans le sens d'une considération de l'individu par culture plus que par nature, soit issu d'un système lui permettant de développer les aptitudes nécessaires à la production de codes sociaux lui permettant de maintenir ledit système tout en préservant sa singularité. Pour autant, il peut sembler compliqué d'envisager la production de « mensonges blancs » comme marques de respect de l'autre et non comme un ensemble de transgressions qui ne peuvent, par excès d'élaboration, donner lieu à des sanctions. Il apparaît alors à quel degré une conception par nature peut apparaître violente et impactante pour le corps enseignant au regard de l'éclairage que propose une conception par culture.

5. Entre pairs

L'approche de l'individu « par nature » problématise l'éthique du regard porté sur autrui. Or, pour penser la coopération, il faut avoir un certain développement éthique. La notion d'éthique, telle que présentée ici, n'est pas sans faire écho aux étapes du développement moral théorisé par Kohlberg (1974 ; 1984 ; 1985). En effet, considérer ces comportements en adoptant une vision s'appuyant sur une logique de grands principes humanistes et universels correspond aux prérequis nécessaires à l'établissement d'un comportement coopératif mais également au dernier stade du développement moral tel que théorisé par l'auteur. Il semble d'ailleurs pertinent de noter que le comportement coopératif pourrait trouver une première forme d'expression via le troisième stade à savoir « *good boy/ good girl* » et la volonté de plaire à autrui en adoptant le comportement qu'il valorise, ici la coopération. Il ne s'agit cependant pas de s'affranchir des stades de développement inhérent à l'individu mais de s'exercer afin de pouvoir les appréhender plus aisément.

Un des biais apportés par Eisenberg et Fabes (1990) concernant les émotions ressenties est que ces dernières peuvent être influencées par des non-émotions comme l'attention, la cognition ou encore l'état physique de l'individu. Pour autant, les études semblent mettre en avant une forte propension à adopter un comportement prosocial envers un individu manifestant ce que les auteurs appellent une attention concernée ou une tristesse empathique, soit une attitude prosociale. A contrario, les auteurs ont observé une baisse des comportements prosociaux et une augmentation de la détresse interne quand les individus étaient confrontés à d'autres individus manifestant une anxiété ou une détresse personnelle. Aussi, les travaux d'Eisenberg et Fabes (1990) semblent démontrer qu'un comportement prosocial résulte d'une attitude prosociale et inversement, allant dans le sens d'une nécessité du groupe.

Aussi, il semblerait, selon Giust-Desprairies (2002), que l'effet de présence au sein du groupe permette une autorégulation groupale qui se fonderait sur les émotions de l'ensemble. L'auteur considère ce réseau émotionnel comme soutenu par des pulsions d'inter-liaisons, la stimulation et la réciprocité psychique permettant la bonne circulation émotionnelle au sein de l'ensemble. Pour autant, Giust-Desprairies (2002) précise que ce lien n'est pas à considérer comme immuable, il fluctuerait au fil des interactions et des temporalités qui s'imposent au groupe. Les subjectivités et les significations ne seraient alors pas figées mais en constante évolution.

Fort de penser l'autre au cœur de la problématique de la revendication de l'existence du groupe, la notion de pensée contrefactuelle (Mc Cormack et Feeney, 2015) semble en lien direct avec le propos, parce qu'elle induit une capacité à raisonner à partir de ce que l'autre peut percevoir de la

situation. Les intentions et réflexions qui sont prêtées à l'autre viennent, en partie de notre grille de lecture personnelle et de notre capacité à imaginer d'autres possibilités. Cette notion est donc directement couplée à la notion d'anticipation. Les individus doivent évaluer les avantages et inconvénients qui résulteraient de telle ou telle action en fonction de ce que l'autre impliqué pourrait percevoir. Ce raisonnement, dans sa complexité, ne s'acquiert que tardivement dans le développement de l'individu (vers 12 ans). Ce qui permet de faire le parallèle avec ce qui est nommé « corps social » par Enriquez (1983) est à envisager, d'une part comme un ensemble d'individualités, mais également comme un ensemble d'anticipations et de potentiels.

Pour autant, dès sept ans, les enfants développent la capacité à coordonner les points de vue et sont sensibles aux problématiques de réciprocité entre les individus (Clavel et *al.*, 2016). Il s'agit alors de développer sa capacité à prendre du recul pour développer des stratégies d'adaptations au réel et, ainsi, de nouvelles formes de relation à l'autre, plus complexes. Les interactions entre pairs vont alors permettre de s'essayer à de nouveaux rôles sociaux, permettant de nombreuses expérimentations sociales.

B. Une adaptation individuelle

Prendre du recul semble donc nécessaire pour que l'individu s'adapte, définir que qui relève d'une bonne ou d'une mauvaise façon d'agir. Si le clivage entre le bien et le mal semble si fréquemment employé, c'est qu'il fait directement écho au mythe de l'« l'individu cohérent », soit celui qui serait maître de lui-même absolument et possesseur de sa nature (Giust-Desprairies, 2004). Par ce propos, l'auteur amène à mettre en pensées que l'organisation de la scène sociale serait composée de scénarios individuels s'ajoutant à une signification du social préexistant l'individuel ou le collectif dont il faudrait accepter la prévalence pour le penser.

Fort de cette nécessité, il convient de différencier les deux formes de codes qui semblent régir le jeu social. Il peut s'agir des règles morales, soit ce qui serait juste et correct dans le comportement entre les individus et leur mise en acte, il s'agit alors des règles de vie sociale. Mais il peut s'agir également des règles sociales, soit une uniformité qui définirait les attentes sociales d'une certaine forme de société. Le parallèle avec la singularité de chaque groupe trouve ici son expression. Les règles sociales se traduisent par une forme de coordination sociale, elles se donneraient à voir à travers les pensées et les actions sociales des individus dans le domaine personnel. Ici, quelle attitude adopter face à un camarade en difficulté qui appartient au même

groupe de pairs (Xu et *al.*, 2010) ? Agir en aidant est une chose, mais il faut interroger le type d'aidant à incarner, ce qui est souhaitable pour l'aidé.

1. Lutter contre soi

Thoreau (1849) insiste sur la nécessité de se positionner avec fermeté vis-à-vis d'une structure qui ne répondra pas mollement. Si un individu savait se positionner avec nuance, l'institution ne saurait, tel que le développe Axelrod (1992) prendre le risque de ne pas se positionner avec dureté. Thoreau (1849) incite alors directement à enfreindre la loi si celle-ci prend la figure d'un remède qui s'avérerait pire que le mal : « si la machine veut faire de nous un instrument de l'injustice envers autrui, alors je vous le dis, enfreignez la loi » p.22. Dans le cas de l'école républicaine, punir des élèves ayant triché en coopération afin de juguler toute possibilité de répétition de ce comportement questionne la motivation de cette sanction et l'angoisse qui la sous-tend.

Si Thoreau (1849) prend parti en faveur de la désobéissance civile face aux institutions c'est qu'il estime qu'une des formes de violence institutionnelle se situe dans la nécessité d'obtenir l'approbation de ladite institution dans le choix de l'individu à se positionner en marge. En effet, si l'autorisation de la dissidence devient nécessaire, alors le terme même de dissidence est vidé de son sens profond et traduit une des incarnations de la violence institutionnelle.

Est couplée à la problématique de la transgression celle de risque encouru et des raisons qui amèneraient l'individu à s'engager dans des conduites porteuses de risques. Or, dans le cadre particulier de l'institution scolaire, le risque encouru pour ceux qui trichent est la sanction, sanction dont les répercussions peuvent être multiples (isolement, mauvais résultats, conseil de discipline ...) et font appel à une certaine forme de violence institutionnelle. Quand deux camarades de classe commettent l'acte de triche, ils vont être dans une logique de risque au sens développé par Finn et Rock (1997). Ce regard porté sur la triche consiste à considérer tout ce que l'individu va expérimenter et qui l'expose suffisamment pour provoquer des impacts négatifs sur lui. Le risque pourrait alors être perçu comme ce qui peut influencer, plus ou moins fortement, l'intégration de l'individu au sein du groupe.

Les différentes approches théoriques mises en parallèle donnent à voir en quoi les notions reprises par l'Éducation Nationale semblent évidemment cohérentes et aller dans le sens du développement de l'enfant. Mais il est nécessaire de nuancer. Les études de Learning (2003) ont mis en évidence la disparition des comportements prosociaux quand ceux-ci étaient récompensés, la

rétribution annihilerait ces attitudes significativement. Or, le système de l'École Républicaine est basé sur un fonctionnement punition-récompense ne permettant pas de nuancer suffisamment les réponses fournies aux élèves face à des comportements complexes (Lannegrand-Willems, 2004). Le traitement opéré par l'institution de l'acte de triche donne à voir ce fonctionnement.

Punir pose la problématique de la pertinence de la punition. Ce questionnement se développe dès le début de l'adolescence, vers 12 ans avec l'émergence des dilemmes moraux. Ce dilemme entre les différents choix possibles est présent à partir de douze ans, âge auquel les enfants auraient acquis la Théorie de l'Esprit. Aussi, là où les réponses d'enfants d'âge scolaire sont souvent catégoriques, l'entrée dans l'adolescence complexifie la capacité de réflexion de l'individu. Les conflits entre pairs, les enjeux sous-tendus par ces mêmes conflits sont autant de signes du développement de cette capacité à penser l'autre et le lien social. Aussi, il est à supposer que si l'élève est capable de faire face à des dilemmes moraux, la triche devrait en faire partie. En effet, il s'agirait d'un domaine où viennent s'affronter les normes sociales et le conformisme.

Le jeune adolescent serait donc tiraillé entre cette trahison d'une part vis-à-vis de l'instance sociale et la nécessité de correspondre aux attentes formulées à son égard. La pression de la compétition renforcerait l'urgence de la prise de décision. Si la situation devait être transposée, elle pourrait être proposée comme suit : d'une part il est impératif de remonter ses résultats scolaires afin de pouvoir accéder à l'orientation à laquelle l'individu, et son entourage, aspirent, d'autre part, l'individu ne maîtrise pas les concepts exigés et sait qu'en respectant les normes imposées par le cadre scolaire, il n'obtiendra pas les résultats nécessaires. L'individu doit-il choisir de ne pas réaliser l'action qui lui permettrait d'arriver à ses fins ou prendra-t-il la décision d'agir ? Si ce questionnement ne comporte pas de réponse objectivable, il sous-tend néanmoins l'axe de décision de la triche.

Si le passage à l'acte est anxiogène, c'est dans le regard de l'autre que l'individu réalise que son comportement était adapté ou non. De plus, selon Eisenberg et Fabes (1990), si l'autre observe un changement positif, la détresse personnelle ressentie tendrait à diminuer significativement, allant dans le sens d'une théorie de communication émotionnelle. Néanmoins, cet effet ne s'observe pas si l'aide apportée à l'autre a pour but initial de baisser sa propre détresse. Selon les auteurs, les comportements prosociaux qui résulteraient de ce dernier cas de figure pourraient s'originer dans trois aspects différents à savoir 1) obtenir une récompense, 2) recevoir une approbation sociale ou 3) éviter le conflit. Or, les expérimentations menées par les chercheurs montrent une corrélation entre les ressentis émotionnels et les comportements prosociaux majoritairement chez les adultes et non

chez les enfants, l'adolescence apparaissant comme une période charnière. De fait, la capacité à ressentir et à nommer l'empathie clairement semblerait acquise à partir de douze ans, ce qui s'accorde avec l'âge auquel l'individu aurait acquis le raisonnement contrefactuel avec un certain degré de complexité.

2. Lutter contre les mécanismes du collectif

Face aux postures décelées dans le collectif, il convient de se pencher désormais sur les phénomènes observés dans le cadre de la psychologie expérimentale à travers le concept de l'effet de Halo établi par Cooper, (1981). Cet effet se caractérise par une déviation de la perception de la réalité en fonction de la perception et du sens que chacun lui apporte. De fait, l'être humain aurait tendance à considérer les événements comme un ensemble et non comme une multiplicité de faits isolés. Aux qualités indépendantes des événements, est préférée une généralisation qui aura tendance à ajouter d'autres qualités inconscientes. Aussi, le degré de sympathie ressenti pour un individu ferait varier le nombre de qualités qui lui serait attribué. Cet effet peut s'appliquer aux autres comme à soi-même et c'est en cela qu'il semble présenter son principal point de tension. En effet, il serait possible d'attribuer sa réussite à des facteurs qui ne sont pas objectivables mais qui pour autant vont apparaître comme ayant pu jouer un rôle.

Il convient alors d'aborder le propos de Giust-Desprairies (2002), qui postule que la représentation pose la question du recouvrement de la réalité en tant que praticable et significative. La problématique centrale de son argumentaire résultant dans l'impossible conciliation entre les représentations personnelles et celles de la scène sociale. Face à ce phénomène, le pouvoir organisateur ne peut pas imposer son système de représentations comme la réalité, impensable pour le collectif et l'individu, manquant du maillon de pensée théorisé par Constant (1797) qui permettrait de concilier représentation idéologique et représentation psychique. Aussi, un État qui viendrait asséner ses représentations au collectif et à l'individu par la force viendrait provoquer le phénomène critique d'impossibilité à concilier les représentations. Le recouvrement serait alors inopérant et la réalité non-incarnée. Asséner des coquilles vides dogmatiques ne ferait pas sens et ne pourrait pas permettre la mise en pensées, empêchant la vie psychique.

Si le groupe vient se soumettre aux normes de la civilisation, c'est par ce qu'il aurait toujours la crainte d'avoir mal fait, d'avoir fait mal, selon Enriquez (1983). Le sentiment de culpabilité serait enraciné dans sa construction et justifierait son comportement docile vis-à-vis des lois instituées. Ce

comportement induit également des illusions, comme celle qu'une obéissance gagnerait en mérite si celle-ci est difficile à obtenir.

En fait de rapport à la loi, la triche interroge la consistance même de cette loi, notamment chez les élèves. L'élève qui produit un acte de triche, du moins à partir du collège, selon les études de McCormack et Feeney (2015) se trouve aux prises avec ce qui a été théorisé sous le nom de « dilemme moral ». Cette notion regroupe toutes les situations où il n'existerait pas de solution impartialement juste sur le plan moral et qui implique l'individu. L'exemple le plus courant dans la littérature scientifique est celui du trolley (Thomson, 1984). Ce qui est ardu dans cette situation, c'est que le sujet est forcément en confrontation avec lui-même, ses références morales et sociales.

Apparaît donc ici la problématique du dilemme qui échoit au menteur quand ce dernier s'inscrit dans un mensonge dit prosocial (Xu et *al.*, 2010) à savoir un mensonge dont la finalité visée est la satisfaction de l'autre, du moins ne pas lui faire de mal. La ruse peut être donnée à penser sous cet angle, car elle semble pouvoir privilégier une forme de bien supérieur pour les autres. Il est ici nécessaire de rappeler que la triche, n'est pas un acte autocentré mais qui vise la satisfaction des tiers significatifs, ici la famille, le corps enseignant, les pairs (Murdock et *al.*, 2001). Néanmoins elle pose la question de la transgression morale, car il s'agirait d'une fausse déclaration dont le but est de tromper le destinataire du message. Il semble falloir rappeler que la transgression des règles morales vient toucher à la mise en actes des interactions interpersonnelles (Xu et *al.*, 2010). Ces règles morales questionnent les relations et les normes sociales.

3. Plus apprendre des autres

Les travaux de Giust-Desprairies (2018) font écho à une des dimensions du dilemme du trolley (Thomson, 1984) à savoir la position que se devrait d'adopter celui qui est clairement désigné comme le responsable. Le responsable est donc celui à qui échoit la charge de décider pour le collectif. De même que dans le dilemme du trolley, le corps enseignant est désigné comme celui qui « prend en charge », qui « prend la responsabilité » pour le groupe et, est donc, *de facto*, le responsable. Si ce dilemme met en perspective l'impossibilité morale de faire un choix satisfaisant moralement sans s'appuyer sur des stéréotypes discriminants, il permet de faire le parallèle avec la situation vécue par l'enseignant face à une situation de transgression où s'exprime un comportement prosocial, l'entraide, mais qui reste inacceptable au sens de l'institution. Cet inconfort semble similaire à celui du dilemme du trolley. Penser la relation enseignant/ élève problématise la hiérarchie et la notion d'obéissance qu'elle suppose Marcelli (2009) développe ainsi la soumission comme un mouvement de conscience à l'autre au détriment d'une conscience de soi là où l'obéissance nécessiterait une centration sur soi avant de penser à l'autre. Il ne s'agit pas là d'un positionnement égoïste mais d'un rappel de la nécessité de se penser soi en tant que sujet avant de penser l'autre.

La triche ayant été envisagée ici sous une considération prosociale, il convient à l'inverse de comprendre en quoi elle revêt les aspects d'un comportement à connotation négative, le mensonge. Selon l'approche de la psychologie du développement, le mensonge serait ce qui viendrait violer le mécanisme de fabrication des compétences sociales (Vasek, 1986). Ce dernier s'exprimerait sous deux prismes, l'un accepté socialement, c'est le cas des jeux faisant appel à l'imaginaire de l'enfant (jeux de rôle, magie ...). L'autre facette du mensonge en revanche serait systématiquement condamnée, c'est le cas de la tromperie vis-à-vis de l'autre. Vasek (1986) a pu mettre en avant le lien existant entre le bain culturel de l'individu et le curseur qui va déterminer s'il s'agit d'un mensonge toléré ou non. Ce qui semble jouer un rôle discriminant majeur serait la motivation à mentir chez l'individu afin de condamner ou non ce comportement. Pour ce qui est de la triche, il s'agit bien d'une tromperie perpétrée vis-à-vis du corps enseignant, le tricheur tente de mettre en avant des compétences scolaires qu'il ne maîtrise pas. Pour autant, le tricheur resterait lucide vis-à-vis de pairs auxquels il propose son aide, ou qui l'aident également.

Si la triche est ici considérée comme un mensonge dans la relation à l'autre, il semble nécessaire de préciser qu'il s'agit d'un « mensonge blanc » au sens Lee et Ross (1997) lorsqu'elle

s'exprime chez des individus adolescents. Il faut alors rappeler les principales caractéristiques du mensonge : 1) il doit s'agir d'une fausse attestation, 2) la personne qui la délivre doit être informée de sa fausseté et 3) cette personne cherche à convaincre l'autre. Dans la situation du mensonge blanc, l'individu n'est pas dans une réflexion malveillante vis-à-vis du destinataire de l'information. Cette transgression serait alors à envisager comme une marque de respect vis-à-vis de l'autre, avec l'intentionnalité de ne pas le blesser afin de ne provoquer ni mal-être ni réaction inadaptée (Lee et Ross, 1997). Ces arrangements avec la notion de réalité gagneraient en complexité avec l'adolescence et le développement d'une certaine maîtrise de la Théorie de l'Esprit, ils seraient à envisager comme permettant aux individus de faire société ensemble et de faire perdurer le collectif.

Faisant écho à la dimension inquiétante que revêt l'altérité, le concept du dilemme moral (Thomson, 1984), l'auteure a pu mettre en évidence l'augmentation des sensations d'inconforts moraux quand le choix que devait réaliser l'individu impliquait un autre semblable à soi. En effet, plus le degré de similarité augmentait, plus il deviendrait malaisé de se prononcer sur un choix discriminant. A contrario, plus l'autre apparaît comme différent de soi, plus ce sentiment d'inconfort tendrait à baisser. Considérer autrui comme différent de soi serait donc un des leviers permettant de prendre des décisions discriminantes sans ressentir une profonde indisposition, ce concept peut-être à envisager comme un des ferments qui permettrait de faire perdurer un fonctionnement hiérarchique.

Pour penser cette ressemblance et cette dissemblance, il est nécessaire d'avoir acquis la Théorie de l'Esprit. Le développement de la pensée contrefactuelle va de pair avec celui d'une plus grande autonomie, qu'il convient de penser comme la capacité à se diriger dans un environnement (Connac, 2017). L'autonomie suppose de fait une certaine somme d'auto-contraintes propres à l'individu, contraintes à mettre en relation avec la Théorie de l'Esprit citée précédemment. Au sein d'un groupe classe, comme le détaille l'auteur, groupe par nature hétérogène, l'ensemble de ces autonomies et de ces contraintes vient faire émerger une richesse qui sera le terreau de la coopération entre les élèves. Selon Connac (2017), l'approche coopérative au sein du groupe classe apporte des résultats très significatifs en termes de socialisation entre les pairs mais également en termes de motivation, cette même motivation qui fait défaut lors de l'acte de triche.

Cette notion est à nouveau employée par Axelrod (1992) comme un moyen de permettre à une stratégie de se répandre par un échange de « voisin à voisin » au sein d'une même population. La qualité de ces échanges entre « voisins » ferait donc varier les réussites des individus vis-à-vis d'autrui. Lesdits échanges peuvent alors être considérés comme de nouveaux modèles de réussites,

ce qui les rendrait attrayants pour les groupes externes. Aussi, si les groupes d'entraînement mutuel décrits par Connac (2017) fonctionnent sur la logique d'entraînement collectif, et visent à simplifier la tâche, la rendre accessible pour chacun grâce aux ressources de tous, l'auteur met en évidence le risque de fusion ou de paresse. De fait, les membres du groupe étant aux prises avec les affects qui circulent dans le collectif, ils restent aux prises avec l'équilibre entre le besoin de correspondre à ce qui émane du groupe et la nécessité de rester singulier. Aussi, si un lissage de la pensée peut s'opérer et tomber ainsi dans une fusion avec les velléités du collectif, une attitude de retrait où les individus seraient inactifs est également à redouter. Ces deux dérives doivent alors s'inscrire comme les points de vigilance principaux du collectif.

Cette possibilité de faire ensemble, quitte à invalider l'expression de l'individualité vient poser la question de l'élaboration nécessaire au sujet pour se penser comme membre du collectif et penser les autres individus qui le composent. Pour former ce lien entre les individus, ces derniers doivent maîtriser ce que Piaget nomme la compréhension morale et qui est aujourd'hui théorisée en psychologie du développement sous la notion de Théorie de l'Esprit, soit la capacité à concevoir l'autre au-delà des actions qu'il donne à voir à l'individu. Xu et *al.* (2010) viennent rappeler que le développement du mensonge et sa complexification sont corrélés à l'acquisition pour les individus de la Théorie de l'Esprit en cela qu'il présuppose de savoir adopter une attitude adéquate en fonction de la situation présentée. Cette adaptation vient donc faire écho à la notion de règles morales au sens de règles qui obéissent à des conventions sociales afin de permettre des interactions interpersonnelles, voire l'émergence et la pérennisation du collectif.

4. De la nécessité d'être adapté

Afin de penser le collectif et sa pérennité, il semble nécessaire de s'attarder sur les écueils que peuvent présenter les relations d'aide quand celles-ci invalident le travail de réflexion de l'aidé. Selon Connac (2017), tout devancement de la réflexion irait vers une tendance à l'assistanat, il serait absolument nécessaire que 1) l'aidé soit à l'origine de la demande d'aide, 2) qu'il en éprouve lui-même le besoin, 3) qu'il sache ce qu'il vient chercher à travers la relation d'aide. Aussi, l'auteur insiste sur l'intérêt de privilégier une forme d'aide élaborée, gage d'une activité cognitive plus intense pour les deux parties prenantes et évitant un clivage des postures qui conduirait à les figer sur le long terme. Le but de l'aide étant de permettre à l'aidé de devenir aidant par la suite et non de cristalliser des positions expert-novice. Selon Connac (2017) cette forme d'aide irait dans le sens d'une explication des manières de résoudre le problème posé, elle présente ainsi un avantage non négligeable pour l'aidant car nécessite un effort cognitif intense. Pour autant, il est nécessaire de

garder à l'esprit que la relation d'aide comporte par essence un risque de dévier vers d'autres aspirations que celles visées par l'activité imposée.

La dissimulation de la réalité, le mensonge, un exemple des dérives possibles, constitue une des dérives possibles, bien que, là encore, il ne s'agisse pas d'un clivage manichéen. Selon Lee (2013), le mensonge serait à envisager comme une mise en action de la Théorie de l'Esprit car, pour être efficient, il suppose de comprendre son propre état psychique ainsi que l'état psychique de celui à qui est destiné le mensonge. Il est alors aisé de concevoir la progression de ce comportement à l'adolescence, les individus maîtrisant plus finement la Théorie de l'Esprit. L'auteur tend à alerter sur la spécificité culturelle du mensonge, ce qui s'exprime notamment à travers le « mensonge blanc », en effet, présenter un mensonge rassurant dépend de ce qui est censé rassurer au regard des attendus du bain culturel dans lequel évoluent les individus. Lee (2013) envisage donc le mensonge comme une action menée intentionnellement au service du fonctionnement social. Le mensonge est alors à concevoir comme un outil intentionnel et conventionnel et non comme un état figé comme il le présente dans le schéma ci-dessous.

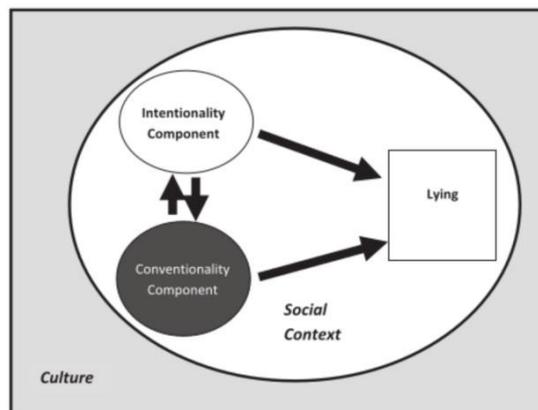


Schéma 6 – *Composantes du mensonge* – Lee, 2013

Or, afin de réaliser une tâche en se prémunissant de toute dérive, il semble falloir faire preuve d'inhibition. De fait, les systèmes cognitifs à l'œuvre dans les prises de décision ne sont pas infaillibles, quel que soit leur coût (Kahneman, 2011). En effet, si le système intuitif vient délivrer des impressions, des jugements provisoires, le système analytique doit trier ceux qu'il accepte, bloque ou corrige, permettant une adaptation continue à la situation à laquelle l'individu est confronté (Morewedge et Kahneman, 2010). Ces choix, coûteux et faillibles soulèvent la question de l'arbitrage nécessaire entre ces deux systèmes, soit ce qui va permettre d'ajuster leur utilisation à la situation de sorte à maximiser leur efficacité. La notion d'inhibition caractérise cet arbitrage (Houdé, 2019).

Il s'agit d'une fonction régulatrice permettant à l'individu de se positionner de façon adaptée à son environnement, ici l'environnement scolaire. La fonction inhibitrice viendrait arbitrer le comportement de l'élève, selon que celui-ci doive s'exprimer via le système heuristique, présentant un faible coût cognitif et une certaine rapidité mais une faible fiabilité, ou algorithmique, fatigant pour l'élève et lent mais d'une haute fiabilité (Houdé, 2019). Ce mécanisme reposant sur trois systèmes devrait permettre à l'élève de lutter contre les automatismes de la pensée apparaissant comme des pièges tout en s'épargnant une fatigue cognitive trop intense.

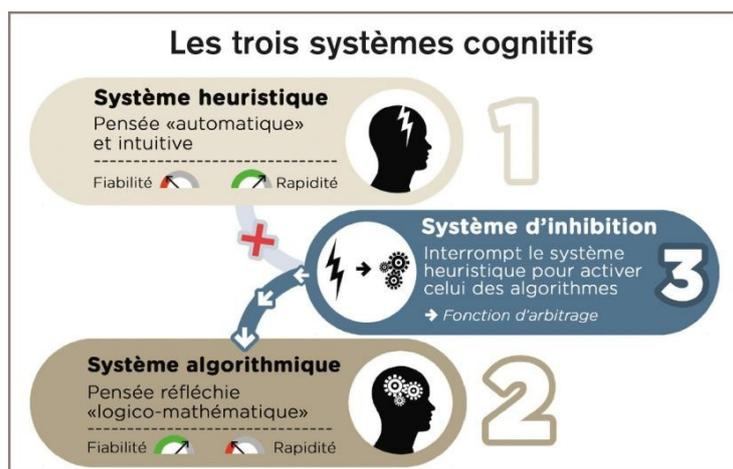


Schéma 7 – *Les trois systèmes cognitifs* – Houdé, 2019

Aussi, pour venir en aide à un pair correctement, il s'agit de discriminer avec soin ses besoins réels afin que cette aide soit profitable et correctement perçue (Lafont et Ensergueix, 2009). Cette tâche requiert *de facto*, un certain degré d'inhibition puisqu'il est nécessaire à l'individu de discriminer avec justesse les signes produits par autrui pour développer les comportements d'aide adéquats. Cette tâche gagne à nouveau en complexité lors d'une situation interdisant la relation duelle comme c'est le cas de la triche en milieu scolaire. Afin de développer une stratégie de triche cohérente et opérationnelle, il semble falloir s'assurer de la bonne réceptivité de l'élève avec qui cet acte est réalisé mais aussi de sa discrétion, sans oublier le calcul des risques encourus pour les tricheurs si ces derniers sont repérés et font l'objet de sanctions. Cette tâche apparaît donc comme complexe et semble faire appel aux leviers inhibiteurs abordés précédemment, requérant un ajustement fin et précis du système algorithmique et heuristique.

5. L'entraide : la meilleure stratégie ?

Comme développé précédemment, un arbitrage nécessaire à l'adaptation pourrait dans certaines situations mettre en tensions différentes décisions. En matière de compétition, il est nécessaire de mettre en pratique des stratégies de réussite. Servigne et Chapelle (2017) ont pu mettre en évidence les désagréments que provoquait la compétition individualisée chez les individus. Ces derniers étaient nombreux et pouvaient avoir des conséquences à long terme chez les personnes concernées (stress, épuisement, exposition au danger ...). En revanche, la coopération, définie par les auteurs comme le mutualisme entre les individus, était gage d'apports pour chacune des parties prenantes, tant que celle-ci ne vient pas gommer les singularités de chacun. Servigne et Chapelle (2017), arguent que les groupes qui s'entraident sont ceux qui évoluent le mieux au sein de leur environnement. Leurs travaux changent la perspective sur la notion de compétition, notamment en milieu scolaire, à savoir les différences de stratégies à observer.

Aussi, la notion de mitoyenneté semble cruciale dans la mise en acte de ce que les travaux d'Axelrod (1992) qualifient de la meilleure tactique à adopter par deux individus pour réussir. En effet, il serait plus profitable de tenir compte de ce que l'autre risque de produire comme comportement pour réaliser le sien, dans un fonctionnement où il ne faut jamais se montrer égoïste mais susceptible et dans la réciprocité face à un comportement de la sorte, cela exige de prendre en compte l'historique de la relation. Cet historique permettrait un apprentissage qui ferait disparaître les stratégies les moins valables par une logique d'imitation et de sélection de celles qui tendent à réussir.

Aussi, l'individualisme ne paierait pas, selon Axelrod (1992), celui qui serait tenté par la maximisation de son profit personnel ferait l'objet de représailles immédiates, quelles que soient les prédispositions de celui avec qui il est en interaction. Ce mécanisme de représailles immédiates ferait de la coopération une stratégie non-perméable auto-protégée par une logique de « vivre et laisser vivre » évitant tout dommage pour l'ensemble des parties prenantes. Il semble ici nécessaire de préciser que ce fonctionnement peut s'exprimer dans une situation illégale, comme c'est précisément l'objet de la présente recherche à savoir une coopération entre pairs dans une forme prohibée par l'organisme qui le régit. Ce comportement est également endémique au sens où il ne s'exprimerait qu'au sein d'un territoire particulier abstrait ou concret (l'imaginaire du collectif classe – Giust-Desprairies, 2004 ou l'établissement scolaire).

Si l'individualisme ne paie pas et si l'amitié n'est pas nécessaire à l'établissement d'un comportement coopératif alors il convient de se demander ce qu'il en est face à un ennemi. Axelrod (1992) amène alors un élément de réponse en prenant en compte la réciprocité centrale à la relation

coopérative. De fait, l'inconfort d'autrui tendrait à provoquer le sien propre, il n'y aurait donc aucun avantage à le mettre dans cette position. Cette réciprocité se base donc sur une logique d'imitation, parfois par tâtonnements qui résulterait d'une volonté d'adaptation.

Or, les comportements coopératifs et inhibiteurs congruent avec le nombre d'interactions sociales (Gülseven et *al.*, 2021). La logique de réciprocité abordée précédemment semble ici s'exprimer pleinement. En effet, les chercheurs ont pu mettre en évidence un développement socio-émotionnel et moral accru chez les enfants plus exposés et accompagnés aux mécanismes coopératifs. De plus, les élèves participants présentaient des résultats scolaires plus performants et des positionnements plus adaptés. Cette congruence renforce le lien entre les mécanismes qui régissent la coopération et l'inhibition des individus, indicateurs d'adaptation.

De fait, l'élaboration en commun ne vise pas un résultat, une rentabilité qui serait source de stress pour beaucoup d'individus mais va dans le sens d'une mobilisation cognitive. Chaque membre est actif de la réalisation globale, la difficulté de la tâche n'échoue pas à un seul individu. Selon Connac (2017), le travail en groupe vise ainsi la compréhension, processus premier de l'apprentissage.

6. L'entraide vectrice de résistances

En fait de compréhension, il s'agit systématiquement d'un processus complexe bien que la coopération reste une finalité toujours envisageable et potentielle. Les travaux d'Axelrod (1992) semblent mettre en perspective une coopération toujours possible entre les individus mais posent la question de la résistance de ces comportements face à des stratégies égoïstes et à l'attrait qu'elles pourraient présenter. L'auteur postule alors que les individus coopératifs s'entre-adaptant dans une logique de règles bienveillantes ne seraient pas perméables aux individus ayant une autre stratégie de réussite. Là aussi, la temporalité semble jouer un rôle crucial à savoir que plus les interactions entre individus tendront à se reproduire, plus la coopération sera une stratégie plébiscitée ; à l'instar, une interaction brève et ayant peu de chances de se reproduire favoriserait les comportements moins altruistes.

S'il s'agit d'une logique de pérennité relationnelle, il semblerait que la coopération soit la stratégie la plus efficace. Axelrod (1992) argue alors que ce fonctionnement étant basé sur une logique de réciprocité, le risque de représailles serait bien plus présent sur le long terme que sur le court à moyen terme. Se pose alors la problématique du coût que suppose l'adoption de comportements altruistes, les travaux tendent à montrer que celui-ci aurait tendance à diminuer en

fonction du nombre d'individus qui pratiqueraient ce comportement, ce qui fait à nouveau écho à la notion de réciprocité, soit la base de la coopération. Les individus peuvent trouver dans l'adoption du comportement coopératif la possibilité de se présenter comme un modèle à suivre pour autrui, ce qui serait une source de motivation pour modeler les caractéristiques des interactions. Ces mécanismes allant toujours vers une stabilité de la coopération accrue.

De fait, il semble plus ardu de pérenniser des comportements relationnels. Les travaux d'Axelrod (1992) mettent en évidence une grande difficulté à laquelle sont confrontées les organisations qui souhaitent pérenniser leurs stratégies aux dépens de celles des autres : la prévention de la coopération est un objectif fort difficile à atteindre de par sa capacité à se développer. De fait, l'amitié n'étant pas nécessaire à son développement, il ne suffirait pas de prendre en considération les relations qui lient les individus avant de développer leurs comportements. Seule la répétition et la régularité semblent jouer un rôle crucial, plus les individus ont une forte probabilité de se retrouver, plus ils ont intérêt à coopérer, la défection ne s'avérant pas être une stratégie valorisable.

Aussi, face à des individus qui affichent avec transparence leur stratégie, n'ayant pas d'attrait pour la défection et dont la probabilité de se retrouver à nouveau en binôme semble forte, il semblerait qu'une structure qui souhaiterait empêcher leur coopération ne le ferait qu'avec grande difficulté (Axelrod, 1992). De fait, si la triche s'envisage comme un comportement coopératif, il est plus aisé de comprendre la récurrence de sa manifestation (Murdock et *al.*, 2001).

C. Résumé du chapitre

Rites de passage et rituels rythment encore l'organisation sociale de la vie scolaire (Van Gennep, 1909 ; Giust-Desprairies, 2018). L'individu qui y est accueilli doit se positionner de sorte à s'adapter à ce cadre tout en conservant sa singularité (Lordon, 2010). Or, pour réguler avec précision son comportement, ce dernier doit réaliser de nombreux choix qui se traduisent par autant de réponses, intuitives ou analytiques (Morewedge et Kahneman, 2010 ; Kahneman 2011). La capacité à arbitrer ces modalités de réponses se traduit par la notion d'inhibition (Houdé, 2019), une capacité dont l'entraînement dépendrait de la pertinence et de la qualité des choix réalisés par les élèves.

Cet enjeu ne se situe pas sur le plan rationnel, c'est même l'inverse tant les émotions ressenties ou anticipées ont une incidence profonde sur la prise de décision finale Kahneman et Frederick (2007). Or, l'attrait pour les comportements coopératifs se trouve renforcé par leur expression. Suscitant un certain bien-être chez ceux qui les emploient ainsi qu'un plaisir anticipé à construire avec son prochain, la coopération nécessite une analyse fine des besoins de l'autre (Lafont et Ensergueix, 2009).

Cette prise de recul sur la situation afin d'y apporter la réponse la plus juste possible entraîne donc les habiletés sociales et morales de l'individu (Connac, 2020 ; Houdé, 2019). Or, si le stade le plus fin de développement moral consiste à mettre en perspective les répercussions des prises de décision personnelles vis-à-vis de la société dans laquelle évolue l'individu Kohlberg (1974 ; 1984 ; 1985), l'expression de la coopération semble en être une manifestation.

Couplée à ce raisonnement, l'intention de ne pas blesser son prochain et de ne pas lui causer de tort (Xu et *al.*, 2010), la triche commune semble s'appuyer sur les différents piliers du développement moral et son expression sur ceux de l'inhibition. Si l'inhibition est la capacité à lutter contre soi et non lutter contre les autres (Houdé, 2019), alors la triche coopérative, si elle est soutenue par des logiques altruistes, en serait une illustration.

Chapitre IV. Questions de recherche

A. Contexte des études

Interroger le rapport de l'individu au cadre scolaire touche à la singularité de ce dernier en tant que personnalité propre mais également au collectif auquel il appartient en tant que membre d'une entité plus vaste (Giust-Desprairies, 2002). Aussi, la question de la posture d'élève, telle que remise en question dans la triche, vient s'observer dans le personnel et le commun de chacun.

Si chacun a son histoire avec l'enseignement de l'École Républicaine, des invariants restent présents et c'est cette articulation qui sera interrogée dans cette recherche. Mais il est nécessaire de revenir sur un élément de langage faisant l'objet d'un décret officiel de juin 2017 : « l'école de la confiance ». Cette nouveauté s'illustre à travers un nouvel habillage de l'intégralité des documents officiels émanant de l'institution scolaire. De plus, s'il s'agit, depuis le 26 juillet 2019, d'un texte de loi (loi n° 2019-791), depuis la rentrée scolaire 2016/2017, ce slogan est omniprésent dans la culture scolaire.

Cette étude s'inscrit donc dans une temporalité marquée par l'omniprésence d'éléments invitant fortement les élèves à s'inscrire dans des comportements prosociaux vis-à-vis de l'institution scolaire et de l'ensemble de ses parties prenantes. Si ces éléments de langage peuvent référer à de grands principes moraux, il semble alors nécessaire d'en questionner le sens pour les élèves accueillis. Cette démarche de recherche fait écho à un exercice de trois ans en tant que psychologue de l'Éducation Nationale, principalement au sein d'établissements catégorisés « Réseau d'Éducation Prioritaire ».

La partie expérimentale de cette recherche a débuté en mars 2020 et s'est achevée en décembre 2020. Les entretiens cliniques qui constituent la deuxième étude ont été réalisés entre le mois de décembre 2020 et celui de mars 2021. Toutes les expérimentations ont eu lieu dans des établissements dépendant de l'Éducation Nationale, affichant sur tous leurs communiqués « l'école de la confiance ».

La problématique trouve son origine dans les enjeux théoriques développés précédemment et a été nourrie de ce rapport tout particulier à la réalité scolaire que permet l'exercice de psychologue de l'Éducation Nationale pendant trois ans.

B. Problématique

Le contexte scolaire actuel promouvant la confiance comme valeur étalon (application *in situ* depuis la rentrée 2017/2018, puis loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance), les observations issues du terrain et les apports théoriques amènent à interroger la relation entre les élèves et l'école républicaine. *A fortiori* cette relation de « confiance » qui s'inscrit dans une histoire éducative et pédagogique particulière. Cette confiance, qui semble si précieuse, est au cœur de l'acte de triche, isolé ou en groupe, il s'agit toujours de tricher vis-à-vis de quelqu'un ou de quelque chose. Mais tricher est aussi une partie de notre littérature commune dont l'importance ne saurait être négligée (Murdock et *al.*, 2001). De plus, la confiance n'est pas circonscrite au rapport élève-école mais se diffuse dans toutes les relations présentes au sein de cette institution.

Ces apports ont guidé plusieurs interrogations. Tricher ensemble, est-ce la même chose que tricher seul ? Est-ce plus facile de tricher à plusieurs que seul ? De plus, si autrui a une place dans cet acte, que se joue-t-il entre deux élèves-tricheurs ? Quelle forme de partenariat est à l'œuvre dans cette relation ? Et comment ce partenariat peut permettre l'émergence de stratégies adaptatives ? Les questionnements sont nombreux autour de ce comportement universel et moralement discutable qu'est la triche. Cependant, des objectifs distincts ont été choisis pour baliser cette recherche :

- Interroger le rapport à la norme des élèves dans l'acte de triche commune

Afin d'interroger le rapport qu'entretiennent les élèves avec l'institution scolaire, garante des « règles du jeu » (David, 1994), il était nécessaire de questionner le sens que ces derniers mettent sur ces notions, ce que l'établissement au sens large peut revêtir comme réalité pour eux. Mais il ne s'agit pas ici d'axer la problématique uniquement sur la notion de norme institutionnelle, c'est de la norme au sens le plus large dont il est question lorsqu'il s'agit de triche. La norme du groupe social, la norme du groupe de pairs, la norme des autres groupes, la norme de l'individu sont tout à tour l'objet de questionnements et interrogées.

Cet écart à la norme, caractérisé d'angle *alpha* (Lordon, 2010) qui tendrait à augmenter avec l'écart aux injonctions et à diminuer avec le collage à ces dernières questionne l'engagement dans l'acte de triche commun. En effet, si l'individu a conscience qu'il commet un acte répréhensible au regard des lois de l'institution à laquelle il appartient, dans quelle mesure s'autorise-t-il à impliquer autrui ? Cela serait-il susceptible d'évoluer en fonction du degré de mitoyenneté qu'il entretient avec son camarade ? Le tricheur aurait-il alors plus de scrupules ou plus de légèreté à commettre un acte qu'il sait délictueux ? Mais également, le tricheur a-t-il conscience de celui à qui s'adresse ce

comportement ? Est-il dirigé contre quelque chose ou quelqu'un ? Ce sont toutes ces interrogations qui seront appréhendées à travers les diverses études menées.

- Interroger les mécanismes d'entraide entre les élèves dans le cadre scolaire, leur transposition dans le cadre de la triche

Si les élèves sont habitués à travailler ensemble dans le cadre scolaire (réaliser des projets de groupe par exemple) les évaluations sont le lieu et le temps où ces interactions sont prohibées. Mais ceux qui développent et entretiennent des partenariats vont également créer des relations singulières. Il s'agit alors d'interroger cette relation interdite entre les élèves. Est-elle véritablement synonyme d'un passage à l'acte délictueux ? Est-ce alors un acte collaboratif où chaque partie y trouve son intérêt propre ou y aurait-il une profondeur supérieure dans la relation ? Cette association serait-elle porteuse de principes moraux et d'idéaux pour les élèves ? Mais, au-delà de ces interrogations, il s'agit de questionner s'il s'agit véritablement d'une aide, d'un comportement qui permettrait à l'autre de réussir autrement, mieux. Les élèves aidants se sentent-ils plus responsables, valorisés, comme tel est le cas dans un acte coopératif toléré et encouragé par le cadre scolaire (Connac, 2017) ?

Il est ici question d'interroger cette moralité, transversale au présent travail de recherche, par le biais des mécanismes coopératifs, le sens qu'y apportent les élèves. Car au-delà de la prescription de confiance de l'institution, c'est sur le sens qu'y met l'individu que l'intérêt est porté. La moralité des élèves est un concept qui semble flou, ces derniers pouvant verser dans des agissements égoïstes comme prosociaux du fait de leur développement moral (Kohlberg, 1984), leur appréhension de comportements dissidents et le fait d'y impliquer autrui questionne, et c'est cela qui est interrogé via les protocoles déployés.

- Comprendre les mécanismes inhibiteurs déployés par les tricheurs

S'il est admis que tricher requiert une certaine réflexion vis-à-vis de soi et des enjeux personnels sous-jacents (Murdock et *al.*, 2001), il est normal de s'interroger sur la capacité inhibitrice du tricheur. De fait, tricher efficacement suppose de pouvoir déployer des stratégies adaptatives, le propre d'une stratégie étant l'adaptation aux aléas (Morin, 2015) elles seraient gages de capacités inhibitrices.

Ce qui vient complexifier cette répartition, c'est l'inclusion d'un tiers dans l'acte de triche, qu'il s'agisse de confiance comme évoqué précédemment, ou de pragmatisme, la maîtrise des normes sociales et relations à l'autre semble indispensable pour arbitrer son jugement. Si l'inhibition se traduit comme la capacité à lutter, non contre les autres mais bien contre soi (Houdé,

2019) alors il s'agit de s'accorder avec autrui avec la plus fine maîtrise de ses comportements personnels. Il serait alors possible d'observer chez l'élève-tricheur la présence d'un système cognitif d'arbitrage et de régulation des systèmes algorithmiques et heuristiques.

C. Questions de recherche et hypothèses

Le questionnement transversal de cette recherche est ce qui sous-tend l'engagement dans l'acte de triche chez les élèves et si cet engagement est guidé par des principes moraux, altruistes ou égoïstes et auto-centrés en fonction de la situation dans laquelle ils sont lorsque l'opportunité de tricher se présente. Il est donc question de proposer des protocoles permettant de traiter ces questionnements et les hypothèses afférentes, détaillés plus précisément ci-dessous.

1. La triche, une histoire de solidarité

Si la triche reste un comportement largement répandu, c'est principalement sous l'angle solitaire qu'elle est abordée. Et pourtant, bien qu'il existe une multitude de stratagèmes déployés par les tricheurs pour arriver à cette performance, tous ne sont pas solitaires mais requièrent l'aide d'un pair, aide à plusieurs facettes, et c'est cela qui nous intéresse ici.

Connac (2019, décembre) propose un modèle de répartition des comportements de triche suivant une logique individuelle ou grégaire avec des intentions afférentes (opportunisme, collaboration, grégairisme, générosité). Cette répartition demande à être vérifiée dans le milieu scolaire où les enjeux sont bien différents de ceux qui se donnent à voir dans le cadre du jeu.

Également, se positionner en tant que sujet peut être source d'angoisses, notamment à l'adolescence, alors que le groupe social délivre une sécurité. Le sentiment d'appartenir à un ensemble répartit la charge émotionnelle et le stress afférant à la prise de décision qui devient commune.

Les comportements coopératifs rapportent plus aux individus qui les pratiquent que les comportements solitaires, ce mécanisme se trouve renforcé en fonction de la probabilité de coopérer à nouveau avec autrui (Axelrod, 1992) ce qui est fortement le cas au sein d'un groupe classe. Il s'agirait alors d'une logique de confiance en l'autre, excluant le risque d'une rivalité vis-à-vis d'autrui.

Hypothèse 1 : Lors d'une mise en situation, les élèves tricheraient plus en étant à plusieurs que seuls. Face à une situation rendant la triche accessible et réalisable, les élèves participants seuls tricheraient moins que les élèves participants en binôme.

2. La triche, une histoire de mitoyenneté

Si la responsabilité de la triche est répartie en fonction du nombre de personnes participant à son déploiement, la qualité de la relation avec ces personnes pourrait avoir une influence. La mitoyenneté, soit la capacité à développer une attitude bienveillante et altruiste plus naturellement à l'égard de ses pairs (Meirieu et *al.*, 2009) viendrait favoriser le déploiement de comportements prosociaux entre les individus ayant une certaine proximité et une certaine connivence.

De plus, les individus sont plus enclins à reproduire des comportements coopératifs vis-à-vis de leurs pairs dans la mesure où ces derniers en ont déjà réalisé vis-à-vis d'eux (Axelrod, 1992). La coopération se donne à voir comme un cercle vertueux mais serait vraisemblablement plus forte dans un cercle amical restreint. Il faut souligner ici que le propos d'Axelrod (1992) est bien d'accentuer la notion de réciprocité et non celle de croyance en une forme de « générosité supérieure ».

Hypothèse 2 : Les élèves tricheraient plus avec quelqu'un dont ils se sentent proches qu'avec quelqu'un qu'ils n'apprécient pas. À mise en situation équivalente, les binômes ayant un sentiment de proximité tricheraient plus que ceux n'en ayant pas.

3. La triche, un dilemme moral

Maîtriser la notion de « triche » comme un comportement dissident vis-à-vis de la norme établie suppose un développement moral complexe, permettant de dissocier avec finesse ce qui est considéré comme socialement valorisé ou condamnable (Talwar et Lee, 2002). Or, cela suppose également de pouvoir accéder à une grille de lecture morale personnelle. La triche se présente donc comme un dilemme moral pour l'individu, hésitant entre le respect de la norme du groupe auquel il appartient et son gain personnel.

Faire acte de partenariat lors de la triche vient complexifier ce dilemme moral car apportant un tiers moral dans la situation. Dès lors, il ne s'agit plus de tricher « pour soi, contre l'institution ? » mais de tricher « pour l'autre, pour nous, avec l'autre ? ». Afin de raisonner autour de ces dilemmes, un développement moral relevant du stade post-conventionnel (Kohlberg, 1985), soit la capacité de raisonner vis-à-vis de soi comme membre d'une humanité élargie répondant à des besoins. Cette

capacité d'élaboration permet alors à l'individu de questionner les lois et normes adoptées par les institutions auxquelles il appartient.

Hypothèse 3 : La triche ne s'inscrit pas dans une logique purement dissidente mais fait écho à des questionnements plus larges concernant le bien-fondé de ces normes et de leur reproduction. La triche traduirait un questionnement moral vis-à-vis de la norme institutionnelle, le tricheur se référerait à ses propres principes moraux, et leur résonance avec ses pairs plutôt qu'à ceux de l'établissement scolaire pour expliciter ses agissements.

4. La triche comme comportement altruiste

L'altruisme est la disposition d'un individu à s'intéresser et à se dévouer à autrui, il est en cela opposé à l'égoïsme. Soutenue par les processus empathiques, soit la capacité à se mettre à la place d'autrui sans être submergé par ses ressentis, cette disposition à venir en aide à son prochain suppose d'être capable d'identifier avec finesse les difficultés qu'autrui peut rencontrer pour pouvoir lui proposer une aide adaptée. Dans le cadre scolaire, ces comportements sont vivement encouragés, ils s'inscrivent donc pleinement dans deux des quatre piliers de l'appartenance au milieu scolaire selon St-Amand et *al.* (2017) soit 1) l'implication dans les activités du groupe classe et de la structure 2) l'entretien de relations positives avec les membres de l'institution scolaire. Un troisième pilier renforce alors les deux précédents : l'harmonie et la similarité perçue avec les pairs.

Faisant écho au dilemme moral évoqué précédemment, la triche, lorsqu'elle met en relation plusieurs individus, donne à s'envisager sous le prisme de l'aide apportée à un pair en difficulté mais pose alors la question de l'intention du tricheur-coopérateur. Pour qui ou pour quoi fait-il acte de triche ? Il reste des questionnements à approfondir.

Hypothèse 4 : Réalisée avec autrui (en position d'aidé ou d'aidant) la triche serait motivée par des comportements altruistes. Les tricheurs-coopérateurs mettent un sens moral à leurs attitudes, les rendant moralement acceptables et justifiables pour eux et pour leur groupe social, les élèves. Inclure l'autre dans la triche serait alors lui donner une place de choix, reconnaître ses difficultés ou ses atouts pour lui venir en aide ou pour l'aider, tricher avec autrui faisant alors appel à des mécanismes prosociaux.

5. Lutter contre soi pour bien tricher

Si la triche est un comportement massif (Anderman et Murdock, 2011, Murdock et *al.*, 2001 ; Ashworth et *al.*, 1997), les raisons invoquées par les élèves tricheurs solitaires relèvent d'un vécu émotionnel compliqué voire dépressif, lié à un fort sentiment d'incompétence. Vérifier la prégnance de ce comportement, et d'autre part, de questionner ce qui sous-tend et motive ces comportements. La triche peut alors se définir à travers deux topiques, celle de la stratégie ou celle du programme (Morin, 2015). Le propre de la stratégie est qu'elle permet une adaptation, elle sait se modeler et épouser les nouvelles contraintes qui se présentent à elle ; elle est capable d'intégrer le changement via une multiplicité de scénarios. C'est un processus complexe et coûteux à déployer pour le stratège. Le programme, a contrario, représente un coût assez faible mais ne supporte pas le changement, il présente une autonomie d'exécution certaine, un plan défini stable. Dans le cas présent, le tricheur performant serait celui qui serait capable de déployer des stratégies fiables et rapides pour réussir alors que celui qui mettrait en place des programmes de triche se retrouverait entravé au moindre imprévu. Autrui, dans la relation de triche pourrait alors être cet imprévu qui requiert tant d'adaptation.

L'engagement dans l'acte de triche serait alors affaire de régulation, une régulation qui pourrait dépendre de la situation dans laquelle est plongé l'individu, seul ou à plusieurs; une répartition de la responsabilité ou de la prise de risque pose question.

Hypothèse 5 : Afin de développer une expertise, les tricheurs devraient avoir une certaine capacité d'inhibition de sorte à pouvoir mettre en place des stratégies de réussite. Bien tricher suppose une adaptation aux aléas de l'environnement dans lequel a lieu la triche et donc une flexibilité cognitive certaine. L'élève devrait alors favoriser des stratégies souples et adaptatives à l'instar de programmes préconçus risquant de le mettre en échec. Autrui viendrait complexifier ce choix car apportant une certaine part d'incertitude. Il existerait alors des différences de comportements entre les tricheurs solitaires et les tricheurs en binômes.

Synthèse

Cette recherche s'inscrit dans un cadre singulier, celui de l'École de la Confiance (loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019), soit un référentiel moral imposé par le cadre de l'école de la république aux manifestations diverses. C'est en particulier sur les notions de sanctions apportées aux comportements des élèves que l'attention est portée ici.

Il s'agit en effet d'interroger 1) les **mécanismes d'entraide** entre les élèves dans une situation de triche collective, 2) le **rapport à la norme** institutionnelle des élèves, tricheurs en particulier, 3) le déploiement de **stratégies inhibitrices** mises en place par les tricheurs.

Le questionnement transversal à cette étude repose sur la mise en perspective du comportement de triche coopérative comme relevant de 1) la **solidarité** entre les élèves, 2) de la **mitoyenneté** entre les pairs, 3) traduisant un **comportement altruiste** pour son prochain, 4) posant la question du **dilemme moral** face au comportement transgressif, 5) traduisant des **capacités inhibitrices** pour le tricheur.

PARTIE 2 : Méthodologie

Le comportement de triche est appréhendé à travers le triptyque coopération, norme et inhibition. La méthodologie employée pour traiter cette thématique est en lien avec cette approche théorique protéiforme, s'appuyant sur des procédés issus des sciences de l'éducation et de la formation et de la psychologie du développement. Il s'agit de présenter et de justifier les choix faits pour mener à bien les deux études qui ont structuré cette recherche.

Dans un premier temps, l'approche par la Méthodologie Mixte sera présentée (**Chapitre I**) puis la singularité de l'approche du concept de triche auprès de lycéens sera développée (**Chapitre II**). Dans un second temps, afin de proposer une lecture cohérente, les études réalisées dans le champ de la psychologie du développement seront présentées dans l'ordre suivant : les différents outils déployés pour chaque dispositif (**Chapitre III**), la population participant à chaque dispositif (**Chapitre IV**) ainsi que l'analyse des variables contrôles permettant le traitement et l'interprétation des données récoltées (**Chapitre V**). Une synthèse reprendra ces différents éléments (**Chapitre VI**) puis un descriptif des modalités de passation présentera en détail les dispositifs employés (**Chapitre VII**). Puis, dans un dernier temps, l'étude s'inscrivant dans les sciences de l'éducation et de la formation sera abordé selon l'ordre suivant : un descriptif du dispositif déployé (**Chapitre VIII**), la population participant au dispositif, ses modalités de recrutement (**Chapitre IX**) puis les modalités de passation dans le détail (**Chapitre X**).

Chapitre I : Méthodes plurielles – la Recherche Méthodologique Mixte

Ce travail de thèse a été réalisé auprès de quatre collèges de la région lyonnaise, mobilisant dix classes de quatrième et de troisième au taux de participation variable. L'enjeu de cette recherche était de repérer s'il y avait une différence d'engagement dans la triche en fonction de la situation sociale des élèves, les relations qu'ils avaient entre eux, et le sens qui était mis derrière cette triche collective. Un nombre conséquent de variables a pu être identifié, ce qui permet de caractériser le présent sujet d'étude comme complexe au sens de Morin (2015). Le choix a donc été fait de déployer des protocoles quantitatifs et qualitatifs dans le but de saisir avec le plus de finesse ce qui venait se jouer sur la scène sociale des tricheurs (Giust-Desprairies, 2018).

Cette thèse s'inscrit donc dans une approche plurielle par Méthode Mixte (MM) qui se caractérise par l'alliage de méthodologies quantitatives et qualitatives en sciences humaines et sociales (Anadón, 2019). Il s'agit, de fait, d'un ensemble de procédures de collectes et d'analyses visant à « mélanger » et intégrer des données diversifiées pour nourrir la problématique de recherche et tenter de mieux comprendre le phénomène de triche coopérative.

Ainsi, la MM est ici à envisager selon la définition de Johnson et al. (2007) « La recherche par méthodes mixtes est le type de recherche dans lequel un chercheur ou une équipe de chercheurs combine des éléments des approches de recherche qualitative et quantitative (par exemple, l'utilisation de points de vue qualitatifs et quantitatifs, la collecte de données, l'analyse, les techniques d'inférence) avec l'objectif général d'assurer l'ampleur et la profondeur de la compréhension et de la corroboration. » (Anadón, 2019).

Il s'agit donc bien d'un continuum entre les approches quantitatives et qualitatives dans la méthodologie mais également tout au long du processus de recherche. Anadón (2019) présente alors les cinq axes dans lesquels doit s'inscrire une recherche par MM :

- La recherche doit présenter différents types de données mélangées (quantitatives et qualitatives).
- Le chercheur prend soin de présenter une étape de la recherche qui caractérise ce mélange méthodologique voire épistémologique.
- L'ampleur de la recherche MM doit être caractérisée, sa part réelle dans le travail du chercheur et la place qui lui est accordée.

- Les raisons employées par le chercheur pour recourir à la MM doivent être explicitées.
- L'orientation de la recherche par MM doit être légitimée, permettant un bon équilibre entre les différentes obédiences employées.

L'approche par MM permet donc de faire varier l'amplitude de la recherche en proposant une corroboration des résultats entre eux plus fine et potentiellement plus forte. La significativité des éléments recueillis serait plus fiable. Cela permet également une meilleure compréhension du phénomène étudié par une méthodologie à volonté émancipatrice et antidiscriminatoire (Anadón, 2019). Dans cette recherche, il s'agit de faire dialoguer deux points de vue, celui du chercheur et de ce qu'il a observé, mesuré, et celui de l'élève, ce qu'il perçoit de sa réalité et le sens qu'il y apporte.

Pour autant, il est nécessaire de garder à l'esprit que toutes les méthodologies ne semblent pas pouvoir converger entre elles et que le choix de cette approche relève de l'éthique et de la posture du chercheur qui y a recours. Aussi, il est nécessaire de se prémunir contre le biais de compatibilité forcée entre les méthodes, ne pouvant récuser des incompatibilités historiques et des « traditions méthodologiques » (Anadón, 2019). L'auteur évoque également le risque d'assimiler la recherche par MM à celle de triangulation, mais, si la frontière entre ces deux méthodologies peut sembler poreuse, c'est sur la relation entre les deux que va porter la réflexion suivante.

Aussi, la triangulation, selon la définition de Denzin (1978) se caractérise par une idée de « combinaison des méthodologies dans l'étude d'un même phénomène » (cité par Haas et Kalampalikis, 2010). La triangulation est à penser comme un entrecroisement possible entre les méthodologies visant à donner plus de cohérence, de validité et de profondeur aux données d'une recherche à travers une démultiplication convergente des regards portés (Haas et Kalampalikis, 2010). Groulx (2003) postule que cette approche scientifique permet alors de corriger les biais que le chercheur a pu constater avec l'une ou l'autre des méthodologies employées tout en mettant en exergue la complexité avec laquelle la réalité d'un phénomène se construit (cité par Haas et Kalampalikis, 2010). Les auteurs présentent alors une métaphore entrant en cohérence avec notre positionnement, celui d'une enquête policière où le chercheur – enquêteur devrait collecter des indices variés pour aboutir à une version plus précise de son objet d'étude.

La triangulation se différencie en cela de la combinaison, soit deux protocoles préalables pour permettre le déploiement d'un troisième *a posteriori* et de la complémentarité, soit deux recueils permettant une somme d'informations relatives à un sujet (Anadón, 2019).

Cette recherche suit un raisonnement et une méthode de travail hypothético-déductive, à savoir baser sur les éléments issus de la littérature scientifique des différents champs théoriques dans

lesquels elle s'inscrit, confrontés à une problématique particulière mettant en exergue un questionnement singulier (Aktouf, 1992). Ce raisonnement est donc exploité à travers les trois études réalisées, que ce soit via une approche expérimentale ou via des entretiens d'auto-confrontation. L'objectif est de mettre à l'épreuve les apports théoriques en employant un dispositif complexe aux approches complémentaires.

Cette complémentarité est à penser selon l'approche de François (2000) à savoir comme s'originant dans un questionnement concernant une problématique particulière menant à une progression de déductions et d'inductions menant elles-mêmes vers une méthodologie permettant de vérifier ou d'infirmer les hypothèses du questionnement initial.

Résumé – Étude 1

Résistance du protocole, pré-test des hypothèses

Objectif global : observer une différence d'engagement dans la triche en fonction de la situation dans laquelle est placé le participant.

Population : élèves de sixièmes de la région lyonnaise (N=56)

Date de passation : entre septembre 2020 et mars 2021

Méthode de recueil : les données ont été recueillies à travers un questionnaire papier-crayon pour le profil empathique et l'identification mensonge-blanc/ mensonge-noir.

Pour le jeu des gobelets, une caméra discrète a pu filmer les comportements.

Méthode d'analyse : les données ont été codées sur Excel et analysées à travers le logiciel Rstudio

Résumé – Étude 2

Passation auprès des collégiens de quatrième et troisième
manifestations et profils empathiques

Objectif global : observer une différence d'engagement dans la triche en fonction de la situation dans laquelle est placé le participant.

Population : élèves de quatrième et de troisième de la région lyonnaise (N=127)

Date de passation : entre mars 2020 et décembre 2020

Méthode de recueil : les données ont été recueillies à travers un questionnaire papier-crayon pour le profil empathique et l'identification mensonge-blanc/ mensonge-noir.

Une sociométrie a été réalisée pour créer les binômes.

Pour le jeu des gobelets, une caméra discrète a pu filmer les comportements.

Méthode d'analyse : les données ont été codées sur Excel et analysées à travers le logiciel Rstudio

Résumé – Étude 3

Échanges avec les collégiens : entretiens d’auto-confrontation

Objectif global : Faire émerger le sens que les élèves mettent sur l’acte de triche lors de la passation et vis-à-vis du cadre scolaire.

Population : élèves de quatrième et de troisième de la région lyonnaise (N=17)

Date de passation : entre décembre 2020 et mars 2021

Méthode de recueil : les données ont été recueillies via un dictaphone.

Méthode d’analyse : les données ont été retranscrites intégralement puis analysées au regard des champs lexicaux principaux qui émergeaient.

	Données recherchées	Méthodes utilisées	Population	Date de recueil
Études 1/2	1. Apparition du comportement de triche en fonction de la situation (seul/binôme)	Jeu du Bonneteau Captation vidéo en caméra discrète	Élèves de 6 ^o 56 participants	Septembre 2020 Mars 2021
	2. Évaluation de variables susceptibles d’influencer le comportement de triche	Questionnaires auto-administrés Échelle Contagion Empathie Coupure Scénettes Mensonges-Blancs/ Mensonges- Noirs	Élèves de 4 ^o /3 ^o 127 participants	Mars 2020 Décembre 2020
Étude 3	3. Réactions aux comportements déployés, justifications	Entretiens d’auto-confrontation Enregistrement dictaphone Visionnage de la vidéo du participant Association avec le quotidien scolaire	Élèves de 4 ^o /3 ^o 17 participants	Décembre 2020/ Mars 2021

Tableau 1A – *Présentation des différentes étapes de la recherche*

	Étude 1	Étude 2	Étude 3
Variable dépendante	- Engagement dans l'acte de triche	- Engagement dans l'acte de triche	- Place de l'inhibition, la coopération et la norme dans le discours
Variables indépendantes	- Modalité de passation (seul/ binôme)	- Modalité de passation (seul/ binôme) - Qualité de la relation du binôme (amitié/ inimitié)	- Comportement distinctif lors de l'étude 2
Variables contrôles		- Capacité à discerner l'intention de nuire/ aider - Capacité à discerner mensonge/ vérité - Profil empathique homogène	

Tableau 1B – Présentation des différentes variables

Chapitre II : La triche comme une forme de coopération, étude auprès de collégiens

Afin d'étudier la capacité des participants à coopérer entre pairs, et la résistance de cette coopération en fonction de l'environnement social de l'expérimentation, un protocole expérimental s'inspirant de la littérature scientifique a été proposé aux participants.

Dans le souci de mettre en perspective le déploiement des comportements coopératifs chez des individus via des comportements de triche entre ces derniers, le dispositif permettait d'isoler ces comportements afin de ne pas en mesurer d'autres.

Le dispositif a été pensé pour se dérouler dans un établissement scolaire afin de renforcer le lien entre le cadre institutionnel et les activités proposées aux enfants. Fort d'une expérience professionnelle au sein de l'Éducation Nationale, un réseau d'établissements était pressenti pour participer à cette étude.

Une vigilance particulière a été apportée au choix des établissements, en effet, dans un souci de représentativité, les établissements avaient des profils différents allant de la catégorisation REP+ aux milieux plus aisés des monts du Lyonnais. Bien que les travaux de Murdock et *al.* (2001) récuse l'incidence du milieu social dans la triche, il semblait plus pertinent de prendre la précaution de recruter un public diversifié.

Les chefs d'établissement acceptant de participer étaient informés de l'intégralité du dispositif et assuraient le recrutement des professeurs principaux acceptant de travailler en partenariat pour cette recherche. Ce sont ces derniers qui assuraient la distribution et la réception des autorisations parentales (cf Annexes I.1, I.2 ; p.1), préalablement approuvées par le chef d'établissement, ainsi que les dates et les lieux des passations.

Afin de recruter une population qui permettrait de réaliser avec précision cette expérimentation, ce dispositif a été proposé à des élèves de sixième, quatrième et troisième de l'enseignement public. Ce choix repose sur différentes raisons, la première étant le développement de la Théorie de l'Esprit à un niveau de complexité tel que les relations entre les pairs sont compréhensibles et intelligibles au-delà de sa réflexion et de ses considérations personnelles (Desgrange, 2012). Les adolescents tendant à envisager un raisonnement au niveau post-conventionnel, prenant en compte les contrats sociaux implicites Kohlberg (1974 ; 1984 ; 1985). Rappelons ici que ce stade de développement moral n'est pas encore atteint à l'adolescence et que certains adultes n'y parviennent pas, il s'agit de s'exercer au développement de ce stade.

Dans le cadre de l'action de triche, il s'agit bien de penser en permanence à ce que l'autre, celui

qui surveille et qui encadre la situation, va percevoir de l'action de triche pour que cette dernière

soit menée à bien. D'où la nécessité de proposer une échelle évaluant la capacité de décentration des participants.

Cette notion va de pair avec celle de moralité. En effet, les connotations que vont y apporter les individus soutiendraient la motivation d'implication dans ces activités. Postuler que la triche résulterait d'un comportement prosocial nécessite de questionner leur capacité à situer des interactions dans le champ altruiste ou égoïste. Proposer des vignettes situationnelles permettrait de se détacher d'une logique de triche basée sur les stades pré-conventionnels du développement moral de Kohlberg (1974 ; 1984 ; 1985), ces dernières d'évaluant la capacité des participants à 1) différencier une intention de nuire et une intention d'aider autrui, 2) différencier un mensonge d'une véritable affirmation.

La problématique de la qualité de la relation du binôme a été prise en compte. En effet, dans les travaux de St-Amand et *al.* (2017), la relation qu'entretiennent les élèves entre eux est d'une importance majeure pour rentrer dans la culture scolaire et faire émerger des partenariats. Cette relation positive reposant principalement sur l'harmonie perçue par l'élève vis-à-vis de ses pairs.

Chapitre III. Études 1 et 2 : Dispositifs

A. Mensonge Blanc/ Mensonge Noir

La capacité à identifier les intentions d'autrui est nécessaire à l'établissement de toute forme de partenariat, il est donc nécessaire de s'assurer que les participants l'ont acquise. C'est pour s'assurer de cette maîtrise et dans le but de standardiser les populations, que leur est proposé un panel de vignettes situationnelles issues des recherches de Xu et *al.* (2009) mettant en scène des enfants dans des situations du quotidien. Les participants doivent alors statuer sur le type de comportement adopté par le protagoniste comme détaillé dans le schéma ci-dessous.

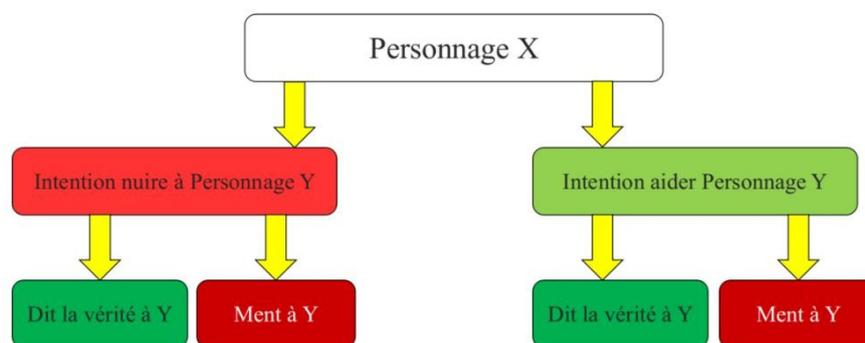


Schéma 8 – *Représentation des différentes saynètes selon le modèle de Xu et al. (2009)*

Il s'agit d'identifier lequel des deux niveaux secondaires est présent dans la situation en se centrant sur l'un des protagonistes de la saynète soit :

- l'intention de nuire : adopter un comportement visant à affecter négativement et desservir autrui, impactant ses possibilités de réussite et de progression
- l'intention d'aider : adopter un comportement visant à affecter positivement autrui afin de lui permettre de réussir ultérieurement

Chacune de ces possibilités peut relever de la sincérité ou de la duperie, les élèves doivent alors attribuer au protagoniste en question une intention couplée à la véracité ou non de son propos (cf Annexe II.1.A ; p.3).

Ce dispositif a été déployé auprès de 119 élèves âgés de 7 à 22 ans. Aussi, il semblait cohérent de proposer ces vignettes à des élèves de sixième (âgés de 11 à 12 ans), de quatrième (13 ans à 14 ans) et de troisième (14 ans à 15 ans). Les saynètes ont été traduites en conservant la situation initialement présente dans l'étude de Xu et *al.* (2009), seuls les prénoms des personnages ont été

francisés mais ont conservés leur genre initial. La traduction des saynètes a fait l'objet d'une rétro-traduction par une enseignante d'Anglais (cf Annexe II.1.B ; p.5).

L'emploi de ces saynètes permet de repérer les capacités de compréhension empathiques des participants mais également leur capacité à identifier les intentions associées. Cet usage permet de se prémunir d'un biais lié à la méconnaissance ou à un manque de maîtrise des codes sociaux.

B. Contagion Empathie Coupure

L'échelle empathique employée est issue des recherches de Favre et *al.* (2005 ; 2009) permettant de mettre en évidence différents profils émotionnels (contagion, empathie, coupure). Le questionnaire employé correspond à une partie de l'outil plus large développé par Favre et *al.* (2005 ; 2009), le questionnaire A, ce dernier correspondant à ce que la variable du seuil empathique souhaite mesurer. L'objectif de cette échelle est donc de repérer les profils à dominance de contagion ou de coupure émotionnelle.

Ce questionnaire permet également de repérer les profils plus en difficulté pour être en lien avec autrui de manière adaptée, pouvant potentiellement invalider un comportement coopératif ou adhérer à toute suggestion d'autrui sans prendre du recul sur la situation. Ce test permet d'établir un profil empathique du participant (Favre et *al.*, 2005 ; 2009), il a été standardisé auprès d'une population française, suisse et canadienne. Ce test a été étalonné auprès d'un public issu de milieux sociaux divers, ce qui avait motivé son choix pour le présent travail de recherche.

Les profils empathiques constituent une variable contrôle afin de vérifier que les participants présentent des profils homogènes. C'est cette variable qui a été choisie car pouvant permettre de repérer une atypie du développement empathique. Ce questionnaire est composé de 12 questions avec 3 possibilités de réponses pour chacune (chaque réponse étant associée à un des pôles du profil émotionnel). Ce test a été étalonné auprès d'une population de 761 élèves âgés de huit à dix-sept ans .

Deux versions de ce test existent, une évaluant le profil empathique en fonction du choix des propositions réalisées par le participant et une seconde permettant au participant de se positionner via une échelle de Lickert. Ici, c'est la première option qui a été retenue (Favre et *al.*, 2009 ; cf Annexes II. 2. A ; II. 2. B ; p.6).

C. De Buzz l'Éclair au jeu du Bonneteau

Comme amorcé précédemment, ce dispositif s'inspire du protocole de Talwar et Lee (2002). Dans une pièce, des enfants tournaient le dos à une figurine Buzz l'Éclair, ils avaient pour consigne de ne pas se retourner lorsque les chercheurs quittaient la pièce. Or la figurine émettait des sons, ce qui avait pour but d'attiser la curiosité des participants. Le protocole employé ici a tenté de reproduire une situation avec la même caractéristique de proximité : proposer un média ludique et relativement connu du public. Le jeu du bonneteau, ou jeu des gobelets, appartenant à la culture populaire, est aisément reconnaissable. Il s'agissait donc de proposer un dispositif équilibré et adapté pour permettre au participant de rentrer dans l'activité.

D. Captation vidéo – caméra discrète

L'intégralité de la passation est filmée à l'aide d'une caméra discrète dissimulée afin que les participants ne puissent la voir. Elle permet alors de récolter l'intégralité des comportements produits durant les trente secondes où le ou les participants sont seuls face aux gobelets. Sont comptabilisés uniquement les comportements de triche évidente, soit le fait de soulever le gobelet ou celui de faire bouger le gobelet afin de déceler la présence de la balle.

Dans une démarche éthique une autorisation de captation d'image vidéo (cf Annexe I.1 ; I.2 ; p.1) est distribuée à chaque élève afin qu'elle soit validée ou non par son tuteur légal. Aucune donnée n'a été recueillie sans cet accord préalable.

Le choix est ici fait de reproduire une situation de triche possible telle qu'elle peut se donner à voir en contexte scolaire. L'attente clairement formulée est celle de la production du comportement attendu par le cadre évaluateur. S'appuyant pour cela sur la bonne identification des codes émotionnels et empathiques évalués grâce à l'échelle d'empathie et aux saynètes situationnelles.

Chapitre IV : Études 1 et 2 – Populations

Les participants sont des élèves issus de classe de troisième et de quatrième scolarisés dans des établissements publics de la région lyonnaise. Les établissements ayant accepté de participer à cette recherche ont pour certains la particularité d'appartenir à un Réseau d'Éducation Prioritaire, soit accueillant des publics reconnus comme en précarité et faisant l'objet de mesures pédagogiques particulières. Cette spécificité peut être prise en compte au niveau de l'analyse qualitative en tant qu'élément de contexte. Dans le cadre expérimental présent, elle n'est pas considérée comme une variable significative eu égard à ce qu'ont pu mettre en évidence les travaux de Murdock et *al.* (2001), les comportements de triche étant observés indépendamment des milieux sociaux des individus.

Le choix d'une population de collégiens se justifie par leur parcours dans l'institution scolaire, les élèves n'étant pas scolarisés en classe de troisième et quatrième sont rares et ces orientations précoces relèvent du champ du handicap (SEGPA, ULIS, IME ...), il semblait donc plus représentatif d'une réalité partagée.

Une difficulté rencontrée sur le terrain était le taux de participation des élèves masculins. En effet, les garçons participaient moins massivement que les filles à l'étude. Ce biais de récolte des données questionne l'accès à la population. Néanmoins, cette limite se justifie également par la plus faible représentation d'élèves masculins dans les classes participantes. Autre particularité liée à cette population, il est difficile de former des binômes masculins de dépréciants, variable essentielle de notre étude mais compliquée à obtenir, quel que soit l'établissement.

Chaque participant devait se prononcer via un sociogramme sur la proximité qu'il entretenait avec ses camarades de classe qui participaient à l'étude selon deux possibilités « je m'entends bien avec lui/elle », « je ne m'entends pas avec lui/elle ». L'objectif ici n'était pas de quantifier avec finesse le degré de proximité ou de détestation vis-à-vis d'autrui. Les participants étaient ensuite divisés en trois groupes distincts :

- ceux participant à l'activité seuls – groupe solitaire
- ceux participant à l'activité avec un camarade qu'ils appréciaient pas – binômes positifs
- ceux participant à l'activité avec un camarade qu'ils n'appréciaient pas – binômes négatifs

Les groupes étaient formés par le chercheur, en effet, il était signifié aux participants qu'ils ne choisiraient pas leur modalité de passation, ni la personne avec laquelle ils la réaliseraient. Le choix de former trois groupes distincts permet d'isoler la variable de la mitoyenneté, en permettant de mettre en tension le rapport entretenu avec autrui et le comportement adopté au cours de l'expérimentation.

Afin de faire coïncider les différentes données prises en compte pour éclairer la problématique de ce travail de recherche, sont alors comparés les résultats obtenus par les différents groupes selon la logique qui suit : les groupes appareillés positifs et les groupes négatifs sont comparés aux participants seuls, le groupe témoin. Puis les groupes positifs et négatifs sont comparés les uns par rapport aux autres.

À chaque participant correspond donc un ensemble de données :

- Statut lors de la passation : seul ou en binôme – positif ou négatif – *Variable Indépendante*
- Théorie de l'Esprit : résultats obtenus aux saynètes « Mensonge Blanc/ Mensonge Noir » – Variable Indépendante
- Profil empathique : score obtenu au CEC par item – Contagion, Empathie, Coupure – Variable Indépendante
- Comportement lors de l'activité : triche/ ne triche pas – Variable Dépendante

Également, afin de se prémunir de biais liés à l'inhibition des participants, tous les binômes présentant des difficultés à respecter les règles ont été écartés, 56 participants ont donc été conservés pour la première étude (sur les 70 volontaires) et 127 pour la seconde (sur les 154 volontaires).

Chapitre V : Études 1 et 2 – Tests des variables contrôles

Cette partie présente les outils employés pour traiter les données récoltées sur le terrain. La cohérence interne de chaque outil a été évaluée via un test de l'Oméga de Mac Donald, test s'appliquant aux données catégorielles. Les calculs ont été réalisés via le logiciel Jamovi.

A. Mensonge blanc/ Mensonge noir

L'Oméga des élèves de sixième est de 0.90, celui des élèves de quatrièmes et de troisième est de 0.82. Les Oméga des deux populations se situent donc dans l'intervalle [0.85 ; 0.95 [, traduisant une cohérence interne du questionnaire excellente, ne présentant que de rares erreurs. La traduction du test et l'équivalence des préfixes n'infléchirait pas la capacité du test à mesurer une variable commune : l'habileté à discerner un mensonge blanc d'un mensonge noir.

B. Contagion – Empathie – Coupure

L'Oméga des élèves de sixième est de 0.65, celui des élèves de quatrièmes et de troisième est de 0.66. Les Oméga des deux populations se situent donc dans l'intervalle [0.50 ; 0.70 [, traduisant une cohérence interne du questionnaire imparfaite. Malgré la répliquabilité du questionnaire tel que publié dans l'étude d'origine (Favre et *al.*, 2005) et l'utilisation d'un test statistique plus fin, la pertinence de cet outil peut interroger. Un calcul plus poussé évaluant l'Oméga de chaque variable a été réalisé et toutes se situent dans le même intervalle de fiabilité.

L'emploi d'une version plus dense et complète de ce test tel que proposé dans l'article de Favre et *al.* (2009) serait une alternative à explorer afin de comparer la différence de cohérence interne de ces deux formats d'une même échelle. Cette version de l'échelle avait été choisie pour son aisance d'utilisation, la moindre fatigabilité des sujets eu égard au nombre d'items (12 dans cette version contre 36 dans la seconde) et sa cohérence interne telle qu'évaluée lors de sa publication.

Chapitre VI : Synthèse

Les données obtenues permettent de statuer sur l'excellente capacité du questionnaire mensonge-blanc/ mensonge-noir (Xu et *al.*, 2009) à mesurer une même dimension pour chacune des saynètes présentées aux participants. La traduction des saynètes et le changement des prénoms ne semble pas avoir impacté la cohérence interne du test.

En revanche, le questionnaire CEC (Favre et *al.*, 2005 ; 2009) ne semble pas mesurer avec autant de rectitude les différentes dimensions de son test. Néanmoins, certaines informations recueillies peuvent être pertinentes. Il faut rappeler qu'il s'agissait d'une mesure contrôle, la présente étude ne portant pas sur le profil empathique des tricheurs. Aussi, c'est la différence significative ou non entre les différents échantillons qui nous intéressera pour la suite de l'analyse des données.

Chapitre VII : Études 1 et 2 Passations

Dans un premier temps, tous les participants devaient remplir deux questionnaires, le CEC (Favre et *al.*, 2005) et le questionnaire francisé Mensonge Blanc/ Mensonge Noir reprenant celui de Xu et *al.* (2009) dans l'ordre de leur choix. Ces questionnaires étaient individuels et remplis dans la classe, l'enseignant s'assurant que les élèves comprenaient bien les questions, reformulant au besoin.

Le chercheur venait chercher les participants en fonction du groupe auquel ils avaient été préalablement attribués dans la classe afin que ces derniers puissent participer à l'activité.

Le dispositif proposé reste le même indépendamment du groupe attribué (seul, binôme positif, binôme négatif). Les binômes dit positifs sont composés d'enfants s'appréciant mutuellement à l'instar des binômes dit négatifs, composés d'enfants ne s'appréciant pas. Les binômes ont été réalisés grâce à une sociologie préalable auprès des participants.

Dans un premier temps, le ou les participants sont reçus dans une pièce close comportant deux chaises et une table sur laquelle reposent trois gobelets opaques. Le ou les participants sont assis face à l'expérimentateur, les trois gobelets sont alignés de sorte que chacun puisse les percevoir distinctement suivant les schémas ci-dessous.

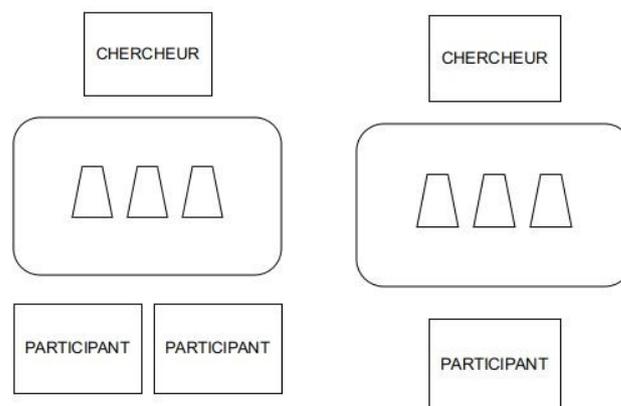


Schéma 9 – Disposition spatiale de la passation - binômes / solo

L'expérimentateur soulève le gobelet central, qui recouvre une balle de ping-pong, il s'assure que les participants l'ont bien identifiée en demandant confirmation : « la balle se trouve sous ce gobelet, est-ce que nous sommes d'accord ? ». L'expérimentateur va alors recouvrir la balle avec le gobelet central puis faire bouger les trois gobelets simultanément.

Afin de maintenir la complexité du jeu, l'expérimentateur fait glisser la balle d'un gobelet à l'autre pendant la passation en s'assurant que le ou les participants repèrent bien cette intervention. À l'issue de ces manipulations, les participants doivent déterminer sous quel gobelet se situe la balle de ping-pong en désignant le gobelet supposé du doigt.

Les participants n'ont pas le droit de soulever eux-mêmes les gobelets, il leur est signifié par l'expérimentateur que seul lui a le droit de toucher aux gobelets. Les participants ne peuvent désigner qu'un unique gobelet qui sera soulevé, dans le cas où les deux élèves ne sont pas d'accord, ils doivent trouver un terrain d'entente afin qu'un seul gobelet soit soulevé.

L'issue de cette manipulation est truquée car deux balles identiques sont présentes, chacune sous un gobelet différent. L'expérimentateur fait en sorte que chaque participant puisse trouver la balle une fois et échoue deux fois afin de respecter la même distribution que le hasard et de mettre chaque élève dans la même situation.

À chaque manipulation, l'expérimentateur fait reconnaître aux participants que la balle se trouve bien sous le gobelet qu'il a soulevé : « la balle se trouve sous ce gobelet, est-ce que nous sommes d'accord ? ». Face à des récriminations de la part des participants, l'expérimentateur peut répondre : « tu n'étais peut-être pas assez concentré, fais plus attention. », « ça arrive de se tromper mais la balle est bien là, tu es d'accord avec moi ? Bien alors nous continuons, concentre-toi. ».

Ce positionnement vise à éviter des écarts de comportements dans la partie suivante du protocole, écarts qui pourraient être dus à une assurance pleine et entière en ses capacités de discernement ou, à contrario, à un manque de confiance quant à la possibilité d'identifier le bon gobelet. Rajouter de l'incrédulité et déstabiliser les participants permet également de se rapprocher d'une situation d'évaluation qui mettrait à mal leur sentiment de compétence et d'efficacité personnelle (Bandura, 2010).

À l'issue des trois manipulations (deux échecs, une réussite), l'expérimentateur en réalise une quatrième puis verbalise qu'il laisse alors les participants seuls dans la pièce pendant trente secondes afin de réfléchir au gobelet qui recouvrirait la balle. À l'issue des trente secondes, l'expérimentateur rentre dans la pièce et demande aux participants d'indiquer quel gobelet recouvre la balle de ping-pong puis révèle le stratagème. Les deux balles sont dévoilées aux participants et l'expérimentateur verbalise : « vous aviez sûrement raison à chaque fois, mais j'ai fait exprès de

vous faire perdre deux fois et gagner une fois, l'erreur ne vient donc pas de vous, vous ne pouviez pas gagner. »

À la suite de ces manipulations, l'expérimentateur raccompagne les participants jusqu'à leur salle de classe en leur demandant de ne rien révéler du protocole à leurs camarades pour conserver l'effet de surprise puis il accueille de nouveaux participants. À l'issue des passations, l'expérimentateur fait un retour au groupe classe en expliquant qu'il souhaitait observer leur capacité à s'entraider et à coopérer et, pour ce faire, leur révèle la présence d'une caméra cachée. Lorsque plusieurs classes d'un même établissement participent, il est demandé aux participants de bien vouloir garder le secret pour les autres élèves.

Chapitre VIII : Étude 3 : Dispositifs

A. Entretiens d'auto-confrontation

Les élèves participant aux entretiens sont interrogés sur leur rapport à la triche et sur la question du sens qu'ils peuvent y apporter. Il s'agit de mettre en perspective les actes automatisés et le sens qu'ils recouvrent. En effet, bien que la littérature semble mettre en évidence des éléments de compréhension de l'acte de triche, ce qu'en disent les élèves requiert une finesse et un grain supplémentaire.

Afin de recueillir des données qualitatives avec une certaine richesse de détails, le choix a été fait de mener des entretiens d'auto-confrontation semi-directifs en utilisant pour cela les films réalisés lors de la récolte des données de l'étude 2. Ce procédé permet de cibler les informations recherchées et d'éviter, autant que possible, un biais de dissimulation des pratiques. Un des intérêts de ce mode opératoire est alors de pouvoir repérer plus aisément ce qui vient faire répétition dans le discours des élèves. La capacité des élèves à élaborer à propos des différents pôles d'investigation de cette recherche (**inhibition, norme, coopération**) est donc considérée comme porteuse de sens et fait l'objet d'une analyse particulière. Au-delà de cette capacité, c'est également sur les domaines absents des discours que l'attention est portée. En effet, un domaine non-élaboré ou moins élaboré peut faire l'objet d'analyses. C'est donc une préoccupation pour ce qui se dit et ce qui ne se dit pas dans l'échange qui anime l'analyse des résultats de cette étude.

B. Construction des entretiens

1. Coopération

Si les comportements grégaires sont au cœur de la problématique, il convient d'interroger leur expression. S'il est possible que ceux-ci se donnent à penser dans le cadre de la triche, il n'est pas exclu qu'il en soit de même dans le cas d'une invalidation de l'acte de triche.

Les témoignages des jeunes appartenant aux champs lexicaux de l'entraide sont considérés comme signes de coopération, s'appuyant sur les travaux de Connac (2017). Le vocabulaire employant les champs lexicaux de l'aide, du tutorat ou du travail groupé sera également pris en compte mais considéré comme faisant état d'une intention prosociale impliquant une inégalité dans la relation d'aide apportée.

2. Norme

Connac (2017) développe le propos selon lequel l'institution viendrait faire tiers dans la relation entre l'élève et l'enseignant. Il semble intéressant de chercher des traces de ce tiers dans les propos des élèves interrogés. En effet, ce comportement ne sera pas perçu de la même sorte s'il est dirigé contre un système ou contre un individu personnifié. Ce qui se jouerait sur la scène émotionnelle de l'enfant serait donc une clef de compréhension du comportement de triche (Giust-Desprairies, 2004). Se pose alors la question de l'autorité. Selon Marcelli (2007) l'autorité serait avant tout une autorisation de l'enfant faite à l'adulte d'avoir un pouvoir décisionnel sur lui. Cette autorité ne trouverait sa place que dans un contexte de confiance en autrui.

Également, afin de pouvoir saisir la deuxième dimension d'expression de la triche, il semble nécessaire de repérer les tournures de phrases et mots appartenant au champ lexical de la dissidence. En effet, faire apparaître l'aspect transgressif de la triche permettrait d'identifier la capacité des individus à repérer d'une part les attendus du système scolaire, et d'autre part, en quoi l'acte de tricherie s'inscrit dans un contournement subtil et alternatif à la norme.

Il ne s'agit donc pas ici de questionner le rapport qu'entretiennent les élèves avec l'enseignant en tant qu'individu mais en tant qu'incarnation de l'institution scolaire (Giust-Desprairies, 2004). De fait, le regard doit être porté sur ce qui traduit une mise en acte des percepts institutionnels dans la logique qui voudrait que le comportement de triche soit significatif d'une réalité du collectif

puisqu'il se donne à voir sur la scène sociale. La dissidence est à appréhender comme une attitude qui se déploierait en réponse aux dogmes institutionnels incarnés par le corps enseignant.

3. Inhibition

La culture scolaire fait l'objet d'un apprentissage, tant pour les enseignants que pour les élèves. Or, si l'on considère qu'une acculturation ne peut être possible qu'en considérant les apports de toutes les parties prenantes (David, 1994), il faut questionner l'existence d'une telle compromission dans les discours des élèves, une compréhension réciproque.

Or, l'école est un lieu de répétitions, témoignant d'une « dépendance de sentier » assez forte (David, 1994) soit la reproduction de comportements par les membres de l'institution par tradition. De ce fait, les changements structurels ne peuvent s'opérer que très lentement et donnent lieu à de forts sentiments de souffrance pour les garants de l'institution.

Cette rigidité du cadre éducatif invite à questionner les malentendus qui se jouent dans la relation éducative (Connac, 2017, février), une des clefs de compréhension pourrait se trouver dans la catégorisation des interdits scolaires et du manque de hiérarchisation qu'ils pourraient avoir. C'est cette dimension qui est également à interpréter à la suite des entretiens, car s'il y a bien une notion d'interdit derrière la pratique de la triche, il semble nécessaire de questionner ce qu'elle jugule vraiment et en quelle dimension elle est perçue.

Chapitre IX : Étude 3 – Participants

Afin de réaliser des entretiens autour du comportement de triche, le choix a été fait de sélectionner dix-sept élèves pour réaliser les auto-confrontations. Ce choix n'a pas été guidé selon une logique binaire qui voudrait une opposition entre les élèves tricheurs et ceux s'étant abstenus. Au contraire, il s'agissait de questionner les élèves ayant eu les comportements les plus marqués, signifiants, dans le déroulé de la passation ludique (De Saussure, 1916).

Le recrutement s'est fait en fonction des attitudes que présentaient les enfants sur les captations vidéos, un plaisir manifeste ou une retenue prononcée pendant l'activité sont des critères de choix.

Dans cette même logique, deux binômes ont réalisé l'entretien ensemble, inconfortables à l'idée d'échanger en face à face avec l'expérimentateur. Ces deux entretiens ont respecté la même disposition spatiale et temporelle que les autres, mais il faut tenir compte de leur composition intrinsèque lors de l'analyse des données.

Le critère objectivable était la modalité de passation, seul ou en binôme. Sept binômes et trois participants solitaires ont été retenus pour réaliser les entretiens. Une vigilance particulière a été apportée au degré de mitoyenneté des binômes. Bien que les résultats de la seconde étude ne mettent pas en avant des différences considérables entre les deux types de binômes, il semblait pertinent d'interroger cela dans l'entretien afin d'obtenir un grain supplémentaire. Il faut rappeler ici la difficulté de recruter, ne serait-ce que pour la première passation, des binômes masculins négatifs, une limite retrouvée dans le choix des participants aux entretiens. Aussi, la composition du panel de participants se veut la plus diversifiée possible mais aussi la plus proche de la réalité du terrain de recherche.

Une attention particulière a été apportée lors du visionnage des vidéos. De fait, si l'entretien est l'occasion de revenir sur l'attitude du sujet pendant la passation de la seconde étude, il est également un prétexte pour échanger plus largement autour de la notion de triche et ses pratiques dans le cadre scolaire. Aussi, les binômes s'empêchant mutuellement de tricher, trouvant des occupations annexes pendant le temps de réflexion ou, au contraire, faisant montre d'une très forte concentration, semblaient plus pertinents pour un entretien.

Investiguer à partir du singulier pour comprendre le collectif reprend la notion de *Primus Inter Pares* (Flament et Milland, 2010), soit « le premier entre les pairs », celui qui vient cristalliser les attendus, normes et règles du groupe, l'exemple auquel se réfère les autres membres. Chaque enfant a donc été choisi comme représentant une des facettes qui donne à se voir lors des passations, avec une attitude plus marquée que ses pairs à interroger en entretien.

Comme développé précédemment, le choix des élèves participant aux entretiens a été réalisé selon une logique d'intérêt pour les comportements observés en cela qu'ils sont exagérés, marquants par rapport à ceux observés chez l'ensemble du groupe auquel appartient le participant. Bien que les données issues de la littérature scientifique ne fassent pas état d'une différence dans la propension à tricher en fonction du genre, la population ayant participé aux études précédentes compte plus de filles (87 participantes) que de garçons (67 participants), cette différence se retrouve dans les situations retenues pour les entretiens (10 filles, 7 garçons).

Dans le souci d'obtenir des données représentatives de la réalité de chaque groupe, une attention particulière a été portée au recrutement d'une population totale diversifiée concernant les conditions de passations (14 participants ayant réalisé l'activité en binômes, 3 solitaires), la qualité relationnelle des binômes (8 participants issus d'un binôme positif, 6 issus d'un binôme négatif), et du comportement observé (8 tricheurs, 9 s'étant abstenus).

Eu égard à la très faible représentativité de ce groupe ainsi qu'à l'accessibilité de cette population, aucun participant solitaire ayant triché n'a été interrogé (N=2). Les trois élèves ayant réalisé la passation seuls se sont tous abstenus, comme 90 % de la population « solitaire », ce qui semblait plus représentatif de la réalité du groupe et donc plus pertinent.

Les pseudonymes employés sont des choix des élèves, chacun avait le droit de choisir le prénom par lequel il serait désigné dans la recherche. Tous les prénoms choisis sont associés au genre de l'enfant.

Chapitre X : Étude 3 – Passations

A. Récolte des données

Faisant suite aux deux premières études, les entretiens ont eu lieu dans deux des quatre établissements ayant participé à l'étude, choix arbitré tant par la significativité des comportements observés via la captation vidéo que par l'accessibilité de l'équipe pédagogique et sa volonté d'inscrire les élèves dans une continuité.

Il était convenu que les temps d'échanges auraient lieu pendant des heures de permanence ou de cours avec l'enseignant qui avait encadré la première partie de la passation, soit le professeur principal. Ce dernier s'assurait de délivrer et récupérer les autorisations parentales (cf Annexe I.3 ; p. 2).

Les salles choisies pour l'entretien étaient les plus proches des salles de cours des élèves afin d'éviter une perte de temps et de maintenir une proximité avec l'espace dans lequel l'enfant avait l'habitude d'évoluer. Pour certains entretiens, il s'agissait du bureau des AESH ou de celui de la psychologue de l'établissement. Il faut préciser ici que les élèves concernés n'avaient jamais eu affaire à ces professionnels, ce qui rendait le cadre aussi neutre que possible.

Afin de faciliter l'échange entre le chercheur et l'élève, le mobilier de la salle était disposé tel que présenté sous le schéma ci-dessous :

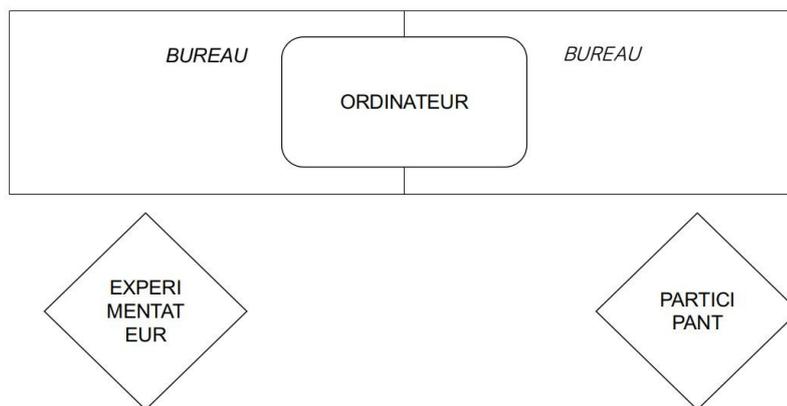


Schéma 10 – Disposition spatiale des entretiens

Le choix était fait ici de se positionner à côté du participant de sorte à pouvoir visualiser simultanément la vidéo de sa passation mais également dans un souci de proximité plus propice à la discussion. Cette proximité était recherchée afin de pouvoir entrer dans un échange plus riche et mouvant sans marquer de hiérarchie susceptible de brider cette dynamique (Mauss, 1923).

L'intégralité des échanges a fait l'objet d'un enregistrement audio via un dictaphone. L'appareil était disposé devant l'ordinateur, à équidistance entre le chercheur et l'élève. Ce média peut être envisagé comme faisant tiers dans la relation. Bien que celle-ci puisse être présentée comme un échange entre deux individus, elle appartient à un cadre précis et comporte un certain nombre de codes et normes qui régissent ce temps, lui-même circonscrit au cadre scolaire. L'enregistrement permet une fluidité dans l'échange différent de la prise de note, plus rigide.

La confidentialité et la protection de l'identité du participant. Celui qui livre son histoire se dévoile, donne à voir quelque chose de sa singularité, il s'agit d'un don précieux que celui qui reçoit doit traiter avec respect pour le recevoir correctement (Mauss, 1923).

Aussi, les élèves ont l'assurance que les mots qu'ils livrent sont destinés à un usage spécifique, celui de la recherche. Chaque participant a par ailleurs pu choisir le nom sous lequel il apparaîtrait dans cette recherche, ce qui renforce leur participation en tant que sujet-acteur de la situation.

B. Retranscriptions

Dans le souci de retranscrire fidèlement les mots des participants, le choix a été fait de conserver lors de la retranscription l'intégralité des onomatopées et lapsus prononcés par les deux protagonistes (cf Annexes III. 1 ; III. 2 ; p.8).

L'intérêt de conserver leurs tournures de phrases et leurs mots tient dans la possibilité *ante* retranscription d'accéder aux signifiants de leurs discours, l'entretien laissant plus de place aux signes. Cela vient traduire une réalité du stock lexical de chacun, de sa capacité à se saisir du discours et de jouer avec les mots. Également, elle permet aussi d'interroger les réponses et relances du chercheur dans sa façon de conduire l'entretien.

Afin de statuer sur les éléments du discours significatif, le choix a été fait de se pencher sur les champs lexicaux et les idées apportées lors de l'entretien et non les mots isolés. En effet, la récurrence des termes entre les discours ne semble pas, dans la présente étude, l'élément transversal à investiguer. Il s'agit donc de porter l'intérêt sur les idées développées par les élèves, leurs tournures de phrases et expressions comme autant de signes de leur réalité.

C. Catégorisation

Répondant aux différentes hypothèses, les pôles de notions évoquées en entretien font l'objet d'une sélection rigoureuse se basant sur une logique de catégorisation (Aktouf, 1992) répondant aux critères d'**exclusivité** ; soit une absence de chevauchement entre les pôles ; d'**exhaustivité** ; soit le recouvrement par chaque catégorie de l'ensemble de son domaine ; d'**évidence** ; soit une répliquabilité aisée de ce moyen de tri ; et de **pertinence** ; soit un rapport direct aux objectifs et enjeux de la recherche (Aktouf, 1992), ici les trois catégories centrales reprennent les trois pôles théoriques développés précédemment.

Pôles de l'entretien	Thématiques associées
Inhibition	<ul style="list-style-type: none"> • Stratégies déployées • Prise de recul • Réactions à la duperie/ émotions • Univers étendu
Norme	<ul style="list-style-type: none"> • Triche/ duperie • Loi de l'institution scolaire/ familiale • Gains/ Pertes/ Coûts
Coopération	<ul style="list-style-type: none"> • Camaraderie • Morale • Autrui

Tableau 2 – Domaines principaux abordés en entretien et thématiques associées

Bien que chaque discours présente sa singularité, aucun élève ne livrant les mêmes éléments, les entretiens ont un squelette commun, les domaines abordés se répètent et le chercheur a soin de les interroger chez chacun des participants. Chacun d'entre eux livre sa lecture et sa compréhension des notions qui lui sont présentées.

1. Coopération : camaraderie, moralité, autrui

La coopération réside dans le fait de participer à un projet commun tout en retirant de cette contribution un apport mutuel positif (Connac, 2017). La coopération relève donc d'une co/construction pour atteindre des objectifs communs. Dans le cadre de l'entretien, il peut se donner à voir selon trois approches différentes :

- La camaraderie soit le fait de reconnaître autrui comme faisant partie de ses pairs, tout en ayant la volonté de lui prêter soutien ou assistance si ce dernier est en difficulté. La camaraderie implique un soutien mutuel et une sympathie vis-à-vis de son camarade.
- La capacité à présenter et nommer ses grands principes moraux, soit des règles de conduite personnelles permettant d'évoluer en cohérence avec ses pairs comme avec soi-même.

- La conscience d'autrui comme semblable et dissemblable, investie d'une charge positive ou non. Cette conscience de l'autre est à mettre en parallèle avec la notion de prise de recul développée plus haut.

2. Norme : reconnaissance, réactions, moralité

Si l'institution se définit comme « les règles du jeu » (David, 1994), alors les individus se doivent de les connaître et de les reconnaître pour s'acculturer à leur environnement. Quatre domaines semblent porteurs de sens pour comprendre l'adhésion et la compréhension de ces normes :

- La reconnaissance de la duperie à laquelle ils ont été confrontés lors de la phase ludique de l'expérimentation, il ne s'agit pas ici de porter un jugement moral mais d'être capable d'identifier que le chercheur ne joue pas selon les règles du jeu.
- La présence ou l'absence de réactions à la duperie après l'avoir identifié, se considérer comme légitime ou non à manifester son ressenti vis-à-vis d'une situation ayant induit le sujet volontairement en erreur.
- La conscience d'une loi et d'un ordre qui régissent les comportements à adopter au sein de l'institution, les interdits promulgués par le cadre. Il n'est ici pas nécessaire de pouvoir expliquer ces règles mais de reconnaître leur aspect *tabou* (Freud, 1912).

3. Inhibition : stratégies, prise de recul, analyse des coûts, univers étendu

Reprenant les travaux d'Houdé (2019), l'inhibition se définit comme la capacité à lutter contre les automatismes de la pensée, réflexes ou apprentissages provoquant des réponses systématisées dont le coût varie et la pertinence également. Le mécanisme inhibiteur aurait alors toute sa place dans la décision de tricher et sa mise en pratique, elle se déclinerait selon quatre pôles spécifiques :

- Le développement de stratégies inhibitrices pour maximiser ses capacités d'adaptation à l'environnement.
- La capacité à prendre du recul sur la situation, questionner ses réflexions et prises de position en les mettant en perspective avec tous les éléments de la situation.
- La capacité à raisonner en fonction des pertes et gains induits par les différents comportements que l'individu est susceptible d'adopter, soit une grille de lecture complexe de la situation et une supposition fine des réactions de son environnement.

- La capacité de l'individu à intégrer la situation dans un univers étendu, une histoire personnelle mais collective également, faisant appel à un imaginaire collectif (tours de magie, mises en situation dans un autre cadre ...)

PARTIE 3. Données issues des protocoles

Après avoir détaillé les protocoles employés pour chaque étude, les populations recrutées dans la partie précédente, les résultats issus des études vont être présentés.

Cette présentation suivra la chronologie suivante : une présentation des données issues de la première et la seconde étude, les calculs réalisés à partir d'eux et les résultats obtenus en s'intéressant tout d'abord à la distribution des variables, puis aux différences entre les échantillons et aux écarts de comportements en fonction des groupes (**Chapitre I**). Dans un second temps, un retour sur les éléments issus des entretiens d'auto-confrontation de la troisième étude sera réalisé, revenant sur les principaux axes d'élaboration, leur fréquence d'apparition et leurs divergences (**Chapitre II**) puis, une synthèse viendra conclure cette troisième partie en revenant sur les résultats majeurs de ces trois études (**Chapitre III**).

Chapitre I – protocole expérimentaux

A. Étude 1 – sixièmes

Cette partie présente l'intégralité des tests réalisés à partir des données recueillies auprès de la population des sixièmes (N= 56). Tous les calculs ont été réalisés via le logiciel Rstudio. Chaque calcul a pour objectif d'observer la présence ou l'absence de différence significatives entre le groupe composé d'individus ayant réalisé l'activité en solitaire (N= 18) et celui composé des binômes (N= 38). Le seuil de significativité retenu pour l'intégralité des calculs est de 0,05, soit un risque de conclusion erroné maximal de 5 %.

1. Distribution des variables

Afin de statuer sur la qualité de la distribution des variables, chacune a été soumise à un test de Shapiro-Wilk. Parmi les trois dimensions du CEC (Coupure, Empathie, Contagion) deux présentent une distribution suivant une loi normale. Pour ce qui est des saynètes situationnelles (Aider-Nuire, Mensonge-Vérité), les deux dimensions présentent une distribution suivant une loi normale.

Toutefois, eu égard à la faible taille de l'échantillon (N= 56) il semble plus prudent et fiable de privilégier par la suite des tests non-paramétriques pour traiter les données obtenues.

Test de Shapiro-Wilk – seuil significativité 0,05			
Variable	W	p-value	Distribution
Coupure	0,88371	0,03015	Normale
Empathie	0,94888	0,4077	Inconnue
Contagion	0,86873	0,01696	Normale
Aider-Nuire	0,72047	0,0001395	Normale
Mensonge-Vérité	0,82511	0,003516	Normale

Tableau 3 – *distribution des variables pour la population sixième (N= 56)*

2. Comparaisons entre les échantillons

L'intégralité des variables ne suivant pas une distribution normale et la taille de l'échantillon restant faible, notamment pour le groupe solitaire (N=18). Un test de Wilcoxon a été réalisé afin de vérifier que les populations ne présentaient pas des résultats significativement.

a. Solitaires et Binômes

Les profils obtenus au CEC et aux saynètes des participants solitaires (N=18) ont été comparés à ceux des participants en binômes (N=38). Les résultats obtenus ne permettent pas de mettre en évidence des profils significativement différents entre les deux groupes pour la majorité des variables. Toutefois, la variable Contagion du CEC présente une différence significative entre les deux groupes dont la puissance de l'effet a été mesurée via un D de Cohen. Cette différence entre les deux groupes peut être caractérisée de forte.

Test de Wilcoxon – seuil significativité 0,05			
Variable	W	p-value	Significativité
Coupure	340	0,9788	Non-significatif
Empathie	439,5	0,08153	Non-significatif
Contagion	183	0,004511	Significatif
Aider-Nuire	346	0,9465	Non-significatif
Mensonge-Vérité	257	0,08711	Non-significatif

Tableau 4 – *Significativité de la comparaison des variables entre les solitaires (N=18) et les binômes (N=38)*

Test du D de Cohen		
D	Puissance de l'effet	Intervalle
0,738962525	Fort	[0,61 ; 0,80 [

Tableau 5 – *Évaluation de la puissance de la différence significative entre les binômes et les solitaires – variable contagion*

b. Binômes mixtes et Binômes de même genre

Les profils obtenus au CEC et aux saynètes des binômes de même genre (N=22) ont été comparés à ceux des participants des binômes mixtes (N=16). Ces calculs n'ont pas été réalisés pour chaque genre, eu égard à la taille restreinte de l'échantillon masculin (N=8).

Les résultats obtenus ne permettent pas de mettre en évidence des profils significativement différents entre les deux groupes pour l'intégralité des variables. Les binômes de même genre présentent des données similaires à celles des binômes mixtes.

Test de Wilcoxon – seuil significativité 0,05			
Variable	W	p-value	Significativité
Coupure	235,5	0,07617	Non-significatif
Empathie	124,5	0,1204	Non-significatif
Contagion	152	0,4752	Non-significatif
Aider-Nuire	153,5	0,4777	Non-significatif
Mensonge-Vérité	192	0,5664	Non-significatif

Tableau 6 – *Significativité de la comparaison des variables entre les binômes de même genre (N=22) et les binômes mixtes (N=16)*

3. Comparaison des comportements

Après avoir statué sur la similarité des profils des différents groupes, leurs comportements lors du jeu du bonneteau à fait l'objet d'une comparaison. Eu égard aux distributions observées précédemment, un test du Khi2 d'indépendance a été réalisé concernant les binômes (N=38) et les solitaires (N=18) et également concernant les binômes de même genre (N=22) et mixtes (N=16).

a. Solitaires et Binômes

Le test du Khi2 d'indépendance permet de comparer les comportements de triche des deux groupes. Si le groupe des solitaires (N=18) ne comporte que peu de tricheurs (N=2), celui des binômes (N=22) en comporte plus (N=16). Cette différence observée fait donc l'objet de ce test afin de statuer sur sa significativité.

Les résultats obtenus permettent d'affirmer que la différence de comportements observés est bien significative. Les binômes trichent significativement plus que les solitaires. Afin d'obtenir plus de finesse concernant la puissance de cet effet, un test du V de Cramer a été réalisé. Ce test situe l'effet observé dans l'intervalle moyen.

Test du Khi2 d'indépendance – seuil significativité 0,05		
Xsquared	Degré de liberté	p-value
4,0524	1	0,04411

Tableau 7 – *Significativité de la comparaison des comportements de triche entre les binômes (N=22) et les solitaires (N=2)*

Test du V de Cramer		
V	Puissance de l'effet	Intervalle
0,2690058	Moyenne	[0,20 ; 0,30 [

Tableau 8 – *Évaluation de la puissance de l'effet du groupe sur le comportement de triche*

b. Binômes mixtes et Binômes de même genre

Afin de se prémunir de biais liés au genre des participants, un test du Khi2 d'indépendance a été réalisé afin de comparer les comportements de triche observés chez les binômes de même genre (N=6) et ceux des binômes mixtes (N=10). À nouveau, une comparaison par genre n'a pas été réalisée eu égard à la taille de l'échantillon masculin (N=8).

Aucune différence significative n'a été observée entre ces deux populations. Il n'existe pas de différence de comportement significative entre les binômes de même genre (N= 22) et les binômes mixtes (N= 6).

Test du Khi2 d'indépendance – seuil significativité 0,05		
Xsquared	Degré de liberté	p-value
3,3812	1	0,06594

Tableau 9 – Significativité de la comparaison des comportements de triche entre les binômes de même genre (N=6) et les binômes mixtes (N =10)

Synthèse

Les résultats obtenus avec cette première étude mettent en évidence une différence significative entre les participants solitaires et les binômes concernant le comportement de triche. Les binômes auraient plus tendance à tricher que les solitaires. La puissance de cet effet est caractérisé de moyen.

Il n'existe pas de différence significative liée au genre des participants concernant leur comportement, leur profil empathique ou leur capacité à discriminer les mensonges-blancs des mensonges-noirs.

En revanche il existe une différence significative forte concernant la tendance à la coupure émotionnelle entre les solitaires et les binômes.

B. Étude 2 – classes de 4^e/ 3^e

1. Distribution des variables

Comme pour la première étude, la distribution des différentes variables a été évaluée via un test de Shapiro-Wilk. Or, les résultats obtenus ne permettent pas de statuer sur la qualité de la distribution de ces dernières. Les tests employés ultérieurement seront donc des tests non-paramétriques. La taille des échantillons, notamment concernant le groupe des solitaires (N=19) étant par ailleurs restreint, l'emploi de tests non-paramétriques semble plus prudent.

Test de Shapiro-Wilk – seuil significativité 0,05			
Variable	W	p-value	Distribution
Coupure	0,84228	2,488e-10	Inconnue
Empathie	0,95831	0,0006198	Inconnue
Contagion	0,94929	0,0001214	Inconnue
Aider-Nuire	0,71326	1,968e-14	Inconnue
Mensonge-Vérité	0,36936	2,2e-16	Inconnue

Tableau 10 – *distribution des variables pour la population quatrième/troisième (N= 127)*

2. Comparaison entre les échantillons

Afin d'évaluer l'existence ou l'absence de différences entre les échantillons, chaque groupe à fait l'objet de comparaisons entre les différentes variables du protocole. Les solitaires ont donc été comparés aux binômes afin d'observer si une différence de profil était présente, à l'instar des binômes de même genre et mixtes afin de tenir compte des potentielles différences entre les genres et de contrôler des effets éventuels.

a. Solitaires et Binômes

Un test de Wilcoxon a été réalisé pour chacune des variables afin de comparer les profils des participants en binômes (N= 108) et des participants solitaires (N=19). Les tests réalisés n'ont pas mis en évidence des différences significatives entre ces deux populations.

Test de Wilcoxon – seuil significativité 0,05			
Variable	W	p-value	Significativité
Coupure	1193	0,2518	Non-significatif
Empathie	1 201,5	0,2297	Non-significatif
Contagion	748	0,05664	Non-significatif
Aider-Nuire	976	0,7032	Non-significatif
Mensonge-Vérité	1 117,5	0,2856	Non-significatif

Tableau 11 – Significativité de la comparaison des variables entre les solitaires (N=19) et les binômes (N =108)

b. Binômes mixtes et Binômes féminins

Un test de Wilcoxon a été réalisé pour chacune des variables afin de comparer les profils des participants en binômes mixtes (N= 26) et des binômes féminins (N=52). Les tests réalisés n'ont pas mis en évidence des différences significatives entre ces deux populations pour les variables « Contagion », « Aider-Nuire » et « Mensonge-Verité ».

En revanche, la variable « Coupure » est significativement différente entre les deux échantillons, la puissance de cette différence est caractérisée de faible. La variable « Empathie » est également significativement différente entre les deux échantillons, cette différence est caractérisée de modérée. Le calcul de la taille de la différence de ces effets a été réalisé via un test du D de Cohen.

Test de Wilcoxon – seuil significativité 0,05			
Variable	W	p-value	Significativité
Coupure	937	0,0046	Significatif
Empathie	402,5	0,003108	Significatif
Contagion	641	0,7103	Non-significatif
Aider-Nuire	705,5	0,7312	Non-significatif
Mensonge-Vérité	744	0,02364	Non-significatif

Tableau 12 – Significativité de la comparaison des variables entre les binômes mixtes (N=26) et les binômes féminins (N =52)

Test du D de Cohen		
D	Puissance de l'effet	Intervalle
0,400620649	Faible	[0,21 ; 0,40 [

Tableau 13 – *Évaluation de la puissance de la différence significative entre les binômes et les solitaires – variable coupure*

Test du D de Cohen		
D	Puissance de l'effet	Intervalle
0,502420076	Modéré	[0,41 ; 0,60 [

Tableau 14 – *Évaluation de la puissance de la différence significative entre les binômes et les solitaires – variable empathie*

c. Binômes mixtes et Binômes masculins

Comme pour les populations précédentes, les données des variables des binômes masculins (N=38) et mixtes (N=26) ont été comparés via un test de Wilcoxon. Aucune différence significative n'a été observée via ces calculs.

Test de Wilcoxon – seuil significativité 0,05			
Variable	W	p-value	Significativité
Coupure	493	0,9944	Non-significatif
Empathie	568,5	0,3069	Non-significatif
Contagion	392,5	0,1607	Non-significatif
Aider-Nuire	430	0,3015	Non-significatif
Mensonge-Vérité	511	0,65555	Non-significatif

Tableau 15 – *Significativité de la comparaison des variables entre les binômes mixtes (N=26) et les binômes masculins (N=38)*

d. Binômes féminins et Binômes masculins

Tout comme les échantillons précédents, les variables des binômes féminins (N=52) et des binômes masculins (N=38) ont été comparés via un test de Wilcoxon. Les variables « Coupure » et « Contagion » sont significativement différentes entre les deux groupes.

Un calcul de la puissance de la différence a été réalisé via un test du D de Cohen. La différence entre les deux groupes concernant la variable « Coupure » se situe dans l'intervalle modéré. La différence concernant la variable « Contagion » se situe dans l'intervalle faible.

Test de Wilcoxon – seuil significativité 0,05			
Variable	W	p-value	Significativité
Coupure	636	0,003343	Significatif
Empathie	1179	0,1139	Non-significatif
Contagion	1 231,5	0,0441	Significatif
Aider-Nuire	826,5	0,128	Non-significatif
Mensonge-Vérité	933	0,04662	Non-significatif

Tableau 16 – *Significativité de la comparaison des variables entre les binômes féminins (N=52) et les binômes masculins (N =38)*

Test du D de Cohen		
D	Puissance de l'effet	Intervalle
0,446837711	Modéré	[0,41 ; 0,60 [

Tableau 17 – *Évaluation de la puissance de la différence significative entre les binômes et les solitaires – variable coupure*

Test du D de Cohen		
D	Puissance de l'effet	Intervalle
0,354990232	Faible	[0,21 ; 0,40 [

Tableau 18 – *Évaluation de la puissance de la différence significative entre les binômes et les solitaires – variable contagion*

3. Comparaison des comportements

La différence de comportements de triche en fonction du groupe d'appartenance des participants a été évaluée via un test de Khi2 d'indépendance. Ces comparaisons ont été réalisées pour les échantillons solitaires (N=19) et binômes (N =108) mais également entre les différents types de binômes, positifs (N= 72) et négatifs (N=64), mixtes (N=26), féminins (N=52) et masculins (N=38).

a. Solitaires et Binômes

La différence de comportement entre les participants en solitaire (N=19) et ceux réalisant l'activité en binôme (N=108) est significative. La puissance de cette différence a été mesurée via un test du V de Cramer, elle se situe dans l'intervalle faible.

Test du Khi2 d'indépendance – seuil significativité 0,05		
Xsquared	Degré de liberté	p-value
5,2821	1	0,02155

Tableau 19 – *Significativité de la comparaison des comportements de triche entre les binômes (N=40) et les solitaires (N =1)*

Test du V de Cramer		
V	Puissance de l'effet	Intervalle
0,1978052	Faible	[0,10 ; 0,20 [

Tableau 20 – *Évaluation de la puissance de l'effet du groupe sur le comportement de triche*

b. Binômes positifs et Binômes négatifs

Les comportements de chaque participant en fonction de la qualité de la relation ont été comparés et ne présentent pas de différence significative.

Test du Khi2 d'indépendance – seuil significativité 0,05		
Xsquared	Degré de liberté	p-value
3,3457	1	0,06738

Tableau 21 – *Significativité de la comparaison des comportements de triche entre les binômes positifs (N=72) et les binômes négatifs (N =44)*

c. Binômes mixtes, Binômes féminins et Binômes masculins

Les comportements de chaque binôme en fonction de leur genre ont été comparés. Aucune différence significative n'a été observée entre les trois types de binômes.

Test du Khi2 d'indépendance – seuil significativité 0,05		
Xsquared	Degré de liberté	p-value
2,4749	2	0,2901

Tableau 22 – Significativité de la comparaison des comportements de triche entre les binômes féminins (N=14), les binômes masculins (N= 16) et les binômes mixtes (N =10)

Synthèse

Les calculs réalisés mettent en évidence une différence significative de comportement en fonction du groupe d'appartenance du participant, solitaire ou binôme. La puissance de cette différence est caractérisée de faible.

Il n'existe pas de différence de comportement de triche significative liée au genre des participants ou à la qualité de leur relation.

Les solitaires et les binômes présentent un profil de coupure émotionnelle différent, cette différence est caractérisée de faible. Également, la dimension empathique diffère significativement, la puissance de cette différence est modérée. Les autres variables ne présentent pas de différences par ailleurs.

Les binômes masculins et féminins présentent des profils de coupure émotionnelle et de contagion significativement différent. Cette différence est modérée concernant la coupure et faible concernant la contagion.

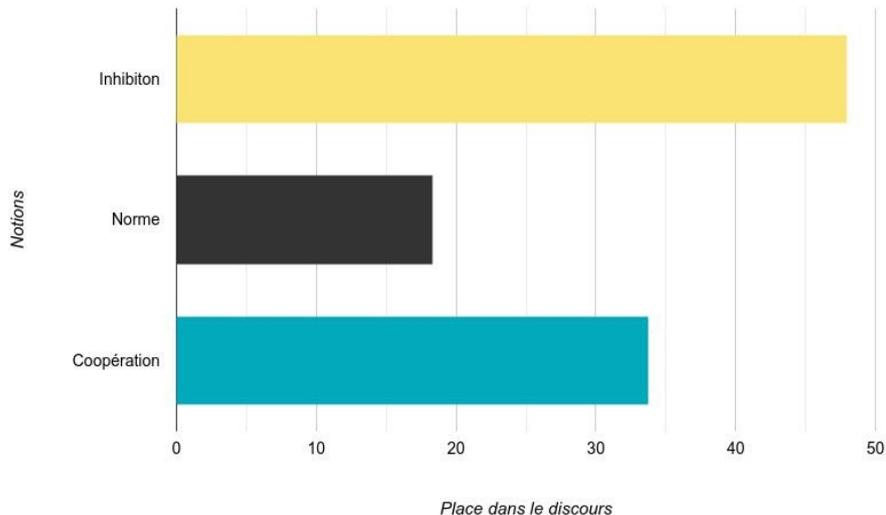
Aucune différence significative entre les binômes mixtes et les binômes masculins n'a été mise en évidence par les calculs réalisés.

Chapitre II : Étude 3. Résultats des entretiens d'auto-confrontation

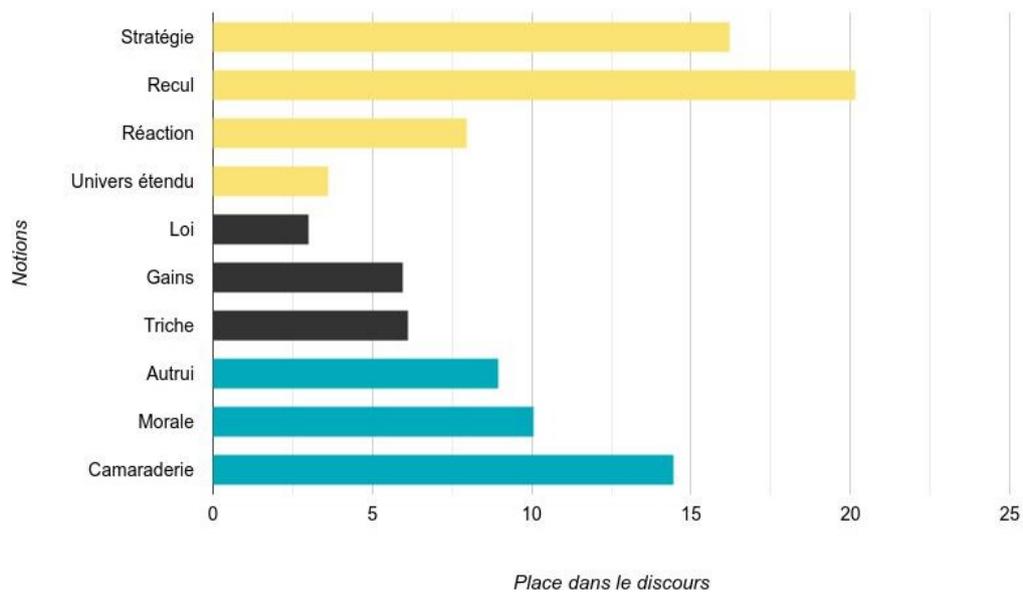
A. Présentation générale et fréquence d'apparition

Dans un premier temps, les profils généraux des entretiens sont réalisés sous forme de pourcentage afin d'obtenir un premier aperçu de la répartition des différents pôles au sein des discours. Il est alors possible d'observer *a priori*, une part plus importante de l'inhibition et de la coopération vis-à-vis de la norme. Cette fréquence d'apparition est questionnée par un calcul de comparaison de moyennes réalisées via le logiciel Rstudio.

Dans un souci d'approfondir l'analyse des données récoltées, et tel qu'annoncé précédemment, les trois thématiques sont chacune déclinées en trois ou quatre sous-pôles dont la répartition interne permet d'appréhender la réalité des discours avec plus de finesse et de précision. Ces données font donc l'objet d'une seconde analyse afin de s'approcher au plus près de la thématique la plus prégnante pour les participants au sein de leurs discours.



Graphique 1 – Répartition des champs lexicaux des dialogues avec les élèves – Pôles principaux
chiffres en pourcentages



Graphique 2 – Répartition des champs lexicaux – détaillé – chiffres en pourcentages

B. Comparaisons de moyennes

Forte des éléments précédemment développés, une comparaison entre les trois pôles principaux a été réalisée via un test de Wilcoxon. Le choix de cet outil statistique a été motivé par la qualité de la distribution des populations (non-paramétrique) ainsi que par la taille de la population (inférieure à 30). Les différences observées *a priori* pouvant donc être caractérisées de significatives ou non au seuil d'erreur de 5 %.

➤ Pôles principaux

La fréquence d'apparition des pôles principaux diffère significativement entre chacun d'entre eux. La norme apparaît comme l'élément le moins présent dans le discours des élèves vis-à-vis de la coopération ou de l'inhibition. L'inhibition reste le pôle le plus développé par les participants au regard des deux autres qui sont moins présents dans les discours.

Notions dominantes	Notions dominées	V	p-value
Inhibition	Coopération	102,5	0,01704
	Norme	1	0,0001221
Coopération	Norme	97,5	0,005191

Tableau 23 – *Différences significatives entre les pôles principaux – seuil de 5 %*

➤ *Sous-pôles*

Vu les différences significatives mises en lumière via les comparaisons des pôles principaux, chacune de leur composante a fait l'objet d'une comparaison afin d'identifier les idées qui se dégagent majoritairement. Cela permet également de statuer sur l'homogénéité de ces pôles dans le discours des enfants.

❖ *Coopération : Camaraderie > Morale*

Le pôle Coopération présentant une fréquence moindre que le pôle Inhibition mais supérieur au pôle Norme (33,73 %), présente une homogénéité relative. En effet, si le sous-pôle Autrui ne présente pas de différence significative vis-à-vis des deux autres sous-pôles, ce n'est pas le cas de Camaraderie et de Morale dont la fréquence d'apparition diffère significativement.

En effet, les éléments se rapportant à la camaraderie dans les discours des participants sont significativement plus présents que ceux se rapportant aux grands principes moraux.

❖ *Norme : Loi = Gains/ pertes/ coûts = Triche*

Apparaissant comme minoritaire par rapport aux deux autres pôles (18,30%), le rapport à la norme a la particularité d'être un pôle homogène ne présentant pas de disparité significative entre les trois sous-pôles qui le composent.

Aussi, dans le discours des élèves, il n'existe pas de différence de fréquence entre la notion de Loi (celle de l'institution, de la famille ou du groupe social) et la question des coûts que suppose la triche ainsi que leur éventuelle rétribution, ni vis-à-vis de la notion de triche en elle-même, à savoir un caractère dissident et condamnable.

❖ *Inhibition : Prise de recul > Stratégie > Réactions > Univers Étendu*

Le pôle Inhibition, significativement supérieur aux deux autres dans la première comparaison (47,97%), présente la particularité de ne présenter aucune homogénéité, en effet, tous les sous-pôles qui le composent diffèrent entre eux significativement. La Prise de Recul étant celui qui est le plus présent dans les discours, avec une fréquence de 20,15 % par rapport à l'intégralité des sous-pôles.

Suivent la Stratégie (16,23 %) et les Réactions (7,95 %). La capacité à faire appel à un Univers Étendu apparaît bien comme rare (3,63 %).

Pôle	Notions dominantes	Notions dominées	V	p-value
Inhibition	Recul	Stratégie	24	0,04373
		Réactions	116,5	0,001467
	Réactions	Univers étendu	104	0,01345
	Stratégies	Univers étendu	16	0,01345
		Réactions	89	0,02379
	Recul	Univers étendu	120	0,0007247
Norme	<i>Absence de différence significative entre les sous-pôles</i>			
Coopération	Camaraderie	Morale	25	0,0500

Tableau 24 – *Différences significatives entre les sous-pôles – seuil de 5 %*

Chapitre III : Synthèse

➤ Études 1 et 2

Différents éléments ressortent de ces études, notamment une homogénéité des profils empathiques des participants, indépendamment de leur situation sociale et de leur propension à tricher. Un profil empathique caractéristique corrélé à un comportement de triche ne saurait être isolé.

Également, une similarité des compétences à identifier une intention d'aide ou de nuire est observée, idem pour la différenciation entre le mensonge ou la vérité. Quelques disparités subsistent néanmoins entre les binômes positifs et négatifs, d'autant plus quand ces derniers sont comparés aux solitaires. Or, ces disparités ne sont pas corrélées avec l'expression de comportements de triche, elles ne peuvent être qualifiées d'influentes sur le comportement des participants. Les comportements de triche ne sont donc pas corrélés à un profil de participants ayant une méconnaissance des notions de mensonge-blanc/ mensonge-noir, nécessaire à la compréhension des actes de transgression prosociaux (Talwar et Lee, 2002 ; Xu et *al.*, 2009).

En ce qui concerne les comportements de triche à proprement parler, ils sont, en revanche corrélés à la situation de passation. S'exprimant majoritairement chez les binômes, ils sont presque

absents chez les solitaires. La puissance de l'effet de la situation sociale sur le comportement adopté est caractérisée de moyenne, idem si l'on compare les binômes négatifs aux solitaires. Pour autant, cet effet se trouve renforcé, qualifié de fort, lorsque les binômes positifs sont comparés aux binômes négatifs. Les conditions de passation sont donc bien corrélées aux comportements de triche déployés par les participants.

La notion de proximité relationnelle entre les participants n'est pas corrélée à une différence de comportement lors de la passation. En effet, les binômes négatifs et positifs n'ont pas de différence d'engagement dans la triche qui soit significative. Il n'est donc pas possible de lier une qualité relationnelle au fait de tricher ou non.

➤ *Étude 3*

Ressortent de cette troisième étude, des données complémentaires aux deux précédentes permettant d'approfondir certaines thématiques. Les trois pôles qui sous-tendent cette recherche ont pu apparaître dans le discours de participants avec une répartition fortement hétérogène.

La notion d'inhibition est la plus fortement investie par les participants, présentant un discours où la prise de recul est majoritaire. Également, les stratégies mises en place prennent une place importante dans le discours, là où la verbalisation des réactions et l'appel à un univers étendu sont plus rares.

La coopération est également présente dans le discours, moins que l'inhibition mais plus que la norme. La camaraderie est la notion la plus développée, faisant appel à des actions et mécanismes concrets chez les participants, là où la morale fait appel à des grands principes moins incarnés, et moins présents dans le discours.

La norme est la notion la moins développée dans le discours des participants et aucune de ses dimensions n'apparaît significativement plus qu'une autre. La norme est homogène et la moins présente dans les entretiens.

PARTIE 4 : Discussion Générale

La partie précédente a permis de mettre en lumière certains résultats obtenus par le biais de différentes méthodes de calcul et d'analyse. Cette quatrième et dernière partie propose des analyses et interprétations de ces résultats. Elle est consacrée à la réunion et l'interprétation des données recueillies issues des trois études réalisées. Il s'agit ici d'appréhender un mécanisme polymorphe et dynamique via des objets et des approches variés.

Dans un premier temps, un rappel de l'objet des études menées sera présenté (**Chapitre I**), puis un focus sur la triangulation des données permettra de revenir sur les différences d'engagement des participants et la disparité des comportements observés malgré une similarité des profils ainsi que l'investissement hétérogène des divers pôles dans le discours des participants (**Chapitre II**). Une synthèse permettra de revenir sur les principales analyses des trois études (**Chapitre III**). Dans une perspective d'approfondissement, une amélioration des protocoles et dispositifs sera proposé ainsi que d'autres méthodes de travail (**Chapitre IV**). Enfin, une conclusion permettant une mise en perspective des données obtenues sera proposée (**Chapitre V**).

Chapitre I : Rappel des objectifs de la recherche

Face à l'omniprésence du slogan « l'école de la confiance » au sein de l'Éducation Nationale depuis la rentrée 2016/2017 (texte de loi n° 2019-791), questionner le rapport moral qu'entretient l'élève avec l'institution scolaire a été la ligne directrice de cette recherche. L'angle d'approche choisi, la triche, a semblé le plus caractéristique de cette relation. De fait, si l'on triche toujours vis-à-vis de quelqu'un ou de quelque chose, la triche fait partie d'une histoire commune à presque l'intégralité des élèves (Murdock et *al.*, 2001). De plus, au sein de la structure scolaire, chacun vit son expérience singulière mais qui s'inscrit dans le commun, la même éducation pour tous. C'est donc dans une logique de communauté- singularité que s'inscrit cette recherche.

Ce travail s'inscrit dans une logique de complémentarité entre le domaine des Sciences de l'Éducation et de la Formation et la Psychologie du Développement, deux disciplines ayant investigué les problématiques de la coopération, de l'inhibition et du rapport à la norme. Il s'agit dans cette présente recherche de pouvoir éclairer la thématique de la triche via ces trois pôles en associant les méthodologies de chaque discipline aux objets d'étude communs.

Les études menées pour approfondir ce propos se sont articulées autour des trois dimensions précédemment évoquées à savoir : 1) le rapport qu'entretient l'élève à la norme de l'institution (confiance ou défiance), 2) les mécanismes d'entraide qui peuvent se déployer lors de l'acte de triche (que celle-ci soit solitaire ou en réseau) et enfin, 3) les mécanismes inhibiteurs à l'œuvre chez les tricheurs, ceux qui permettent une bonne réalisation de l'acte de triche. Il s'agissait, via ces trois topiques, de pouvoir appréhender ce qui sous-tend l'acte de triche en réseau, soit un profond altruisme et de forts principes moraux ou bien des motivations égoïstes et auto-centrées, comme cela peut être le cas pour la triche en solitaire (Murdock et *al.*, 2001). Cette recherche prend en considération le postulat de Tomasello et Vaish (2013) à savoir qu'il serait vain d'opposer une nature coopérative à une nature altruiste, l'homme étant constitué de ces deux pôles, ces derniers s'équilibrant perpétuellement, l'individu tendant vers un renforcement continu de ses normes morales.

Aussi, les hypothèses testées via les trois dispositifs avaient pour but d'interroger les divers pôles autour desquels graviterait la triche sous son expression coopérative. De fait, il s'agissait de questionner la solidarité supposée présente dans la triche en réseau, la mitoyenneté entre les tricheurs, le dilemme moral que suppose cet acte vis-à-vis d'autrui (les autres élèves, l'enseignant,

l'institution ...), l'existence ou non d'un altruisme entre les tricheurs et la capacité à lutter contre soi, inhiber, pour réaliser une triche performante.

Deux dispositifs expérimentaux ont été déployés, l'un étant une première approche de la problématique et le second une approche plus fine de cette dernière, incluant la dimension affective dans la relation. Dans le souci de compléter ces deux études, une troisième a été réalisée, constituée d'entretiens d'auto-confrontations, permettant d'accéder aux représentations et aux sens que les participants mettaient derrière leurs comportements. Il semblait pertinent de croiser les données quantitatives et qualitatives pour mieux cerner la problématique de recherche et l'éclairer sous différents angles d'approche. C'est cette approche multiple qui sera analysée dans la prochaine partie de cette discussion.

Chapitre II : Triangulation des données

A. Comment observer la différence d'engagement

Les deux premières études quantitatives ont permis d'interroger la réaction des élèves confrontés à une situation analogue mais dans des conditions sociales différentes (seul ou en binôme) ainsi que l'incidence de la qualité de la relation entre les binômes dans le déploiement de la triche.

La première étude, déployée auprès d'un panel de 56 élèves de sixième, a pu mettre en évidence un engagement dans l'acte de triche plus important en binôme que seul. La puissance de l'interaction entre la condition de passation et la triche est caractérisée de moyenne. Ces résultats vont dans le sens d'une responsabilité partagée entre les élèves, ce qui est un des ferments de la coopération (Connac, 2017), mettant tous les participants au même niveau de compétence et d'expertise et invalidant la notion de hiérarchie entre eux. Cette motivation à la coopération tend à s'expliquer en premier lieu par celle à venir en aide à son prochain, mobilisée grâce à une certaine lucidité sur ses capacités réelles et la volonté de le rendre heureux (Warneken et Tomasello, 2009). En effet, si la possibilité d'aider autrui via la coopération est envisagée, cette dernière déclencherait des mécanismes agréables chez les aidants, qui persisteraient dans le choix de ce comportement altruiste, quand bien même ce dernier ne serait pas le plus « raisonnable » (Morewedge et Kahneman, 2020). Au-delà d'un clivage entre la notion de bien ou de mal, c'est un ensemble de comportements qui se construisent et se déploient sur la scène sociale dans le but de maximiser les

ressentis positifs de chacun mais également d'améliorer un résultat final a priori insatisfaisant (Giust-Desprairies, 2002).

Cette première constatation a pu être étayée *via* le second dispositif, déployé auprès d'un public de 127 élèves de quatrième et de troisième. Les binômes se sont plus engagés dans la triche que les solitaires, la qualité relationnelle des binômes n'est pas corrélée à son implication dans la triche. Ces résultats semblent également aller dans le sens d'une répartition des responsabilités ainsi qu'un engagement plus volontiers si l'autre est en support de l'action.

Contrairement aux hypothèses formulées, la qualité relationnelle impacterait peu la tendance à tricher puisqu'il n'existe pas de différence significative entre les deux types de binômes. Or, s'agissant de binômes d'élèves de la même classe, cela semble faire écho à la notion de mitoyenneté (Meirieu et *al.*, 2009) soit la propension à aider plus volontiers son voisin immédiat qu'un autre inconnu, ici cela serait indépendant de la qualité de la relation entre les participants. S'apprécier ne serait donc pas une condition *sine qua none* pour réaliser un acte coopératif. Ce comportement n'en serait que renforcé si la relation avec ce voisin immédiat est déjà teintée de coopération (Toppe et *al.*, 2021 ; Gülseven et *al.*, 2021) ; en effet, les élèves exposés et accompagnés dans les agirs coopératifs seraient plus enclins à répliquer ces comportements en autonomie et à en retirer des affects positifs. De plus, coopérer permettrait de faire baisser le corollaire négatif associé à certaines activités mettant en concurrence les individus. Aussi, il se pourrait que les élèves aient triché en commun, car cette action leur semblait la plus « agréable » d'un point de vue émotionnel et plus « juste » d'un point de vue relationnel.

Cependant, le questionnement de l'engagement dans l'action peut être motivé par d'autres raisons et c'est un mécanisme collaboratif et non coopératif qui serait susceptible de se mettre en place (Connac, 2017). De fait, si la problématique de la hiérarchie semble exclue, de même que celle de tutorat, les résultats des entretiens permettent d'éclairer, de la collaboration ou de la coopération, ce qui se joue entre les tricheurs.

B. Des comportements différents mais des profils similaires

Un des questionnements de cette étude portait sur ce qui permettrait aux tricheurs- coopérateurs d'organiser et de rendre la triche opérante. Une des hypothèses portait sur le profil empathique de ces derniers. En effet, un élève plus empathique aurait potentiellement plus de facilités à comprendre les signaux de son camarade, ceci permettant de développer une stratégie conjointe

lorsque celle-ci se présente comme la plus pertinente de toutes (Axelrod, 1992). La notion de stratégie dépasse une logique purement rationnelle. En effet, une stratégie coopérative peut-être choisie si elle est porteuse de positivité émotionnelle pour l'aidant (Morewedge et Kahneman, 2010), la meilleure stratégie semble donc être celle qui sera vectrice de bien-être, d'autant plus à l'idée de venir en aide à son prochain. Le choix stratégique adopté semble donc dépendre plus des émotions ressenties à l'idée de sa réalisation que de ce qui semble le plus rentable.

Ce postulat qui lie stratégie et émotions s'étaye via les travaux de Kohlberg (Duska et Whelan, 1975), à savoir une prise de recul et de perception morale croissant avec le développement de l'enfant, lui permettant d'avoir un regard et une mise en acte plus réfléchis sur son environnement. Un développement moral plus abouti serait donc gage d'une pratique et d'une réflexion plus fines. Au-delà d'une réflexion plus fine, c'est aussi une aversion progressive pour la douleur infligée à autrui qui se développe (Xu et *al.*, 2010 ; Talwar et Lee, 2002 ; Lee, 1997). Aussi, les binômes formés seraient en mesure d'évaluer conjointement les enjeux suscités par la triche et les conséquences émotionnelles induites pour le pair. Certains enfants ayant une certaine aversion pour ce comportement, il semble cohérent qu'en prévision de cela, leur partenaire n'ait pas contribué à cet acte transgressif qui devait relever d'un partenariat coopératif.

Or, la première étude va dans le sens d'une absence de différence entre les groupes, que ce soit au niveau du profil empathique général, de la capacité à discerner le mensonge de la vérité ou l'intention d'aider de celle de nuire, la propension à l'empathie ou à la coupure émotionnelle. Une seule différence significative ressort concernant la contagion émotionnelle, plus marquée chez les binômes, mais elle il semblerait qu'elle soit à imputer à une erreur de recrutement plus qu'à un phénomène réel au vu de l'ensemble des résultats obtenus. De plus, il faut tenir compte de la fiabilité discutable du test employé pour évaluer le profil empathique des individus.

L'attention est portée principalement sur les profils des élèves tricheurs et non-tricheurs, car ce sont les disparités entre ces deux groupes qui sont le ferment de la problématique. Ces deux groupes ne présentent aucune différence significative au niveau des différents profils réalisés. La propension à l'empathie ne saurait expliquer la différence d'engagement dans la triche des élèves. Il en va de même pour l'intention de nuire et d'aider ainsi que la capacité à différencier le mensonge de la vérité.

Aussi, à profils semblables, comportements différents. Les données récoltées lors du deuxième dispositif convergent également dans ce sens avec une absence de différence de profil empathique entre les binômes et les solitaires pour chaque pôle du profil empathique et des comportements qui

divergent en fonction de la situation sociale du participant. Toute proportion gardée, cette conclusion est observée pour les 183 élèves qui ont participé aux deux études.

Comme pour les élèves de sixième, il semble que l'hypothèse selon laquelle le profil empathique influence l'acte de triche soit caduc. Il en va de même pour les compétences à reconnaître le mensonge de la vérité et l'intention de nuire de celle d'aider. Or, dans les entretiens réalisés avec les participants, la motivation altruiste prend de la place dans le discours comme cela sera détaillé par la suite. Aussi, si l'aide apportée à autrui dans le but de maximiser son bien-être en fonction de ses besoins est une motivation suffisante à l'acte coopératif (Warneken et Tomasello, 2009), la réussite globale à l'évaluation de ces compétences semble nécessaire à la compréhension des comportements déployés.

La motivation à la coopération repose sur des compétences sociales et peuvent s'entraîner (Toppe et *al.*, 2021 ; Gülseven et *al.*, 2021 ; Connac, 2020). Or, le protocole déployé se pense comme un entraînement coopératif ayant pu être exploité par les binômes comme l'opportunité de cerner au mieux ce qui convenait au participant avec qui ils formaient le binôme. Il se pourrait alors que les binômes s'étant abstenus l'aient fait par malaise à l'idée de la triche, tant la force de l'émotion intentionnelle conditionne le comportement (Morewedge et Kahneman, 2010).

C. Des pôles investis de façon hétérogène

Pour ce qui est de la troisième étude, qualitative, permettait d'apporter une finesse nécessaire à la compréhension des données quantitatives recueillies. Aussi, les éléments des discours des élèves ont été triés en trois pôles distincts (inhibition, norme, coopération) reprenant le triptyque conceptuel sur lequel s'appuie cette recherche. Chaque pôle était lui-même divisé en plusieurs sous-pôles pour permettre d'identifier avec plus de précision ce qui faisait signe dans les échanges (De Saussure, 1916). Il s'agissait également d'appréhender comment ces pôles pouvaient expliquer l'engagement dans l'acte de triche coopératif.

Or, il ressort des entretiens des résultats très disparates. En effet, le pôle « inhibition » est le plus investi de tous (47,97 % d'occurrence), suit le pôle « coopération » (33,73 % d'occurrence) et « norme » (18,30 % d'occurrence). Ces résultats interrogent, d'autant plus que la problématique générale de la recherche repose sur le rapport au cadre scolaire, et donc à la notion de norme. Ces résultats peuvent être interprétés comme une prévalence des capacités inhibitrices sur le respect et la crainte du cadre.

En effet, se rapporte à la norme tout ce qui fait état de la loi et des sanctions qu'elle charrie ainsi que de la notion de triche à proprement parler. Or, l'inhibition est un ensemble composé des notions de 1) stratégie, 2) prise de recul, 3) retour sur les réactions adoptées et 4) intégration du comportement au sein d'un univers étendu. Un score majoritaire dans la dimension « inhibition » vient alors témoigner d'une habileté et d'une agilité pour le tricheur qui, non content de maîtriser les normes de son environnement, sait les exploiter à sa guise.

La place de la dimension inhibitrice semble cohérente avec ce qui a pu être observé dans la littérature (Houdé, 2019). En effet, si l'inhibition consiste à lutter contre soi pour s'adapter au mieux à son environnement et trouver un équilibre entre spontanéité et réflexion, l'acte de triche serait une mise à l'épreuve de cette inhibition.

Pour aller plus loin dans cette dimension, le sous-pôle « stratégie » est celui qui ressort le plus du discours des enfants. Or, il illustre le rôle régulateur de l'inhibition dans le schéma des trois systèmes développé par Houdé (2019). La place prise par cette dimension semble donc cohérente avec ce qui a pu être observé dans la littérature.

Quant au pôle coopératif, constitué de 1) la place faite à autrui dans le discours, 2) la part des préceptes et grandes règles morales ainsi que 3) tout ce qui fait état d'une forme de camaraderie entre les élèves, elle est assez présente dans le discours et c'est le sous-pôle de la camaraderie qui est le plus investi. Suivent celui de la morale et celui d'autrui. Cette répartition donne à voir la prévalence des événements qui permettent de faire trace et d'ancrer les manifestations dans une forme de réel.

La place de la morale dans le discours peut être attribuée au format de l'échange avec les élèves, une réaction et une association libre de leur part ; ils associent en priorité leurs expériences et ressentis passés puis, pour certains, élaborent également à un stade moral supérieur.

Il est possible de situer la place de la camaraderie dans les discours des enfants au regard des travaux de Kohlberg (Duska et Whelan, 1975). En effet, la camaraderie est ici apparentée au stade post-conventionnel du contrat social, répondant à des principes allant au-delà de la loi de l'ordre moral. Les participants font donc appel à des mécanismes moraux supérieurs pour comprendre et expliciter l'acte de triche. Précisons qu'il ne s'agit pas de s'affranchir des stades moraux de l'adolescence mais plus d'un entraînement permettant plus tard l'acquisition de ces stades.

Ces résultats semblent donc aller dans le sens d'une élaboration morale complexe supérieure permettant de remettre en question voire de légitimer un comportement dissident, allant au-delà des principes moraux régis par la loi et l'ordre.

La place allouée à la norme est d'ailleurs la plus petite dans le discours des participants. Elle est associée au stade conventionnel (Duska et Whelan, 1975) et englobe les interdits moraux et légaux reconnus par l'ensemble du groupe social. Or, la triche n'étant pas un acte conventionnel, les élèves ont eu besoin de recourir à un stade de développement moral supérieur pour pouvoir la mettre en sens.

Il est à préciser ici aussi que les participants n'ont pas non plus fait appel, ou très occasionnellement, au stade pré-conventionnel (éviter la punition ou maximiser son intérêt propre). Preuve étant la place du cadre dans leur discours, ni absent, ni omniprésent. Dans le cas d'une triche commune, le fait de prendre en considération autrui semblait, non seulement la meilleure stratégie (Axelrod, 1992) mais aussi la plus moralement juste (Duska et Whelan, 1975).

1. Évaluer la coopération

« J'aime trop les élèves de la classe [...] je suis là direct pour eux [...] je leur donne quelques idées pour se mettre sur la bonne route et après ils se débrouillent tout seuls. [...] C'est pas un complexe d'infériorité, des fois, ça arrive d'être en difficulté, du coup, parfois je les aide. » Sacha

Si la coopération est un comportement prosocial soutenu par des motivations altruistes, alors il est possible d'interpréter la triche en binôme comme une expression de ce comportement. En effet, les participants présentant des profils empathiques similaires, la triche ne saurait être liée à un profil empathique atypique chez les tricheurs. Or, si l'altruisme est à penser comme un outil permettant d'entrer en relation avec l'autre, la coopération en est l'une de ses expressions, elle se caractérise par le truchement d'une aide réciproque permettant une réalisation commune (Warneken et Tomasello, 2009). Au-delà, l'altruisme est une compétence sociale valorisée et reconnue. Or, si la coopération en est l'une de ses caractérisations, on peut considérer le déploiement de la triche collective comme une de ses expressions.

a. Comparaison entre binômes et solitaires

Réaliser l'activité en binôme exige une coordination des deux participants. Cette coordination est réaffirmée lors de la première phase de l'activité, avec expérimentateur, rappelant aux binômes n'arrivant pas à s'accorder qu'il est nécessaire de rendre une décision commune. Or, si ce choix est affaire de concessions, il s'agit aussi de prendre en considération l'autre dans la relation. La

coopération est un comportement qui tend à se répéter, car il provoque du plaisir à l'idée de venir en aide à l'autre, parfois indépendamment de ses besoins réels (Warneken et Tomasello, 2009). Il est donc possible d'interpréter le comportement adopté par les binômes comme prenant en compte ce qui vient maximiser le plaisir chez autrui, en l'occurrence obtenir une réponse correcte, à l'instar des solitaires, dont la triche est marginale. Les données recueillies en entretien vont dans ce sens également en accordant une place plus importante à la notion de camaraderie, soit la préoccupation pour l'autre en tant qu'élève et transposée sur des problématiques concrètes. Les enjeux moraux sont également présents mais en seconde place, témoignant d'un ancrage dans le réel des préoccupations altruistes des participants.

Pour ce qui est de la notion de mitoyenneté (Meirieu et *al.*, 2009), il semble cohérent de penser que les enfants aient tendu à produire des comportements qui seraient liés à la perception et la connaissance qu'ils ont de leur camarade de classe. De fait, les binômes s'appréciant trichent plus que les solitaires et cet effet est statistiquement significatif, à l'instar des binômes ne s'appréciant pas, bien que trichant significativement plus que les solitaires, cet effet est caractérisé de moyen. Il est donc possible de supposer que le degré de proximité entre les participants puisse jouer un rôle, s'ils sont comparés à ceux réalisant la passation en individuel.

Pour autant, les comportements de triche des deux types relationnel de binômes ne sont pas significativement différents, l'impact du degré de mitoyenneté semble donc limité. Il faut préciser une curiosité des données recueillies : tous les binômes se dépréciant ayant triché sont issus d'un établissement classé REP+. Dans les autres établissements, ces binômes négatifs s'abstiennent.

Toutes proportions gardées, il s'agit de 56 participants sur la cohorte initiale ayant formé des binômes négatifs, or, seuls 18 d'entre eux ont triché, et il ne s'agissait que d'élèves scolarisés dans des établissements en grande précarité. Afin d'interpréter ce comportement, il faut appréhender que, la coopération est un comportement qui tend à se répliquer à mesure qu'il est travaillé (Tersi et Matsouka, 2020 ; Gülseven et *al.*, 2021 ; Connac, 2020). Or, l'établissement auquel appartiennent ces élèves déploie de nombreuses pédagogies coopératives. En effet, les élèves sont répartis en îlots, des tutorats sont mis en place, les travaux de groupe, les rituels de vie de classe et les projets sur l'année sont très fortement présents, a fortiori dans les classes participantes, et encouragés par la direction. L'institution scolaire semble s'être emparé des mécanismes coopératifs et les réactive quotidiennement chez les élèves qu'elle accueille.

Le fait que les binômes négatifs trichant soient exclusivement issus de cet établissement corrobore la théorie selon laquelle les habiletés coopératives peuvent résulter d'un apprentissage et d'un accompagnement permettant leur réplique lors d'une mise en situation. Or, il est possible

d'interpréter cette triche commune comme la manifestation d'un comportement coopératif, l'activité proposée mettant les binômes dans une situation où la coopération pouvait se déployer.

b. Binômes Positifs = Binômes Négatifs

L'impact de la qualité relationnelle entre les binômes ne semble pas influencer l'engagement dans la triche. Or, si les résultats concernent la population globale ayant participé à la seconde étude, il est possible d'interpréter cette similarité comme une tendance naturelle à coopérer avec son prochain dans une perspective de réussite commune (Toppe et *al.*, 2021). Mais, si le choix méthodologique de choisir un panel de participants issus de milieux sociaux diversifiés s'appuyait sur l'absence de différences entre ces derniers concernant la triche (Murdock et *al.*, 2001), il semble que pour ce qui est de l'affect, cela soit à nuancer.

En effet, au-delà du milieu social, il s'agit d'établissements différents, avec des enseignants et un personnel de direction différent et une histoire singulière. Bien que la culture scolaire puisse représenter une forme d'universalité (Connac, 2020), elle reste unique pour chacun. Les données de la deuxième étude pourraient mettre cet aspect en exergue. De fait, comme détaillé précédemment, tous les établissements n'ont pas les mêmes binômes de tricheurs. Or, seul l'établissement ayant des tricheurs négatifs déploie des pédagogies coopératives, ce qui semble cohérent avec la littérature scientifique employée.

Les éléments apportés en entretien par les élèves permettent de nuancer ces interprétations. En effet, la valence de la relation intervient peu dans leur discours. Les élèves ont un discours peu clivant au niveau affectif, développant plus les difficultés rencontrées par l'élève qui demande de l'aide que la qualité de la relation qu'ils peuvent avoir.

« Ceux qui ont des problèmes de compréhension c'est pas vraiment de leur faute, c'est pas eux qui ont choisi de mal comprendre ... de pas bien comprendre. [...] Ça veut pas forcément dire que tu n'as pas appris. C'est peut-être que tu as mal retenu. », Malorie.

Cette considération pour autrui en situation de difficulté s'inscrit dans une logique d'altruisme, de préoccupation pour autrui (Warneken et Tomasello, 2002) incluant une certaine indulgence, reconnaissant la triche non comme une stratégie opportuniste mais une aide nécessaire à la réussite de l'élève, peu satisfaisante mais nécessaire.

2. À quelle loi se vouer ?

« Une interdiction, si on joue un peu sur les mots, ça peut être quelque chose qui nous permettrait de le faire d'un autre moyen », Dimitri.

La notion de norme, morale ou institutionnelle est transversale à ce thème de recherche, de par l'essence de cette notion. Si tricher est avant tout affaire de transgression et de duperie dans la relation à l'autre comme à soi-même, la condamnation de ce comportement ne semble pas aller de soi pour autant.

La transgression des règles de l'activité varie significativement en fonction de la condition de passation des participants, les binômes trichant plus que les solitaires. L'expression de cette différence pourrait s'interpréter comme une répartition de la responsabilité entre les participants, tous deux coupables, mais moins coupables que s'ils étaient seuls acteurs (Connac, 2017). Au-delà, le fait d'imaginer la positivité qui résulte de cette interaction pèse dans le choix décisionnel (Morewedge et Kahneman, 2010), pour comprendre le sens que les élèves peuvent apporter derrière cet acte transgressif, il faut se pencher sur les données issues des entretiens.

Tout d'abord, la notion de norme est peu exploitée dans le discours et ce qui se rapporte à la loi de l'institution représente une part relativement faible de ce que livrent les participants. Quand elle est exploitée, elle peut faire l'objet de détournements, les collages aux interdits peu étayés sont rares. Aussi, bien qu'il s'agisse d'un entretien portant sur les transgressions des normes scolaires, ces dernières sont relativement marginales. Ne représentant ni une crainte ni une protection absolue, l'institution scolaire et ceux qui l'incarnent semblent tendre vers l'expression de l'autorité au sens de Marcelli (2009) soit une adhésion motivée et une reconnaissance des décisions d'autrui comme positives pour soi.

Se pose alors la problématique de la moralité comme norme régissant le comportement de l'individu sur la scène sociale (Duska et Whelan, 1975 ; Giust-Desprairies, 2018). Si l'objectif est de tendre vers un équilibre entre les différentes individualités, la morale se donne à penser comme ce qui viendrait réguler, dans sa forme la plus poussée, la scène sociale. Or, dans les discours des enfants, la notion de morale ne fait pas partie non plus des plus exploitées, elle l'est moins que celle de camaraderie, les participants développant plus des exemples de mise en situation concrets que des grands principes moraux.

Il est possible d'interpréter cette exploitation relativement faible de cette notion comme un manque d'entraînement en milieu scolaire. En effet, les élèves n'ont pas pour habitude de mettre en réflexion leurs concepts moraux dans leur quotidien scolaire. Les sanctions éducatives viennent qualifier et encadrer des comportements s'appuyant sur le réel mais développent moins la prise de recul quant à ce qui vient provoquer ces comportements. Il ne s'agit pas pour autant d'une interprétation manichéenne, certains élèves ayant plus associé de notions morales que d'autres. Aussi, il est ardu de déterminer la place de ces notions dans leur quotidien scolaire (vie de classe, échanges avec les pairs ...) et celle que le groupe leur accorde.

Aussi, la norme, qu'elle soit morale ou institutionnelle ne suffit pas à expliciter les agissements des tricheurs, bien que la morale soit plus investie que la loi de l'institution. Le rapport à l'autre en revanche, semble une pierre angulaire du raisonnement des participants, leur permettant d'adapter leurs comportements.

3. Interpréter la place de l'inhibition

« Je ne suis pas quelqu'un qui montre [...] je suis plus là à observer et à écouter [...] pour voir la situation d'un autre angle. », Sarah.

La triche en commun est pensée ici comme une compétence à bien des égards. En ce qui concerne l'inhibition, elle en est une des multiples manifestations. Les deux premières études la considèrent d'une part comme un pré-requis, les participants devant attendre le départ de l'expérimentateur pour soulever les gobelets, voir son retour si ces derniers ne trichaient pas. D'autre part, en ce qui concerne les tricheurs, il s'agit de prendre en considération tout le contexte permettant de calibrer la triche, les émotions d'autrui mais également le temps restant pour replacer les gobelets, les bruits ... (Kahneman, 2011 ; Houdé, 2019).

La triche peut aussi s'interpréter comme le fait de céder à la tentation et d'avoir une inhibition plus faible. Cette analyse ne semble pour autant pas cohérente avec les comportements observés et les discours des enfants, la triche se donne plus à comprendre sous le prisme de la stratégie et de la réflexion, sans exclure une certaine empathie à l'égard de son prochain. Afin d'appréhender plus finement son expression, il faut se pencher sur ce que les participants ont pu livrer en entretien.

La capacité à 1) prendre du recul sur ses actions, 2) analyser la situation qui se présente, 3) élaborer des stratégies adaptatives, anticiper les réactions et inclure des connaissances diverses pour

comprendre sont les quatre pôles qui sous-tendent la dimension inhibitrice telle qu'analysée dans ce travail de recherche (Kahneman, 2011 ; Houdé, 2019). Or, la notion d'inhibition est bien plus largement présente dans le discours des participants, notamment lorsqu'il s'agit de prendre du recul sur la situation dans laquelle ils se trouvent. Les participants détaillent la nécessité de mettre en perspective leurs actes et raisonnements, en cela, ils se conforment à l'exercice d'auto-confrontation mais le font avec beaucoup de fluidité. Cette place dans le discours peut s'interpréter comme résultant d'une habitude régulatrice, un apprentissage.

Là encore cet apprentissage est à mettre en lien avec le quotidien scolaire des enfants, l'école entraînant majoritairement le système analytique, plus coûteux et réflexif, au détriment du système heuristique (Houdé, 2019 ; 2014). Les discours des élèves pourraient refléter une partie de cette réalité, remettant en question et organisant leur pensée. Pour autant, les entretiens sont loin d'être désaffectivés, autrui est présent dans le discours, ainsi que la camaraderie et la moralité. Il semble donc qu'il s'agisse d'un équilibre assez fin qui se tisse au cours de l'échange et qui met en lumière des compétences de prises de recul.

Chapitre III : Synthèse

La notion de morale fait directement référence à celle de norme, car elle suppose une adhésion à un cadre strict permettant au groupe de faire cohésion. Pour autant, les données récoltées lors des trois études réalisées mettent en perspective une certaine porosité de ces normes morales. En effet, si leur violation serait à même de déclencher un dégoût manifeste et systématique (Darwin, 1965), force est de constater que ce n'est pas le cas chez les participants qui sont soit transgressifs, soit compréhensifs, sanctionnant rarement les comportements de triche. Ces observations vont dans le sens d'une morale qui s'exprime selon deux modes : un neutre, régulant les principes de vie universels, et un personnel, concernant le quotidien des individus, présentant une certaine souplesse (Tomasello et Vaish, 2013).

Cette souplesse serait liée aux rencontres avec autrui qui permettent d'autres perspectives de raisonnement (Pizarro et *al.*, 2006). Or, cela s'illustre à plusieurs reprises dans le discours des élèves, témoignant une certaine considération pour leurs pairs tricheurs. Il ne s'agit plus de condamner le comportement mais de le comprendre. De fait, si la moralité se construit par l'interpénétration de la culture et des sensations des individus, alors la considération du tricheur par les élèves semble en être une illustration. La problématique de l'aide à autrui et de sa modulation la plus adéquate par le biais de stratégies semble témoigner de cette créativité liée au développement moral (Pizarro et *al.*, 2006).

Aussi, la place de la norme rigide et la question de son adhésion sont moindres dans le discours des enfants, cela semble également aller dans le sens d'une attitude altruiste permanente, « par défaut » adoptée par les individus, disposés à apporter leur aide dans l'absolu, ce que Tomasello et Vaish (2013) qualifie de « réciprocité d'aide et de partage ». La situation de triche est donc plus à envisager comme une occasion supplémentaire pour les tricheurs ou les spectateurs de renforcer les normes morales du groupe (Pizarro et *al.*, 2006).

Chapitre IV : Pour aller plus loin ...

A. Protocoles et dispositifs

➤ *Limite 1 – La désirabilité sociale – être le bon élève du bon entretien*

Le biais de désirabilité sociale semble être le biais principal de cette étude. En effet, s'agissant d'un comportement condamnable, il semble pertinent de nuancer les propos des jeunes reçus en entretien. Au-delà d'une différence de logorrhée liée à la relation entre l'expérimentateur et le sujet lui-même, tous les élèves ont manifesté un réel plaisir d'être reçus et de pouvoir revenir sur leur passation. Pour autant, il semble cohérent de penser qu'ils ont pu donner à entendre ce qui serait susceptible de convenir à ce que cherchait l'expérimentateur.

C'est dans le but de se prémunir de ce biais qu'il s'agissait d'entretiens d'auto-confrontations, afin de pouvoir opposer le participant à ses actes lors de discours qui auraient pu sembler incohérents, bien qu'il s'agisse avant tout d'accéder à la réalité du sujet et de la mettre en cohérence avec celle des autres participants.

Renforçant ce biais, les entretiens n'ont pas tous pu être réalisés avec le même délai vis-à-vis de la passation. En effet, si certains participants ont pu revenir sur leur participation le jour même (à raison d'un entretien l'après-midi pour une passation le matin), d'autres ont réalisé leur entretien plus longtemps après. Cette différence s'explique par des contraintes liées aux emplois du temps des enfants et à la crise sanitaire lié au Sars-Cov2.

➤ *Limite 2 – La caméra : au su de tous ?*

En lien avec l'éthique et la déontologie du chercheur, la participation des élèves était soumise à un accord parental qui stipulait l'emploi de la caméra et la gestion des données recueillies. Or, si certains élèves avaient bien conscience de la présence de la caméra (bien que dissimulée), la cherchaient du regard ou interrogeaient son emplacement, d'autres découvraient son existence à l'issue du protocole.

Il est mal aisé de statuer sur l'origine de cette méconnaissance partielle, l'information était accessible à tous, l'intégralité des élèves participants étaient lecteurs mais tous les enseignants n'ont pas repris la consigne avec leur classe et il se peut aussi que certains parents n'aient pas lu l'autorisation avec leur enfant en soulevant bien cette particularité.

D'autres parents ont refusé que leur enfant participe eu égard à la présence de la caméra, ce qui amène un questionnement complexe. En effet, si la caméra est destinée à filmer les

comportements les plus naturels possibles, sa connaissance à l'avance pourrait induire une modification du comportement de l'individu filmé. Également, il est tout à fait inenvisageable de penser filmer des participants à leur insu.

➤ *Limite 3 – Le positionnement des enseignants*

Malgré le partenariat de grande qualité qui a pu être noué avec les enseignants, certaines variations ont pu s'observer d'une classe à l'autre. Si certains enseignants entretenaient le mystère quant à l'activité et présentaient cela comme un jeu pour les élèves, d'autres avançaient plus l'aspect « épreuve », ce qui a pu induire un stress chez les participants. Certains enseignants se sont désengagés de la passation, le déploiement du dispositif revenant au personnel de la vie scolaire.

Également, certains enseignants utilisent dans leur pratique professionnelle des outils pédagogiques tels que la disposition en îlot et les travaux de groupe-équipe. À l'instar, d'autres enseignants n'emploient que très rarement les travaux de groupes et adoptent une pédagogie qui n'est pas axée sur la coopération. Il est donc possible d'interroger les prédispositions des élèves participants face à un dispositif expérimental mettant en jeu les mécanismes coopératifs et la part de familiarité ou d'étrangeté en fonction de leurs habitudes de travail (Connac, 2017).

Il n'est pas aisé d'analyser avec finesse les effets objectifs de ces différences, mais il n'est pas à exclure qu'ils aient pu influencer les dispositions des enfants.

➤ *Limite 4 – Les questionnaires employés*

Malgré le soin apporté à la sélection des questionnaires employés, les tests effectués afin d'évaluer leur adéquation avec le public participant n'ont pas apporté entière satisfaction. Dans le cas des saynètes traduites en français depuis l'américain, il se peut que des incohérences persistent et ne permettent pas d'obtenir une traduction optimale. Le choix des prénoms des enfants peut aussi être questionné en fonction du public auquel ils sont proposés.

Aussi, la réussite majoritaire aux deux pôles de ce questionnaire pourrait s'expliquer par un effet plafond dû à une traduction trop littérale ou simpliste des saynètes. Une adaptation avec des situations plus complexes pourrait permettre d'évaluer avec plus de finesse le seuil des participants et les éventuelles différences entre eux. Pour autant, la cohérence interne de ces deux tests semble robuste malgré les heurts de la traduction.

Pour ce qui est du CEC, bien que s'appuyant sur une importante cohorte de participants et ne faisant pas l'objet d'une traduction, le test original étant français et adapté à un public francophone, des imprécisions subsistent. Plusieurs explications sont possibles pour expliquer ces résultats, non

seulement la désirabilité sociale des enfants mais également l'envie de participer à l'activité présentée comme ludique le plus rapidement possible, ce qui pourrait faire chuter leur attention durant le remplissage du questionnaire. Enfin, l'influence du regard des autres élèves après la passation pourrait infléchir les réponses apportées (Rosenthal et Jacobson, 1968).

Proposer le même questionnaire mais en temps différé pourrait être une adaptation permettant d'évaluer si les données obtenues proviennent de l'outil ou des conditions de passation. Toutefois, il est nécessaire de prendre en considération une des limites inhérente à ce test lui-même à savoir sa cohérence interne qui reste relativement faible dans la version usitée.

B. Perspectives d'approfondissement

➤ Proposition 1 – du binôme au groupe

Le dispositif quantitatif déployé a la particularité de ne mettre en avant que les comportements entre les binômes, or, il serait pertinent de déployer ce dispositif auprès d'individus plus nombreux. En effet, il serait intéressant de proposer ce dispositif à des groupes plus importants afin d'observer ou non une similarité des résultats obtenus. De plus, la variation de la taille du groupe auquel pourrait être proposé le dispositif permettrait d'observer l'existence d'un effet plafond ou d'un effet plancher. Cette proposition vise à approfondir la problématique de la pression du groupe et de son poids dans la prise de décision (Rosenthal et Jacobson, 1968).

Allant de pair avec cette proposition, il serait intéressant de proposer ce dispositif hors cadre scolaire (centre aéré, clubs de jeux ...) afin d'observer une résistance ou une absence de ce comportement en dehors du milieu scolaire. La problématique de cette recherche était axée sur la dimension scolaire, mais il serait nécessaire d'évaluer une reproduction ou non de ce comportement dans un environnement différent afin d'observer sa corrélation avec l'environnement dans lequel évolue le participant.

➤ Proposition 2 – interroger le milieu social

N'ayant pas trouvé dans la littérature des études allant dans le sens d'une différence de comportements de triche liée au milieu social (Murdock et *al.*, 2001), les recherches effectuées n'en ont pas fait cas lors de l'analyse des données collectées. Au contraire, la démarche adoptée visait à croiser les différents milieux sociaux pour obtenir un panel de participants le plus représentatif

possible, ce qui a permis d'obtenir un échantillon allant des élèves de REP+ à ceux de collèges réputés élitistes.

Or, les résultats obtenus font ressortir un comportement propre aux élèves issus de REP+ qu'aucun autre établissement ne comporte. Les binômes négatifs issus de REP+ sont les seuls binômes négatifs à tricher. Dans les autres établissements, issus de milieux sociaux plus favorisés, ce comportement est absent, les élèves ne s'appréciant pas ne trichent pas ensemble.

Il semble donc pertinent d'approfondir ces résultats en déployant ce dispositif à plus grande échelle. Tout d'abord, les élèves issus de REP+ sont tous issus d'un même établissement, il faudrait donc proposer ce dispositif à des élèves issus d'un autre établissement de REP+ afin de déterminer si ce comportement est une particularité de l'établissement en question ou de la population.

De plus, selon Clavel (2016), les élèves issus de milieux sociaux défavorisés, notamment scolarisés dans un réseau REP+ ne développeraient pas une autonomie morale leur permettant de comprendre le bien-fondé des règles de l'institution, invalidant leurs capacités coopératives et le respect du cadre scolaire. Or, le fait que cette population soit la seule à coopérer avec un pair non apprécié entre en contradiction avec les recherches précédemment menées (Clavel, 2016). En l'absence de consensus, il semble pertinent de questionner ce développement.

Les autres collèges ayant participé sont au nombre de trois, il serait pertinent de répliquer ce dispositif auprès de plusieurs établissements afin d'observer une réplication de ces comportements ou une divergence.

Il serait également pertinent d'observer si ce comportement résiste à la taille du groupe ou s'il varie, accentué ou annihilé. Cela soulève la problématique de réussir à constituer des groupes qui se déprécient, alors que la constitution de binômes se dépréciant était déjà une des limites au déploiement du protocole.

➤ *Proposition 3 – raffiner la relation entre les élèves*

Le choix de forcer le positionnement affectif des élèves était motivé par le besoin de comparer la tendance à s'engager dans la triche en fonction de la qualité relationnelle qu'entretient le binôme. Cependant, les relations entre les pairs présentent plus de finesse que la binarité apprécie/ déprécie. Il serait pertinent de nuancer le positionnement des élèves via une échelle de Lickert afin d'observer l'existence d'un potentiel effet plancher ou plafond corrélé à l'engagement dans la triche.

Cette proposition interroge la différence d'engagement dans une relation avec un angle plus fin que celui proposé jusqu'alors et tient compte des remarques formulées par certains élèves de divers établissements : « mais tout le monde s'entend bien dans la classe », faisant état d'une absence de rivalité et de relations négatives. D'autres élèves ont pu livrer que tel ou telle enfant ne

s'entendait bien avec personne. Si ces paroles peuvent avoir un aspect anecdotique, elles ne révèlent pas moins qu'en matière d'affection, il ne saurait y avoir de consensus.

Aussi, proposer des positionnements plus fins permettrait d'observer quelles tendances relationnelles sont majoritaires au sein des classes mais aussi s'il existait certains types de relations favorisant l'engagement dans la triche ou d'autres qui l'annihileraient.

Chapitre V : Conclusion

« Il n'existe que deux manières de gagner la partie : jouer cœur ou tricher. Tricher est difficile : un tricheur pris est battu. Jouer cœur est simple. Il faut en avoir, voilà tout. Vous vous croyez sans cœur. Vous regardez mal vos cartes. »

Jean Cocteau, 1925

Les études menées ont pu mettre en lumière une différence de comportement concrète entre les participants solitaires et les binômes, ces derniers trichant significativement plus que les précédents. En prenant en considération l'ensemble des participants, la relation entre les membres des binômes n'est pas liée au comportement de triche : amis ou ennemis, les élèves ont plus tendance à tricher ensemble que séparément. Si un regard particulier est porté sur les milieux sociaux des élèves, ceux issus de milieux défavorisés sont les seuls à s'allier avec un pair qu'ils n'apprécient pas, là où les élèves issus de milieu moyen voire favorisés s'abstiennent systématiquement. Les différents niveaux d'analyse de ces comportements que sont la coopération, la norme et la capacité inhibitrice occupent des places différentes dans le discours des jeunes interrogés. Si le comportement de triche laisse plus de place à l'inhibition, notamment la prise de recul des élèves vis-à-vis de la situation, la coopération est investie en deuxième place, notamment la notion de camaraderie. Pour ce qui est de la norme de l'institution, la place de la règle est inférieure aux deux autres axes d'analyse et il n'y a pas de sous-partie saillante qui en émerge.

Adopter ou non un comportement socialement prescrit relève du dilemme moral si l'on tend à considérer que raison et émotion sont deux notions antinomiques. Or, opposer l'une à l'autre revient à les appauvrir toutes deux, niant que de la créativité peut naître la moralité (Pizarro et al., 2006). La sophistication morale s'accroît par rencontres et échanges avec autrui. Proposer une perspective différente permet de remettre en question ce qui semblait acquis et évident. Les comportements normés et acceptés font l'objet de questionnements dès lors qu'on en propose une lecture différente, il en va de même pour ceux qui sont proscrits (Pizarro et al., 2006).

L'ambition de ce travail de recherche était d'apporter un regard différent sur un comportement proscrit : la triche. Reprenant le postulat de Tomasello et Vaish (2013) qui ne réduit pas l'individu à une base purement altruiste qui serait corrompue par l'environnement ou à une base égoïste que l'environnement tendrait à déconstruire, il s'agit de considérer les tricheurs comme porteurs de ces deux facettes : la coopération et l'exclusivité. Découle de ces investigations théoriques et pratiques

une proposition pédagogique permettant de valoriser les mécanismes sociaux et inhibiteurs dont dépend le comportement de triche commune : plébisciter les tricheurs aux dispositifs de tutorats dans le rôle de tuteurs.

En effet, ce rôle, dont le but premier est d'accompagner des camarades à maîtriser des apprentissages plus aisément, repose sur des mécanismes coopératifs (Clavel, 2016, Connac, 2017 ; 2020) et des compétences sociales fines (Lafont et Ensergueix, 2009). Il s'agit, pour le tuteur, d'analyser avec précision la tâche à enseigner, être capable d'identifier les difficultés de l'élève aidé et de proposer des réponses adaptées à ses besoins. Or, si un entraînement au tutorat est préconisé pour mettre les tuteurs en situation de compétence, il semble fort que les élèves tricheurs bénéficient déjà d'une telle préparation mobilisant les ressources idoines. Au-delà, une confiance propre à la relation entre pairs est nécessaire au dispositif afin que celui-ci soit opérant, là encore, les élèves tricheurs auraient une certaine maîtrise de cette habileté sociale. Le tutorat, vecteur de motivation et reposant sur un fonctionnement altruiste, permettrait de renforcer le développement moral de ces élèves dont les comportements sont habituellement proscrits.

Miser sur la relation entre les pairs permettrait également de favoriser l'investissement des élèves dans leur parcours scolaire (Robert-Mazaye et *al.*, 2021). De fait, il est nécessaire à l'engagement des élèves dans leur scolarité d'être reconnus et validés par leur groupe d'appartenance (Robert-Mazaye et *al.*, 2021). Fort de cela, un phénomène de hausse du sentiment d'appartenance et du soutien perçu serait corrélé à celui d'engagement dans l'établissement scolaire. Encourager les interventions sociales entre les individus favorisant l'ouverture à l'autre et le respect des différences de chacun, l'enseignant à tout intérêt à favoriser ce fonctionnement au sein des classes (Robert-Mazaye et *al.*, 2021). Proposer un rôle de tuteur aux tricheurs s'inscrit dans cette dynamique.

Il s'agit de tenir compte de la capacité propre de l'élève. Reprenant, entre autres les considérations de Philippe Merieu (*cité dans* Connac, 2017) sur la capacité des élèves à s'organiser de façon opérante étant tour à tour « concepteurs, exécuteurs, chômeurs et gêneurs » p.9 (Connac, 2017). Chacun ayant un panel de compétences personnelles (connaissances, savoir-faire, savoir-vivre ...). Pour filer la métaphore des cartes employée par Jean Cocteau, il semble qu'un système qui condamne les comportements qu'il cherche à faire émerger aurait une certaine méconnaissance de son jeu. Les préceptes de la CNV (Faure, 2014), en permettent l'illustration : la punition ne suffit pas à éradiquer un comportement. Il semble plus pertinent de chercher à l'intégrer à un

fonctionnement global, s'en accommoder plutôt que de l'assimiler en discriminant les qualités dont il est porteur. Si la punition est enfermante pour l'individu, le réduisant à son comportement et son caractère interdit, la tolérance libère et est gage d'ouvertures (Faure, 2014 ; Nelson et Christie, 1995 ; Rosenthal et Jacobson 1968).

Composer en opposition avec un comportement, c'est continuer à penser la relation éducative comme un rapport de force (Marcelli, 2009). S'exclure de cette dichotomie permettrait de penser cette relation comme apaisée, sans exclure ni le respect ni l'autorité. Car, si l'enseignement se pense comme un art de l'accompagnement, il ne s'agit pas d'attendre qu'autrui vienne à soi mais de se mettre à sa portée afin de pouvoir entreprendre le cheminement des apprentissages. Ce cheminement amène l'individu vers l'autonomie, enjeu éducatif majeur (Foray, 2017), s'agissant pour le sujet, non pas de prendre sa place, mais de la créer au sein de son univers social. Dans un alliage fin et un équilibre subtil, le développement de l'autonomie est affaire de confrontations à la dépendance et à l'hétéronomie. Impensable sans l'appui de la socialisation, c'est cette dernière, avec ses normes, qui va permettre l'émergence de l'autonomie. Si cette dernière se pense et se construit par la socialisation, c'est au sein de l'école qu'elle peut pleinement se déployer (Xypas, 1997). Grâce à la rencontre non hiérarchisée avec les pairs, l'individu va développer sa propre sophistication morale. Dans une interdépendance perpétuelle entre la logique (la morale de la raison) et la morale (la logique de l'action), une grille de lecture singulière va émerger. Dans ce que Piaget nomme « l'école rénovée » (*cité dans Xypas, 1997*), il s'agirait donc de favoriser le développement de ces conflits socio-cognitifs dans un principe de respect mutuel, d'égalité et de coopération, au-delà d'un schéma plus classique qui reproduirait une hiérarchie figée entre les individus basés sur une réceptivité de l'activité proposée, un apprentissage descendant.

L'enjeu serait alors de développer une conscience morale plus fine, via l'articulation des différentes normes morales entre elles, permettant ce que Piaget nomme une « organisation sociale idéale » (*cité dans Fedi, 2008*) reposant sur le rapport vertueux entre le tout et la somme des parties de cette organisation. L'expérience sociale, la rencontre avec l'autre génère valeurs et comportements sociaux, autrui permettant de refléter une « bonne moralité » (Einhorn, 1971). Or, cette « bonne moralité » pourrait être celle qui émerge en opposition avec celle plébiscitée par le groupe. En déployant des agissements coopératifs non-attendus et réprimandés, les individus pourraient faire preuve de plus de sophistication et d'autonomie morale. En effet, se positionner contre la prescription hiérarchique, faire l'expérience du conflit socio-cognitif, développer une

réflexion répondant à un ensemble de valeurs semblent autant de marqueurs d'une progression vers une autonomie morale plus importante.

Problématiser l'accès à l'autonomie de l'individu, c'est interroger l'antinomie entre assimilation et accommodation. Si le premier concept a pour conséquence le maintien du système existant, annihilant les modifications dont serait porteur l'individu, le second vise à son évolution et sa transformation par la réception des particularités individuelles (Piaget *cité dans* Clavel, 2016). Si la rencontre à l'autre est chargée de résistances, c'est elle qui mène l'individu à l'autonomie, il serait donc pertinent d'approfondir cette tendance de l'individu à privilégier sa conservation ou son évolution. Assimilation et accommodation sont donc à penser comme deux stratégies adaptatives séparables (Block, 1982). Si l'assimilation permet de faire chuter l'anxiété ressentie face à un conflit cognitif, elle permet d'indicer une valeur ou un principe moral chez l'individu. Nelson et Christie (1995) nomment ce processus « *add-on* », permettant de sensibiliser un individu à un ensemble de valeurs morales, notamment la tolérance ou le respect. Il s'agit donc d'un premier pas vers le développement de conceptions morales supérieures. Pour ce qui est de l'accommodation, elle est à considérer comme la continuité de l'assimilation en cela qu'elle permet la transformation de la structure sensibilisée préalablement. L'accommodation permet alors aux individus de développer une bienveillance vis-à-vis de la diversité.

Or, ce mouvement qui permet de passer de l'assimilation à l'accommodation n'est possible que par la multiplicité des conflits cognitifs avec les pairs. Or, dans les établissements sensibilisés à cette problématique, Nelson et Christie (1995) a pu mettre en évidence qu'une augmentation des échanges entre les enseignants et les élèves allait de pair avec une augmentation des échanges entre les élèves. Ces échanges permettant aux élèves de développer une meilleure estime d'eux-mêmes, une pensée critique plus fine, de meilleures compétences sociales et une attitude plus positive vis-à-vis des connaissances dispensées.

Si la paix et la tolérance sont des valeurs à fort enjeu éducatif, alors l'assimilation ne peut se penser que comme une phase du développement moral de l'individu et non une finalité. Des approches pédagogiques favorisant les échanges permettraient alors de tendre vers un processus d'accommodation (Nelson et Christie, 1995). Face aux limites auxquelles est confrontée l'accommodation, à savoir la mémoire, le jugement, la créativité et le traitement des émotions ressenties face à un conflit cognitif (Fiedler, 2001), son développement est crucial dans le développement d'une société plus tolérante. Accompagner les individus dans ce sens est un processus qu'il semble nécessaire de déployer sur toutes les instances de la scène sociale, y compris à l'école.

Accompagner :

« Si je veux réussir
à accompagner un être vers un but précis,
je dois le chercher là où il est
et commencer là, justement là.
Celui qui ne sait faire cela, se trompe lui-même
quand il pense pouvoir aider les autres.
Pour aider un être,
je dois certainement comprendre plus que lui,
mais d'abord comprendre ce qu'il comprend.
Si je n'y parviens pas,
il ne sert à rien
que je sois plus capable et plus savant que lui.
Si je désire avant tout montrer
ce que je sais,
c'est parce que je suis orgueilleux
et cherche à être admiré de l'autre
plutôt que l'aider.
Tout soutien commence avec l'humilité
devant celui que je veux accompagner ;
et c'est pourquoi je dois comprendre
qu'aider
n'est pas vouloir maîtriser
mais vouloir servir.
Si je n'y arrive pas,
je ne puis aider l'autre. »

Kierkegaard cité dans Barth, 1993, p175

Bibliographie

- Anadón, M. (2019). Les méthodes mixtes : implications pour la recherche « dite » qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1), 105-123. <https://doi.org/10.7202/1059650ar>
- Anderman, E. M., & Murdock, T. B. (Eds.). (2011). *Psychology of academic cheating*. Elsevier
- Aktouf, O. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Presses de l'Université du Québec.
- Ashworth, P., Bannister, P., Thorne, P., & Students on the Qualitative Research Methods Course Unit. (1997). Guilty in whose eyes ? University students' perceptions of cheating and plagiarism in academic work and assessment. *Studies in higher education*, 22(2), 187-203.
- Axelrod, R. (1992). *Donnant donnant*. Paris : Ed. Odile Jacob.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of management*, 38(1), 9-44.
- Baltenneck, N. (2016, mars). *Psychologie du développement* [cours magistral]. Enseignement Master 1 Psychologie du développement, Université Louis Lumière Lyon 2, Lyon, France.
- Barth B.-M., (1993) *Le savoir en construction*, Retz, Paris, p. 175.
- Batson, C. D., & Powell, A. A. (2003). Altruism and prosocial behavior. *Handbook of psychology*, 463-484.
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and simulation*. University of Michigan press.
- Baudrit, A. (2010). *Le tutorat : une solution pour les élèves à risque ?*. De Boeck Supérieur.
- Blaye, A. (1988). *Confrontation socio-cognitive et résolution de problème (à propos du produit de deux ensembles)* (Doctoral dissertation).
- Block, J. (1982). Assimilation, accommodation, and the dynamics of personality development. *Child development*, 281-295.
- Canat, S. (2019, mars). *Vers une pédagogie institutionnelle adaptée* [communication]. Journée d'Étude Enseignement et Handicap – vers une inclusion scolaire, Université Paul Valéry Montpellier 3, Montpellier, France.
- Canat, S. (2014). Face aux troubles du comportement : une pédagogie institutionnelle adaptée. *Clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation*, 141.
- Castoriadis, C., & Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société* (Vol. 336). Paris : Seuil.

- Chanquoy, L., & Negro, I. (2004). *Psychologie du développement*. Hachette Éducation.
- Claparède, E. (1921). *L'école sur mesure*. Delachaux et Niestlé.
- Clavel, B. (2016). *Accompagner les adolescents vers l'autonomie : un enjeu humain et social*.
- Clavel, B., Castano, A., & Lépine, A. (2016). *Adolescence et construction de l'autonomie intellectuelle et morale-Les conditions de la réussite*.
- Cooper, W. H. (1981). Ubiquitous halo. *Psychological bulletin*, 90(2), 218.
- Connac, S. (2017). *La coopération entre élèves*. Canopé éditions.
- Connac, S. (2017, février). *Coopération et climat scolaire Pourquoi ? Comment ?* [communication]. Colloque atelier CANOPÉE 18, Bourges, France.
- <https://www.youtube.com/watch?v=lmTjFXJbdf0>
- Connac, S. (2018). Ce que disent des élèves sur les classes coopératives en collège et lycée. *Tréma*, (50).
- Connac, S. (2019). Meirieu, P. (2018). La riposte-Pour en finir avec les miroirs aux alouettes. Paris : Editions Autrement. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (52).
- Connac, S. (2019, décembre). *Présentation des travaux des doctorants de l'équipe* [intervention]. Séminaire LIRDEF, Université Paul Valéry Montpellier 3, Montpellier, France.
- Connac, S. (2020). *La coopération, ça s'apprend : mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative*. ESF Sciences humaines.
- Convivialistes, Caillé, A., & Morin, E. (2016). *Éléments d'une politique convivialiste*. Le Bord de l'eau.
- Danovitch, J., & Bloom, P. (2009). Children's extension of disgust to physical and moral events. *Emotion*, 9(1), 107.
- Darwin, C. (1965). *The Expression of Emotions in Man and Animals*. Murray, London (1872).
- David, P. A. (1994). Why are institutions the 'carriers of history'? : Path dependence and the evolution of conventions, organizations and institutions. *Structural change and economic dynamics*, 5(2), 205-220.
- Delpechitre, D. (2013). Review and assessment of past empathy scales to measure salesperson's empathy. *Journal of Management and Marketing Research*, 13 (1), 1-16.
- Denzin, N. K. (1978). *Sociological methods : A sourcebook*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Desgranges, B., Laisney, M., Bon, L., Duval, C., Mondou, A., Bejanin, A., ... & Muckle, G. (2012). TOM-15 : Une épreuve de fausses croyances pour évaluer la théorie de l'esprit cognitive. *Revue de neuropsychologie*, 4(3), 216-220.
- De Saussure, F. (1989). *Cours de linguistique générale* (Vol. 1). Otto Harrassowitz Verlag.

- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning?
- Doise, W., & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. A. Colin.
- Duska, R., & Whelan, M. (1975). Moral development : A guide to Piaget and Kohlberg.
- Einhorn, J. (1971). A test of Piaget's theory of moral judgment. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 3(1), 102.
- Enriquez, E. (1983). *De la horde à l'État*. Paris, Gallimard.
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1990). Empathy : Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149.
- Evans, A. D., Xu, F., & Lee, K. (2011). When all signs point to you : lies told in the face of evidence. *Developmental Psychology*, 47(1), 39.
- Evans, A. D., & Lee, K. (2013). Emergence of lying in very young children. *Developmental psychology*, 49(10), 1958.
- Faure, J. P. (2014). *Éduquer sans punitions ni récompenses*. Jouvence Pratiques.
- Favre & al, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L. L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, 57(4), 363-382.
- Favre & al, D., Joly, J., Reynaud, C., & Salvador, L. L. (2009). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions : validation d'un test pour repérer et aider des élèves à risque. *European review of applied psychology*, 59(3), 211-227.
- Fedi, L. (2008). *Piaget et la conscience morale*. Presses universitaires de France.
- Fehr, E., Glätzle-Rützler, D., & Sutter, M. (2013). The development of egalitarianism, altruism, spite and parochialism in childhood and adolescence. *European Economic Review*, 64, 369- 383.
- Feldman, R. S., & White, J. B. (1980). Detecting deception in children. *Journal of communication*, 30(2), 121-128.
- Flament, C., & Milland, L. (2010). La substitution dans les études de représentations sociales : quel processus impliqué ? *Psychologie française*, 55(3), 195-210.
- Fiedler, K. (2001). Affective states trigger processes of assimilation and accommodation.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of applied psychology*, 82(2), 221.
- François, D. (2000). La démarche d'une recherche en sciences humaines. *De boeck, Canada*.
- Freud, S., Jankélévitch, S., & Jankélévitch, S. (2001). *Totem et tabou*. Payot & Rivages.
- Foray, P. (2017). Autonomie. *Le Télémaque*, (1), 19-28.
- Foucault, M. (1975). Surveiller et punir. Paris, 1, 192-211.
- Gasparini, R. (2011). La note de vie scolaire. Tensions autour des principes de justice à l'école. *Déviance et société*, 35(4), 531-553.

- Giust-Desprairies, F. (2018). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Presses universitaires de France.
- Giust-Desprairies, F. (2004). *L'imaginaire collectif*. Erès.
- Giust-Desprairies, F. (2002). Représentation et imaginaire. *Barus-Michel J, Enriquez E, Lèvy A, organizadores. Vocabulaire de psychosociologie : références et positions. Paris : Éditions Érès, 231-50.*
- Gnepp, J., et Gould, M. E. (1985). The Development of Personalized Inferences : Understanding Other People's Emotional Reactions in Light of Their Prior Experiences. *Child Development, 56(6), 1455-1464.*
- Groulx, L. (1997). Querelles autour des méthodes. *Socio-anthropologie. 2.* (<http://socio-anthropologie.revues.org>)
- Gülseven, Z., Liu, Y., Ma, T. L., Yu, M. V. B., Simpkins, S. D., Vandell, D. L., & Zarrett, N. (2021). The development of cooperation and self-control in middle childhood: Associations with earlier maternal and paternal parenting. *Developmental psychology.*
- Haas, V., & Kalampalikis, N. (2010). Triangulation méthodologique à partir de l'énigme du don de sperme. Dans E. Masson & E. Michel-Guillou (dirs.), *Les différentes facettes de l'objet en psychologie sociale. Le cabinet des curiosités* (pp. 59-73). L'Harmattan.
- Héveline, E., & Robbes, B. (2000). *Démarrer une classe en pédagogie institutionnelle*. Hatier.
- Hoffman, A. (2013). When empathy hurts, compassion can heal. *Greater good : The science of a meaningful life.*
- Houdé, O. (2019). *L'intelligence humaine n'est pas un algorithme*. Odile Jacob.
- Houdé, O. (2020). Chapitre V. L'enfant psychologue. Dans : Olivier Houdé éd, *La Psychologie de l'enfant* (pp. 108-122). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1(2), 112-133.*
<https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Macmillan.
- Kahneman, D., & Frederick, S. (2007). Frames and brains : Elicitation and control of response tendencies. *Trends in cognitive sciences, 11(2), 45-46.*
- Kant, E., & Constant, B. (2003). *Le droit de mentir*. Fayard/Mille et une nuits
- Kohlberg, L. (1974). The claim to moral adequacy of a highest stage of moral judgment. *The journal of philosophy, 70(18), 630-646.*
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development/2 The psychology of moral development*. Harper & Row.

- Kohlberg, L. (1985). Kohlberg's stages of moral development. *WC Crain, Theories of development*, 118-136.
- Kogan, N., & Carter, A. S. (1996). Mother-infant reengagement following the still-face : The role of maternal emotional availability an infant affect regulation. *Infant Behavior and Development*, 19(3), 359-370.
- Krawczyk, M. W., Trautmann, S. T., & van de Kuilen, G. (2017). Catastrophic risk: social influences on insurance decisions. *Theory and Decision*, 82(3), 309-326.
- Lafont, L., & Ensergueix, P. (2009). La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices. *Carrefours de l'éducation*, (1), 37-52.
- Lannegrand-Willems, L. (2004). Sentiment de justice et orientation: croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/2), 249-269.
- Learning, S. (2003). Altruism and prosocial behavior. *VOLUME 5 PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY*, 463.
- Lee, K. (2013). Little liars: Development of verbal deception in children. *Child development perspectives*, 7(2), 91-96.
- Lee, K., & Ross, H. J. (1997). The concept of lying in adolescents and young adults: Testing Sweetser's folkloristic model. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 255-270.
- Liddle, M. J. E., Bradley, B. S., & Mcgrath, A. (2015). Baby empathy: infant distress and peer prosocial responses. *Infant mental health journal*, 36(4), 446-458.
- Lordon, F. (2010). *Capitalisme, désir et servitude : Marx et Spinoza*. La fabrique éditions.
- Marcelli, D. (2007). Dire non, un enjeu décisif dans l'éducation contemporaine. *Enfances Psy*, (2), 135-143.
- Marcelli, D. (2009). Il est permis d'obéir. *L'obéissance n'est pas la soumission*.
- Marchive, A. (1995). *L'entraide entre élèves à l'école élémentaire. Relations d'aide et interactions pédagogiques entre pairs de six classes du cycle trois*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Bordeaux : Université de Bordeaux II.
- Mauss, M. (1923). Essai sur le don forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques. *L'Année sociologique (1896/1897-1924/1925)*, 1, 30-186.
- Mc Cormack, T., & Feeney, A. (2015). The development of the experience and anticipation of regret. *Cognition and Emotion*, 29(2), 266-280.
- Meirieu, P., Martin, L., & Pain, J. (2009). *La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury*. Champ social Editions.
- Meirieu, P. (2017). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*. ESF Sciences Humaines.

- Morewedge, C. K., & Kahneman, D. (2010). Associative processes in intuitive judgment. *Trends in cognitive sciences*, 14(10), 435-440.
- Morin, E. (2015). *Introduction à la pensée complexe*. Média Diffusion.
- Mouchet, C., & Bénévent, R. (2014). *L'école, le désir et la loi : Fernand Oury et la pédagogie institutionnelle*. Champ social Editions.
- Murdock, T. B., Hale, N. M., & Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents : Academic and social motivations. *Contemporary educational psychology*, 26(1), 96-115.
- Nelson, L. L., & Christie, D. J. (1995). Peace in the psychology curriculum : Moving from assimilation to accommodation. *Peace and Conflict*, 1(2), 161-178.
- Nietzsche, F. (2020). *La généalogie de la morale*. De Gruyter.
- Oberlé, D., Morchain, P., Schadron, G., Badéa, C., & Askevis-Leherpeux, F. (2003). Le rôle du contexte intragroupe dans les jugements d'entitativité de l'exogroupe. *Nouvelle Revue de Psychologie Sociale/New Review of Social Psychology*, 2(3), 278-285.
- Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (2014). The study of prosocial behavior. *Prosocial development: A multidimensional approach*, 3.
- Perner, J. (1999). Theory of mind. *Developmental psychology: Achievements and prospects*, 205-230.
- Robert-Mazaye, C., Salvas, M. C., & Belleau, É. (2021). Favoriser l'engagement à l'école en misant sur les relations entre pairs. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, 29(1), 1-3.
- Rosenberg, M., & Chopra, D. (2015). *Nonviolent Communication : A Language of Life : Life-Changing Tools for Healthy Relationships*. PuddleDancer Press.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1), 16-20.
- Pizarro, D. A., Detweiler-Bedell, B., & Bloom, P. (2006). The creativity of everyday moral reasoning. *Creativity and reason in cognitive development*, 81-98.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (157), 147-177.
- Saxe, R., & Baron-Cohen, S. (2006). The neuroscience of theory of mind.
- St-Amand, J., Bowen, F., & Wan Jung Lin, T. (2017). Le sentiment d'appartenance à l'école : une analyse conceptuelle. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-32.

- Servigne, P., & Chapelle, G. (2017). *L'entraide : l'autre loi de la jungle*. Éditions Les Liens qui libèrent.
- Simner, M. L. (1971). Newborn's response to the cry of another infant. *Developmental Psychology*, 5(1), 136.
- Sumpth, M., Fourcade, F. (2013). *Oser la pédagogie coopérative complexe*. Lyon : Chronique Sociale.
- Talwar, V., & Lee, K. (2002). Emergence of white-lie telling in children between 3 and 7 years of age. *Merrill-Palmer Quarterly (1982-)*, 160-181.
- Talwar, V., & Lee, K. (2002). Development of lying to conceal a transgression : Children's control of expressive behaviour during verbal deception. *International Journal of Behavioral Development*, 26(5), 436-444.
- Tersi, M., & Matsouka, O. (2020). Improving Social Skills through Structured Playfulness Program in Preschool Children. *International Journal of Instruction*, 13(3), 259-274.
- Tessier, D. (2006). *Le climat motivationnel en éducation physique et sportive : Étude des antécédents des comportements contrôlants de l'enseignant et formation au soutien des besoins psychologiques des élèves* (Doctoral dissertation, Université Joseph-Fourier-Grenoble I).
- Thomson, J. J. (1984). The trolley problem. *Yale LJ*, 94, 1395.
- Thoreau, H. D. (2018). La désobéissance civile. Le Mot et le reste.
- Tomasello, M., & Vaish, A. (2013). Origins of human cooperation and morality. *Annual review of psychology*, 64, 231-255.
- Toppe, T., Hardecker, S., Zerres, F., & Haun, D. B. (2021). The influence of cooperation and competition on preschoolers' prosociality toward in-group and out-group members. *Royal Society open science*, 8(5), 202 171.
- Van Gennep, A. (2013). *The rites of passage*. Routledge.
- Vasek, M. E. (1986). Lying as a skill : The development of deception in children. *Deception: Perspectives on human and nonhuman deceit*, 271-292.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology*, 100(3), 455-471.
- Wellman, H. M. (1992). *The child's theory of mind*. The MIT Press.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*, 90(2), 202.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10(2), 155-175.

- Wentzel, K. R. (1998). Parents' aspirations for children's educational attainments: Relations to parental beliefs and social address variables. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 20-37.
- Winnicott, D. W. (1956). Primary maternal preoccupation. *London : Tavistock*.
- Xu, F., Luo, Y. C., Fu, G., & Lee, K. (2009). Children's and adults' conceptualization and evaluation of lying and truth-telling. *Infant and Child Development : An International Journal of Research and Practice*, 18(4), 307-322.
- Xu, F., Bao, X., Fu, G., Talwar, V., & Lee, K. (2010). Lying and truth-telling in children: From concept to action. *Child development*, 81(2), 581-596.
- Xypas, C. (1997). *Piaget et l'éducation*. FeniXX.
- Zhao, L., Heyman, G. D., Chen, L., Sun, W., Zhang, R., & Lee, K. (2019). Cheating in the name of others: Offering prosocial justifications promotes unethical behavior in young children. *Journal of experimental child psychology*, 177, 187-196.
- Zimbardo, P. (2011). *The Lucifer effect: How good people turn evil*. Random House.



THÈSE

Pour obtenir le grade de
Docteur

Université Paul Valéry Montpellier 3

ED 58 - Travail, Formation, Professionnalisation

Sciences de l'Éducation et de la Formation

Présentée par **ARENTS Manon**

ANNEXES

“À tricheur, coopérateur et demi”

**La triche comme expression d'un comportement
coopératif entre les élèves.**

Soutenue le 22 Juin 2022 - 14h devant le jury composé de

Mme Christelle ROBERT-MAZAYE , Professeure, Université du Québec en Outaouais	Rapporteur
Mme Lyda LANNEGRAND , Professeure, Université de Bordeaux	Rapporteur
Mme Sylvie CANAT-FAURE , Professeure, UPVM3	Jury
M Nicolas BALTENNECK , Maître de conférence, Université Lumière Lyon 2	Jury
M Damien TESSIER , Maître de conférence HDR, Université Grenoble Alpes	Jury
M Sylvain CONNAC , Maître de conférence HDR, UPVM3	Jury



Table des matières

I. Communication aux familles.....	1
1. Bulletin d'autorisation parentale – participation à l'étude 1.....	1
2. Bulletin d'autorisation parentale – participation à l'étude 2.....	1
3. Bulletin d'autorisation parentale – participation à l'étude 3.....	2
II. Outils études 1 & 2.....	3
1. Scénettes Mensonge Blanc – Mensonge Noir.....	3
A. Scénettes Mensonge Blanc – Mensonge Noir – Xu & al, 2009.....	3
B. Adaptation à partir du modèle de Xu & al, 2009.....	5
2. Contagion Empathie Coupure (CEC).....	6
A. Questionnaire A (Favre & al, 2009).....	6
B. Interprétation et cotation des réponses apportées au CEC – Questionnaire A (Favre & al, 2009).....	7
III. Méthodologie – Étude 3.....	8
1. Entretiens retranscrits – Participants groupe solitaires.....	8
A. Entretien Sacha – 15 ans – Fille – 3 ^e	8
B. Entretien Nathan – 15 ans – Garçon – 3 ^{ème}	16
C. Entretien Farah – 15 ans – Fille – 3 ^{ème}	24
2. Entretiens retranscrits – Participants groupe binômes.....	34
A. Entretien Ambre et Agathe – 14 ans – Filles – 4 ^e	34
B. Entretien Rachel et Fiona – 15 ans – Filles – 3 ^e	43
C. Entretien Tobias – 14 ans – Garçon – 4 ^e	47
D. Entretien Charles – 14 ans – Garçon – 4 ^e	56
E. Entretien Tess – 15 ans – Fille – 3 ^e	65
F. Entretien Sarah – 15 ans – Fille – 3 ^e	80
G. Entretien Martin – 15 ans – Garçon – 3 ^e	91
H. Entretien Camille – 15 ans – Fille – 3 ^e	99
I. Entretien Malorie – 14 ans – Fille – 4 ^e	106
J. Entretien Henri – 14 ans – Garçon – 4 ^e	117
K. Entretien Dimitri – 15 ans – Garçon – 3 ^e	138
L. Entretien Arthur – 15 ans – Garçon – 3 ^e	161
3. Données issues des entretiens.....	175
A. Tableau 1 – Présentation des profils des élèves ayant réalisés les entretiens.....	175
B. Tableau 2 – Répartition et fréquence des champs lexicaux.....	176

I. Communication aux familles

1. Bulletin d'autorisation parentale – participation à l'étude 1



PARTICIPATION À UN TRAVAIL DE RECHERCHE

Madame, Monsieur,

Doctorante en Sciences de l'Éducation et en Psychologie, je réalise une recherche portant sur les comportements sociaux des élèves de 6ème. Pour ce faire, je réalise des activités ludiques avec les élèves volontaires sur des temps dédiés.

La récolte des données produites par les élèves nécessite de les filmer durant les activités proposées.

L'intégralité des informations obtenues avec la présente recherche est strictement confidentielle et reste la propriété des tuteurs légaux de l'enfant.

ARENTS Manon
manonarents@protonmail.com

AUTORISATION PARENTALE

- J'autorise à participer aux activités proposées.
- Je n'autorise pas à participer aux activités proposées.

Signature des tuteurs légaux :

2. Bulletin d'autorisation parentale – participation à l'étude 2



PARTICIPATION À UN TRAVAIL DE RECHERCHE

Madame, Monsieur,

Doctorante en Sciences de l'Éducation et en Psychologie, je réalise une recherche portant sur les comportements sociaux des élèves de 4ème et 3ème. Pour ce faire, je réalise des activités ludiques avec les élèves volontaires sur des temps dédiés.

La récolte des données produites par les élèves nécessite de les filmer durant les activités proposées.

L'intégralité des informations obtenues avec la présente recherche est strictement confidentielle et reste la propriété des tuteurs légaux de l'enfant.

ARENTS Manon
manonarents@protonmail.com

AUTORISATION PARENTALE

- J'autorise à participer aux activités proposées.
- Je n'autorise pas à participer aux activités proposées.

Signature des tuteurs légaux :

3. Bulletin d'autorisation parentale – participation à l'étude 3



POURSUITE DE LA PARTICIPATION AU TRAVAIL DE RECHERCHE

Madame, Monsieur,

Votre enfant a participé à une étude en Sciences de l'Éducation ce jeudi 26 novembre qui portait sur la coopération entre les élèves. Son engagement et sa bonne volonté ont été remarqués lors de l'activité ludique proposée.

Dans le but d'approfondir cette étude, un temps d'entretien est proposé à votre enfant le sur une heure de permanence. L'objectif est de proposer à votre enfant de revenir sur sa participation lors de la première activité.

Cet entretien sera enregistré via un dictaphone, les données récoltées sont exclusivement destinées à la recherche et seront anonymisées.

ARENTS Manon – manonarents@protonmail.com

- J'autorise à participer à l'entretien.
 Je n'autorise pas à participer à l'entretien.

Signature des tuteurs légaux :

II. Outils études 1 & 2

1. Scénettes Mensonge Blanc – Mensonge Noir

A. Scénettes Mensonge Blanc – Mensonge Noir – Xu & al, 2009

Vignette type: Politeness Setting–Intent to Help

Untruthful statement:

Mingming was eating one of her apples when one of her friends, Xiaoxiao, came over to see her. Mingming offered Xiaoxiao an apple. Xiaoxiao took the apple and began to eat it. Mingming asked him, ‘Do you like the apple?’ Xiaoxiao didn’t like the apple because it was too sour to eat. Xiaoxiao didn’t want to make Mingming unhappy, so he said, ‘Yes, I like it.’

Truthful statement:

Xiaoyi’s father bought her a cartoon video. Xiaoyi invited her friend Qingqing to watch the cartoon with her. After they watched the cartoon, Xiaoyi asked Qingqing, ‘Did you like the cartoon?’ Qingqing liked it a lot and he knew that Xiaoyi liked it too. So, to make her feel happy, he said, ‘Yes, I liked the cartoon.’

Vignette type: Politeness Setting–Intent to Harm

Untruthful statement:

Xiaohong brought her new pencil case to school. She showed it to Xiaowei and asked him, ‘Do you like my pencil case?’ Xiaowei liked it a lot. But, to make Xiaohong unhappy, he said, ‘No, I don’t like the pencil case.’

Truthful statement:

Xiaojing was eating cake when her classmate, Ningning, came along. Ningning wanted to exchange his apple for Xiaojing’s cake. Xiaojing gave Ningning a piece of cake and he began to eat it. Xiaojing asked Ningning, ‘Do you like the cake?’ Ningning thought that the cake was too dry and he didn’t like it. To make Xiaojing unhappy, he said, ‘No, I don’t like the cake.’

Vignette type: Information Setting–Intent to Help

Untruthful statement:

Wenwen was sick and could not go to school. He wanted to

know his grade on a test that he had taken. When Wenwen's friend, Pingping, came to visit him, he asked him, Have you gotten your mark on the exam? Pingping knew that Wenwen did not do well on the test. So that Wenwen would not feel badly, he said, No, I didn't. The results of the exam haven't come out yet.

Truthful statement:

Xiaocheng finished his math homework and asked Xiaoqun to check it for him. When Xiaoqun returned the homework, Xiaocheng asked her, Did I make any mistakes? Xiaoqun had found two errors. Xiaoqun liked Xiaocheng and to help him get a good mark, she said, There are two mistakes in your homework.

Vignette type: Information Setting–Intent to Harm

Untruthful statement:

Xiaoyu finished his homework and asked Xiaohui to check it for him. When Xiaohui returned the homework, Xiaoyu asked her, 'Are there any spelling mistakes?' Xiaohui had found several errors. Because Xiaohui did not want Xiaoyu to get a good mark, she said, 'No. They are all correct.'

Truthful statement: Xiaochen was in her drawing class. She had forgotten to bring her colour crayons, so she had to use a pencil. When she finished her drawing, she showed it to Zhenzhen and asked, 'Do you like my drawing?' Zhenzhen did not like Xiaochen's picture because it was not in colour. To make Xiaochen unhappy, she said, 'No, I don't like it.'

B. Adaptation à partir du modèle de Xu & al, 2009

Attribue aux personnages les caractéristiques qui te semblent justes parmi celles proposées :

SITUATION	AIDER/ BLESSER	MENSONGE/ VÉRITÉ
Julien a fini ses devoirs et a demandé à Mathilde de les vérifier pour lui. Quand Mathilde lui a rendu ses devoirs, Julien lui a demandé : « Y a-t-il des fautes d'orthographe ? » Mathilde avait trouvé plusieurs erreurs. Parce que Mathilde ne voulait pas que Julien obtienne une bonne note, elle lui a dit : « Non. Ils sont tous corrects. »	Mathilde AIDE BLESSÉ	Mathilde MENT HONNÊTE
Emma était en cours de dessin. Elle avait oublié d'apporter ses crayons de couleur, elle a donc dû utiliser un crayon de papier. Quand elle eut fini son dessin, elle le montra à Capucine et lui demanda : « Tu aimes mon dessin ? » Capucine n'a pas aimé le tableau d'Emma, car il n'était pas en couleur. Pour rendre Emma malheureuse, elle a dit : « Non, je n'aime pas ça. »	Capucine AIDE BLESSÉ	Capucine MENT HONNÊTE
Benjamin était malade et ne pouvait pas aller à l'école. Il voulait connaître sa note à un test qu'il avait passé. Lorsque l'ami de Benjamin, Vincent, est venu lui rendre visite, il lui a demandé : « Avez-vous obtenu votre note à l'examen ? » Vincent savait que Benjamin n'avait pas bien réussi le test. Pour que Benjamin ne se sente pas mal, il répondit : « Non, pas du tout. Les résultats de l'examen ne sont pas encore connus. »	Vincent AIDE BLESSÉ	Vincent MENT HONNÊTE
Paul a terminé ses devoirs de maths et a demandé à Lola de les vérifier pour lui. Quand Lola lui a rendu ses devoirs, Paul lui a demandé : « Est-ce que j'ai commis des erreurs ? » Lola avait trouvé deux erreurs. Lola apprécie Paul et souhaite l'aider à obtenir une bonne note, elle lui a dit : « Il y a deux erreurs dans tes devoirs. »	Lola AIDE BLESSÉ	Lola MENT HONNÊTE
Marion a apporté sa nouvelle trousse à l'école. Elle le montra à Charles et lui demanda : « Est-ce que tu aimes ma trousse ? » Charles a beaucoup aimé. Mais pour rendre Marion malheureuse, il lui a dit : « Non, je n'aime pas la trousse à crayons. »	Charles AIDE BLESSÉ	Charles MENT HONNÊTE
Léo était en train de manger du gâteau quand Arthur, est arrivé. Arthur voulait échanger sa pomme contre le gâteau de Léo. Léo a donné un morceau de gâteau à Arthur et il a commencé à le manger. Léo a demandé à Arthur : « Tu aimes le gâteau ? » Arthur pensait que le gâteau était trop sec et qu'il ne l'aimait pas. Pour rendre Léo malheureux, il a dit : « Non, je n'aime pas le gâteau. »	Arthur AIDE BLESSÉ	Arthur MENT HONNÊTE
Léa était en train de manger une de ses pommes lorsqu'un de ses amis, Louis, est venu la voir. Léa a offert une pomme à Louis. Louis a pris la pomme et a commencé à la manger. Léa lui a demandé : « Tu aimes la pomme ? » Louis n'a pas aimé la pomme, car elle était trop acide pour être mangée. Louis ne voulait pas rendre Léa malheureuse, alors il lui a dit : « Oui, ça me plaît. »	Louis AIDE BLESSÉ	Louis MENT HONNÊTE
Le père d'Anna lui a acheté une bande dessinée. Anna a invité son amie Lina à regarder le dessin animé avec elle. Après avoir regardé le dessin, Anna a demandé à Lina : « As-tu aimé la bande-dessinée ? » Lina l'aimait beaucoup et elle savait qu'Anna l'aimait aussi. Alors, pour qu'elle se sente heureuse, elle lui a dit : « Oui, j'ai aimé la bande dessinée. »	Lina AIDE BLESSÉ	Lina MENT HONNÊTE

2. Contagion Empathie Coupure (CEC)

A. Questionnaire A (Favre & al, 2009)

Entoure ce qui est vrai pour toi.

Quand je vois une personne que je ne connais pas, seule, alors qu'il y a près d'elle un groupe qui s'amuse :	Ça me rend tout-e triste.	J'essaie de sentir si cela lui convient ou non d'être seul.	Je préfère tourner la tête, je regarde plutôt le groupe.
Les démonstrations d'affection (câlins, bisous ...) en public :	J'aimerais moi aussi vivre des moments comme cela.	J'aime bien les gens qui expriment leurs sentiments.	Le plus souvent, ça m'agace.
Annoncer des mauvaises nouvelles à quelqu'un :	J'en serais totalement incapable, j'aurais trop de peine.	Ça me serait pénible.	Ça ne me pose aucun problème.
Les gens qui pleurent de joie :	J'ai envie de pleurer avec eux.	Je les trouve émouvants.	Je les trouve ridicules.
Quand un ami à des problèmes graves :	Je suis facilement submergé-e d'émotions.	Je l'écoute si ça lui fait du bien d'en parler.	Je l'évite pendant quelque temps.
Lorsque je vois quelqu'un pleurer :	Ça me fait perdre tous mes moyens.	J'attends près de lui qu'il se calme.	Ça me provoque un petit rire nerveux.
Quand je lis un roman, les sentiments d'un personnage :	Je les ressens très fort, je pleure quand il pleure, je ris quand il rit.	J'imagine bien ce qu'il peut ressentir.	Il est difficile pour moi de les éprouver profondément.
Quand je vois des personnes en détresse qui n'ont pas d'aide :	Je ne peux pas m'empêcher de leur donner de l'argent.	Je suis ému-e et j'aimerais pouvoir les aider.	Je me dis qu'ils qu'à se prendre en main, il y a toujours une solution.
Si les autres autour de moi font les « fous » :	Je ne peux pas m'empêcher d'être moi aussi très excité.	Je suis capable de garder mon calme.	Je suis mal à l'aise, j'essaie de les calmer.
Quand une personne que j'aime est malheureuse :	Je ne peux pas le supporter, ça me rend trop malheureux.	Ça me fait de la peine pour elle.	Je suis irrité-e et je cherche la cause de son malheur.
Quand quelqu'un rit très fort :	J'éclate de rire avec lui.	C'est agréable pour moi de le voir heureux.	Ça n'a aucun effet sur moi.
Si les autres autour de moi sont déprimés :	Je ne peux pas me sentir bien, je déprime moi aussi.	Leur souffrance me touche mais ça ne me rend pas déprimé.	Il m'est difficile de comprendre comment certaines choses peuvent autant affecter les gens.

B. Interprétation et cotation des réponses apportées au CEC – Questionnaire A (Favre & al, 2009)

Méthode de calcul : trois scores (contagion, empathie et coupure) sont calculés en comptant le nombre des réponses dans chaque dimension C, D, ou E.

Code : C = contagion émotionnelle ; D = coupure par rapport aux émotions ; E = empathie.

ITEM 1 : réponse a = C ; réponse b = D ; réponse c = E

ITEM 2 : réponse a = D ; réponse b = C ; réponse c = E

ITEM 3 : réponse a = D ; réponse b = E ; réponse c = C

ITEM 4 : réponse a = E ; réponse b = D ; réponse c = C

ITEM 5 : réponse a = E ; réponse b = C ; réponse c = D

ITEM 6 : réponse a = D ; réponse b = E ; réponse c = C

ITEM 7 : réponse a = C ; réponse b = E ; réponse c = D

ITEM 8 : réponse a = E ; réponse b = D ; réponse c = C

ITEM 9 : réponse a = D ; réponse b = C ; réponse c = E

ITEM 10 : réponse a = E ; réponse b = C ; réponse c = D

ITEM 11 : réponse a = D ; réponse b = C ; réponse c = E

ITEM 12 : réponse a = C ; réponse b = E ; réponse c = D

III. Méthodologie – Étude 3

1. Entretiens retranscrits – Participants groupe solitaires

A. Entretien Sacha – 15 ans – Fille – 3^e

L'entretien a lieu le 15/03/2021 à 9 h, Sacha et les deux autres élèves de sa classe qui ont participé en solo à l'activité ont cours de physique-chimie. L'entretien d'auto-confrontation a lieu dans une salle attenante qui sert habituellement pour l'Aide Personnalisée.

Manon : Ça enregistre, je le pose là. OK, donc hésite pas à parler bien fort pour qu'on t'entende ...

Sacha : D'accord.

M : ... hem, avant tout, est-ce que tu me dire ce que tu te rappelles, ce qu'on a fait ensembles ?

S : Eh ben, il y avait des gobelets ...

M : Ouais.

S : ... et il y avait à chaque, nan pas dans chaque gobelet, mais il y avait dans un seul gobelet il y avait ... il y avait un ballon orange ...

M : Oui.

S : ... une petite balle orange. Et il fallait retrouver la petite balle orange et la dame à chaque fois elle mélangeait les gobelets.

M : OK, super. Ouais, c'est ça. Est-ce que tu gardes plutôt un bon ou un mauvais souvenir de ce moment-là ?

S : Un bon souvenir.

M : Un bon souvenir ouais, ça t'a plu ? OK. Alors, je lance l'enregistrement. Donc toi, tu étais avec ma collègue ... par contre on va pas super bien entendre. Donc là ma collègue elle t'a expliqué les règles du jeu.

S : Mmm.

M : Quand elle t'explique les règles du jeu, là qu'elle bouge une première fois, est-ce que tu te poses des questions ou est-ce que c'est clair pour toi ?

S : Nan, c'est clair.

M : C'est clair. Est-ce que c'est un jeu que tu connaissais ?

S : Hum.

M : Ouais ?

S : J'avais l'habitude de jouer avec mes petites sœurs et tout ça.

M : Ha d'accord. Et tu réussis d'habitude avec tes petites sœurs, ça se passe comment ?

S : Nan, elles trouvent tout le temps. [rires]

M : Elles trouvent tout le temps, OK. [rires] Donc là tu t'es dit, ça va bien se passer ?

S : Hum hum.

M : OK, ouais. Donc là, première fois, tu trouves. Est-ce que, est-ce que tu te souviens de ce que tu t'es dit à ce moment-là ?

S : Je ne me suis rien dit. Rien de particulier.

M : Rien de particulier. Bon, là on voit, sur la vidéo, t'as pas l'air surprise.

S : Hum.

M : Donc là, c'est toi-même qui a soulevé le gobelet. Donc tu as encore bon, ma collègue elle à l'air un petit peu gênée. Normalement vous n'aviez pas le droit de soulever les gobelets ...

S : Oups. Mais j'étais sûre que le ballon soit là-bas du coup j'ai vite soulevé le gobelet pour voir si il était vraiment là-bas ou pas.

M : Ouais. Par ce que si jamais c'était ma collègue qui soulevait, t'avais peur qu'elle soulève pas le bon ? Qu'elle se trompe ?

S : Nan, c'est ... juste j'étais vraiment sûre de moi qu'il soit là-bas.

M : OK.

S : Je voulais vérifier par moi-même.

M : Tu voulais vérifier par moi-même. Ça change quoi de vérifier par soi-même ?

S : Bah on est sur, on voit de nos propres yeux et c'est l'action qui est faite par nous-même et plutôt, c'est rassurant.

M : OK. Super, d'accord. Donc là du coup ma collègue à du te dire qu'il ne fallait pas les toucher ...

S : [rires]

M : [rires] qu'est-ce qui se passe à ce moment-là ?

S : Il y a deux ballons, j'en suis sûre.

M : Là, à ce moment-là, tu savais déjà qu'il y avait deux balles ?

S : Hum.

M : OK. Par ce que tu as essayé, je vois, d'en soulever un et ma collègue, volontairement, elle en soulève un totalement différent. Donc là tu te dis « il y a deux balles » à ce moment-là ?

S : Hum.

M : OK. Donc là ma collègue elle t'explique qu'elle va sortir pendant trente secondes pour que tu réfléchisses ...

S : Hum hum.

M : ... toi, dans ta tête, tu te dis quoi à ce moment-là ?

S : Déjà je me disais, c'est sûr qu'il y a deux ballons.

M : OK.

S : Par ce que c'est ... la façon dont je me suis trompée, je ne sais pas, je trouvais ça évident qu'il y ait deux balles ...

M : OK.

S : ... et après je sais pas, plus je réfléchissais plus je me disais que c'était bizarre ...

M : OK.

S : ... du coup bah je me suis dit, bah je ne pense pas que je vais devoir tricher pour trouver la balle par ce que, je ne sais pas, je trouvais ça bizarre. Du coup j'ai réfléchi par moi-même en suivant les mouvements qu'elle avait faits pour trouver le ballon.

M : OK, tu me dis « je ne pense pas que je devais tricher », est-ce que tu peux m'en dire un peu plus pour que ...

S : Ben ... je sentais un truc bizarre qui me disait, qui me disait de ne pas tricher ...

M : OK.

S : ... j'avais vraiment envie de tricher, mais il y a un autre côté qui me disait « ne triche pas ». Du coup je ne l'ai pas fait.

M : OK. Et tu sais pourquoi tu te disais « faux ... ne triche pas » ?

S : Nnn, nnn.

M : Mais tu te disais juste « faut pas que je triche ».

S : Mmm.

M : Pour toi c'était clair. Bon, bah on va voir ça du coup. En tous cas on voit que t'es hyper concentrée.

S : [rires]

M : J'ai l'impression que tu réfléchis beaucoup en tous cas pour ... sur la vidéo. Et du coup, là, tu hésitais entre regarder et pas regarder ?

S : [hoche la tête]

M : Ça aurait changé quoi si tu avais triché ?

S : Je ne sais pas.

M : En tous cas, fallait pas le faire ?

S : Hum.

M : OK, donc à la fin, on voit effectivement que tu avais raison. Qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là ?

S : Que bah sans tricher j'ai réussi à trouver la balle du coup j'étais contente.

M : Ouais, pourquoi t'étais contente d'avoir réussi sans tricher ? Qu'est-ce que ça veut dire ?

S : Par ce que sans que je triche, j'ai trouvé. Fin, toute seule. Sans m'aider en regardant en cachette et tout ça. Du coup bah j'étais contente par ce que je l'ai trouvé.

M : OK. Quand tu dis que tu es contente, est-ce qu'on pourrait dire que tu es fière de toi ?

S : Hum, un peu oui.

M : OK, d'accord. Est-ce que ça peut t'arriver de tricher dans la vie de tous les jours ? En dehors de là ce jeu-là ?

S : Non.

M : T'es pas quelqu'un qui triche ?

S : J'aime pas. J'aime pas.

M : Pourquoi tu n'aimes pas ça ?

S : Je sais pas, moralement ça me rabaisse.

M : OK, par ce que ...

S : En fait après je me dis que je ne peux pas faire les choses par moi-même en trichant.

M : OK.

S : Pour moi c'est pas bien. Même, même avant je le faisais, c'est vrai, quand j'étais petite vraiment je faisais, j'étais petite, je le faisais quelques fois, pas tout le temps mais après, bah maintenant j'ai envie de devenir médecin et tout ça, donc je me dis que pour devenir médecin, pour devenir une grande médecine, il ne faut pas tricher.

M : Ouais ?

S : Par ce que quand même c'est pas, bah c'est pas juste en fait.

M : D'accord.

S : De tricher comme ça ... envers tout le monde, envers la classe, envers des élèves qui travaillent mieux, qui travaillent peut-être mieux que moi ou mieux que moi, même et que je triche comme ça, ça se fait pas.

M : OK, super. Mais du coup moi j'imagine que tu dois connaître des élèves qui, eux, trichent.

S : Mmm, mmm.

M : Tu penses quoi de ces élèves-là du coup ?

S : Bah je pense rien vraiment en particulier, mais je me dis parfois qu'elles devraient mieux arrêter de faire ça.

M : OK.

S : Par ce que si elle continue comme ça, elle ira pas vraiment très loin. En plus elle aussi elle veut devenir médecine donc du coup ... des fois je me dis, mais comment elle fait pour tenir ça en tête alors qu'elle triche comme ça ?

M : Donc ce que tu me dis c'est qu'il y a une autre élève, vous avez le même projet ...

S : Mmm.

M : ... qui est un grand projet en plus, pour devenir médecin, et tu comprends pas pourquoi elle, elle essaye de tricher comme ça en fait ? C'est pas, ça te semble pas logique ?

S : Bah c'est pas, c'est pas, si c'est logique : elle triche par ce que, même elle une fois elle me l'a dit « ouais j'ai la flemme de réviser pour des petits trucs comme ça, et ça ». Mais c'est justement en révisant des petits trucs comme ça que son cerveau il va apprendre à apprendre justement du coup c'est pour ça que je préfère qu'elle apprenne de elle-même plutôt qu'elle triche. Mais elle, elle continue de triche, et bah et a qu'à tricher. Fin, je ne peux rien faire d'autre à part lui, essayer de lui dire de ne pas tricher mais ... il y a beaucoup de gens qui sont d'accord avec ça, qui lui disent d'arrêter de tricher, mais elle le fait quand même par ce que dans sa tête elle n'arrive pas à faire tout toute seule.

M : Du coup tu penses qu'elle triche par ce qu'elle croit qu'elle réussira jamais sinon ?

S : Mmm.

M : OK. Mais, du coup, elle fait comment pour tricher ? Elle triche toute seule ou il y a des gens qui l'aide ?

S : Nan, elle triche toute seule. Fin, des fois, elle prend un cahier de brouillon, elle le met dans son sac, elle écrit les réponses dessus après elle regarde, des fois, je ne sais pas, ça change tout le temps ...

M : OK.

S : Après je ne la regarde pas tout le temps, mais je sais parfois elle triche.

M : Mais après quand vous en parlez ensemble, toi tu lui dis que, pour toi, c'est pas une bonne idée de tricher en tous cas ?

S : Hum.

M : OK. D'accord. Mais du coup, toi ça ne t'arrive jamais mais par ce que, par ce que justement tu as ton grand projet. Tu disais, avant quand tu étais petite, avant tu pouvais tricher ...

S : Mmm.

M : ... mais du coup est-ce que depuis que tu as ton projet tu as tout arrêté la triche ou est-ce que tu as déjà arrêté avant ?

S : Nan j'ai déjà arrêté après. Dès que j'ai eu mon projet, j'ai arrêté.

M : D'accord.

S : Bah je me disais que c'est pas en trichant que je vais apprendre à devenir une grande médecine comme ça.

M : OK, super. Bon bah parfait. Est-ce que ... et du coup, si jamais, imaginons, t'es en classe, il y a un contrôle ...

S : Mmm.

M : ... toi, tu ne triches pas, t'es sérieuse, et il y a un autre élève qui te demande de l'aide pour tricher, toi tu réagis comment ?

S : Ha ça par contre [rires] j'ai trop, j'aime trop les élèves de la classe. Dès qu'ils me demandent un petit truc je suis là, je suis direct là pour eux. Mais heu ... au début, avant, je m'en rappelle, j'hésitais pas, direct je disais et tout ça, mais après mes parents ils me disent « arrête de faire ça » et tout « c'est pas, voilà quoi, c'est pas bien » mais heu maintenant j'hésite avant de leur donner la réponse. Mais des fois maintenant je leur donne pas la réponse, je leur donne quelques idées pour qu'ils se mettent sur la bonne route et ...

M : Mmm.

S : ... après ils se débrouillent tout seuls.

M : Mais du coup, pourquoi est-ce que tu le fais quand même ?

S : Je ne sais pas, ils me donnent envie de leur aider.

M : OK. Par ce qu'ils ont, par ce qu'ils sont en difficulté ?

S : Mmm.

M : Et du coup toi tu te dis « c'est pas bien la triche » mais sans, s'ils n'ont pas d'aide ils ne vont pas réussir ?

S : [hoche la tête]

M : OK.

S : Après je suis pas en train de les ... c'est pas un complexe d'infériorité ou quoi, mais je dis juste que des fois, ça arrive des fois d'être en difficulté dans une éval du coup parfois je les aide.

M : OK.

S : Mais sans donner directement la réponse.

M : D'accord donc en fait tu leur donne pas directement la réponse, tu vas leur donner des idées pour qu'ils trouvent par eux-mêmes c'est ça en fait ?

S : Mmm.

M : OK. Mais si toi, un jour, tu es en difficulté, tu penses qu'ils pourront t'aider ou pas ?

S : Ça dépend. Certaines personnes oui, certaines personnes nan. Par ce que il y a certaines personnes je sais qu'elles demandent toujours de l'aide mais c'est elles qui jamais elles m'aideront par ce qu'elles sont pas, voilà quoi. C'est pas qu'elles sont pas gentilles, mais elles trouveront pas quoi ! Elles trouveront pas la réponse à ma question.

M : OK. Elles seront pas capables ?

S : Voilà elles seront pas capables de répondre à ma question. Et même si elles sont capables et bah il manquera quelque chose.

M : D'accord. OK.

S : Du coup je ne demande pas. Même quand je suis en difficulté, je demande pas, je ne demande pas d'aide par ce que je sais que ça ne sera pas ça.

M : Par ce que la personne qui peut le plus t'aider en fait, c'est toi-même ?

S : Mmm.

M : De ce que tu me dis.

S : Mmm.

M : OK. Mais par contre, peut-être que ces personnes-là elles pourraient t'aider dans une autre situation en fait ?

S : Oui.

M : Ça oui, tu penses que oui il n'y a pas de ?

S : Ça oui c'est sur ça.

M : OK. Et du coup tu dirais que dans la classe tu t'entends bien avec tout le monde ?

S : Mmm.

M : Il n'y a pas, il n'y a pas d'animosité ?

S : Nan.

M : Nan. OK, super. Et si jamais, imaginons, il y a deux personnes qui trichent et il y en a une qui se fait prendre par le prof ...

S : Mmm.

M : ... qu'est-ce qui se passe ?

S : Bah là c'est terminé pour elle là !

M : [rires] c'est terminé pour elle ? Comment ça ?

S : Bah heu c'est finit par ce que, elle comptait tricher pour avoir une bonne note mais à la fin elle s'est fait prendre et du coup c'est finit quoi, elle aura un zéro ou sa note elle sera peut-être divisée par deux ...

M : Mmm.

S : ... ou vu qu'elle avait pas révisé, qu'elle comptait tricher et bah maintenant que la prof elle l'a vu, elle va pas recommencer à tricher par ce que la prof elle la surveille. Pis ça fera quand même une mauvaise note sur son éval par ce qu'elle aura pas révisé la personne.

M : Donc du coup tu me dis que la personne elle voulait, fin, elle avait mis en place un truc pour réussir ...

S : Mmm.

M : ... et finalement ...

S : Tout est gâché.

M : ... tout est gâché. OK, d'accord. Bon, bien, moi j'ai pas d'autre question, est-ce qu'il y a des choses que tu voudrais rajouter par rapport à ce qu'on s'est dit ?

S : Hum non.

M : OK, c'est tout pour moi, je vais arrêter l'enregistrement.

Sacha est raccompagnée dans sa salle de cours puis Nathan vient prendre sa place.

B. Entretien Nathan – 15 ans – Garçon – 3^{ème}

L'entretien a lieu le 15/03/2021 à 9 h, Nathan et les deux autres élèves de sa classe qui ont participé en solo à l'activité ont cours de physique-chimie. L'entretien d'auto-confrontation a lieu dans une salle attenante qui sert habituellement pour l'Aide Personnalisée. Nathan réalise l'entretien après Sacha et avant Farah.

Manon : Alors, ça enregistre. Alors, petit souci technique de la vidéo, on va quand même discuter entre nous. Est-ce que tu te souviens de ce qu'on a fait entre nous, de ce qui s'est passé quand on s'est rencontrés quand je suis venue dans ta classe ?

Nathan : Oui.

M : Est-ce que tu peux m'en parler un petit peu ?

N : Bah vous êtes venue et vous avez pris, soit deux groupes soit un groupe de deux ...

M : Ouais.

N : ... et des fois, une personne.

M : Ouais.

N : Et quand vous prenez une personne, vous étiez, vous lui demandiez si les go, un jeu de gobelets. Et après, la, la balle elle restait dans le gobelet où il était au début.

M : Ouais.

N : Et après vous disiez « il est dans quel gobelet ? » et vous, vous essayez de nous faire hésiter.

M : Mmm. J'essayais de vous faire hésiter, est-ce que tu peux m'en dire un peu plus ?

N : Ben ...

M : Comment je faisais ?

N : ... en disant « elle est là », si t'étais sur, des trucs comme ça.

M : OK.

N : Et après vous nous lou, vous nous laissiez tout seuls dans la salle ...

M : Ouais.

N : Il y avait une petite caméra et vous nous disiez si, heu, vous regardiez si on avait triché ou pas.

M : Ouais.

N : Voilà.

M : Exactement, c'est ça. Du coup, toi tu étais avec moi pendant le jeu des gobelets ...

N : Oui.

M : ... tu n'étais pas avec ma collègue. OK. Est-ce que ce jeu-là, quand je te l'ai présenté, est-ce que c'est un jeu que tu connaissais, est-ce que c'est un jeu que tu as découvert pour la première fois ce jour-là ?

N : Nan, je connaissais.

M : Tu connaissais ?

N : Oui.

M : Comment est-ce que tu connaissais ?

N : Ben, dans des vidéos Youtube.

M : OK, t'as déjà vu des vidéos, et il se passait quoi, en général, dans les vidéos Youtube ?

N : Ben il y avait un arnaqueur.

M : Un arnaqueur ! [rires]

N : Et en fait il à go, la balle, soit il la cachait quelque part soit il disait « elle était où » et la personne elle disait n'importe quel gobelet et il n'y avait pas la balle. Et après il gagnait dix euros ou un truc comme ça.

M : OK. Du coup, quand tu as vu ce jeu-là, tu t'es dit que j'étais une arnaqueuse aussi ?

N : Ha nan, nan par ce que vous avez pas donné, vous avez pas donné un but. Par exemple si j'aurais perdu vous aurez gagné, si j'avais donné dix euros ou un truc comme ça.

M : OK. Ouais il n'y avait pas, il n'y avait pas d'enjeu en fait ?

N : Ouais voilà.

M : Toi, t'avais rien à perdre, entre guillemets, c'est ça ?

N : Ouais voilà.

M : OK. Hum d'accord. Mais du coup est-ce que tu te méfiais un petit peu ou pas ?

N : Ouais.

M : Ouais ? [rires] tu te méfiais de quoi en fait ?

N : Bah si il y avait un truc. Par ce que vous allez pas venir pour nous faire un petit jeu comme ça.

M : Pourquoi ?

N : Bah, je sais pas, c'est bizarre.

M : C'est bizarre ?

N : Ouais.

M : Ça se trouve, je voulais juste faire un jeu avec vous.

N : Ouais mais c'est, c'est ...

M : Non. [rires] Non, toi t'étais méfiant.

N : Ouais et quand vous m'avez laissé tout seul dans la classe, c'était obligé il y avait une caméra.

M : OK.

N : Et si je me rappelle bien, j'étais en train de chercher, mais sur ma chaise, j'ai pas bougé.

M : T'as juste bougé comme ça ta tête ?

N : Oui voilà.

M : Alors oui par ce que je me souviens de toutes les vidéos quand même que j'ai vu donc je me souviens voir ta tête bouger comme ça ... mais du coup la caméra, fin, est-ce que pour toi c'était important qu'il y ait une caméra ? Est-ce que tu penses que ça a pu influencer un peu ton comportement ?

N : Heu, en vrai ... ouais.

M : Ouais ?

N : Par ce que si il n'y aurait pas de caméra, heu ... après, j'aurais aussi hésité par rapport à votre caractère.

M : Comment ça ?

N : Bah, je sais pas, si vous serez l'air d'une personne un peu, comment dire, avec un caractère plutôt, un caractère dur, j'aurais peut-être triché. Mais comme là, vous aviez l'air sympa et bah j'ai pas triché.

M : Pourquoi t'as pas triché ?

N : Bah je sais pas.

M : Comme j'avais l'air sympa, tu voulais pas me mettre en colère ? Tu ne voulais pas ...

N : Non, non. C'était ... et il y avait la caméra aussi.

M : Ouais.

N : Et je savais, vous alliez regarder les vidéos. Donc voilà, c'était pour ça.

M : OK. D'accord mais ... ça m'intéresse vachement ce que tu me dis, tu me parles de « caractère », fin, ça veut dire quoi le caractère d'une personne ? Fin, pourquoi c'est important de faire telle ou telle chose en fonction du caractère de la personne ?

N : Bah je sais pas en vrai. Par exemple si la personne elle a l'air heu ... heu ... méchante on va dire, et bah j'aurais plus envie de tricher.

M : OK.

N : Je ne sais pas pourquoi, mais j'aurais une envie. Et, par exemple, si vous serez sympa, bah moi aussi je serais sympa envers vous.

M : OK.

N : Donc pas en trichant.

M : Par ce que du coup tricher, si tu triches t'es pas sympa ? C'est ça que ça veut dire ?

N : Ouais mais pas tout le temps.

M : OK. Mais comment ça pas tout le temps ? Explique-moi.

N : Par ce que des fois, heu, si tu triches à un truc important bah ça peut te servir. Mais sans que personne le sache. Et après si tu triches pour un vieux truc, bah ça sert à rien.

M : C'est quoi par exemple un truc important ?

N : Je sais pas.

M : Par exemple si, si genre il y a un contrôle ...

N : Ouais.

M : ... et tu sais que le contrôle c'est genre celui qui va compter à balle dans ta moyenne, est-ce que ça vaut le coup de tricher ou pas ?

N : Et que j'ai pas révisé ?

M : Ouais.

N : En vrai je sais pas par ce que je révise à chaque fois.

M : D'accord. OK.

N : En vrai, ouais, j'aurais triché.

M : D'accord, par ce que c'est important.

N : Ouais.

M : Et par contre si c'est une petite évaluation entre guillemets qui compte pas beaucoup ... heu... ça vaut pas le coup de tricher ?

N : Je sais pas en vrai j'hésiterais, j'aurais hésité.

M : T'aurais hésité, OK. Mais moi je sais du coup qu'il y a des élèves qui ont triché. Tu vois quand je les ai laissés tous seuls.

N : Ouais, ouais.

M : T'en penses quoi toi ?

N : En vrai je sais pas. Par ce que c'est leur choix, c'est pas le mien. Je sais pas.

M : OK. Quand tu dis ça, ça veut dire que tu vas pas les juger par rapport à ça ?

N : Ouais.

M : Est-ce que tu peux comprendre qu'ils aient triché ou est-ce que ça te semble complètement fou en fait ?

N : Bah ils étaient à deux. La plupart qui ont triché ils étaient à deux.

M : Mmm.

N : Et quand on à, quand on est deux on est plusieurs à quelque chose, on a plus envie de faire des trucs.

M : OK.

N : Alors que quand on est tout seul on essaye de se parler à soi-même.

M : D'accord, du coup tu veux dire, quand on est à deux, genre, ça veut dire quoi, quand on est à deux ? Qu'est-ce qui se passe ?

N : Bah c'est pas on réfléchit genre tout seul, on réfléchit à deux.

M : D'accord. Du coup il peut y avoir d'autres stratégies qui se mettent en place ?

N : Voilà.

M : OK. Ça c'est vrai du coup dans le jeu. Effectivement, je suis d'accord avec toi, c'est les binômes qui ont triché, et pas les solos. Mais est-ce que par exemple en classe, tu observes la même chose, par exemple ?

N : Heu ... ouais.

M : Par exemple, tu vois, on parlait de la triche aussi du coup en classe, est-ce que tu penses c'est plus facile de tricher quand on est deux, quand on est tout seul, est-ce que ça change rien, est-ce que c'est pas la même chose ?

N : Ben si on triche à plusieurs, bah on a plus d'avantages d'avoir la réponse.

M : OK.

N : Puisque, par exemple, si il y a une personne, elle a les réponses, l'autre personne elle l'a pas, et bah la personne qui l'a pas elle demande à l'autre personne de rester discrète et donner, elle lui donne les réponses ...

M : OK.

N : ... et c'est simple. Alors que si t'es tout seul, tu connais pas les réponses, t'es obligé de chercher dans un cahier ou un truc comme ça ...

M : Ouais.

N : ... et voilà.

M : Est-ce que tu veux dire que, quand t'es tout seul, quand tu veux tricher, tu prends plus de risques ?

N : Ouais.

M : OK. Mais, si t'es deux ... hum ... si t'es deux, en fait, la personne qui aide, elle à rien à gagner ? Si toi, par exemple, il y a un de tes camarades qui, qui à pas la réponse, toi tu l'aide, toi, qu'est-ce que ça t'apporte ?

N : Bah rien par contre, bah je l'aurais aidé, c'est bien.

M : C'est bien d'aider ?

N : Ouais.

M : Pourquoi ?

N : Ça aide à la personne. Bah ... déjà la personne elle te, elle te, elle te trouve plus gentil, des trucs comme ça ...

M : Mmm.

N : ... et ça l'aide à la réussir à quelque chose.

M : OK. Donc toi tu aides quelqu'un à réussir ...

N : Ouais.

M : ... donc, donc c'est bien pour toi ...

N : Ouais.

M : ... mais par contre, c'est de la triche, donc je pense, le prof si il l'apprend, il est pas super content ?

N : Ouais mais c'est sûr que si le prof, si on triche à deux, eh ben il aura un petit, il aura un petit, comment dire ... il ... je sais pas en vrai ... il sera, il sera moins en colère que si je triche tout seul.

M : Ha ouais ?

N : Mmm.

M : Pourquoi ?

N : Par ce que si on triche à deux c'est de l'entraide.

M : OK.

N : Voilà.

M : Donc le prof en fait, il préfère que vous, vous trichiez ...

N : Après ça dépend je sais pas, c'est par rapport aux caractères des profs.

M : D'accord. Donc, par exemple, un prof qui à un caractère plutôt sympa, il va préférer voir deux élèves qui trichent ...

N : Pas « les voir » mais il va quand même les, les disputer.

M : Ouais.

N : Mais moins que si t'es tout seul.

M : OK. Mais du coup, pourquoi est-ce qu'il va disputer quand même ?

N : Ben par ce que, il a eu du mal à faire l'exercice déjà.

M : OK.

N : Et quand il nous a donné un truc à faire chez nous, de réviser ...

M : Mmm.

N : ... et que nous on l'a pas fait.

M : OK.

N : Et voilà.

M : Du coup ça veut dire que il y a quelque chose de pas correct vis-à-vis du prof ?

N : Ouais, voilà.

M : OK mais, mais du coup, fin, attend, il faut que j'essaie de comprendre. Ça m'intéresse vachement ce que tu dis, je trouve ça hyper intéressant. Mais du coup, ça t'es déjà arrivé, ça t'es déjà arrivé de tricher et de te faire prendre ou pas ?

N : Heu ... oui, mais j'ai réussi à m'en sortir.

M : [rires] comment t'as fait ?

N : J'ai menti.

M : T'as dit « nan, nan, j'ai pas triché c'est pas moi » ?

N : Ouais voilà, j'ai trouvé une excuse.

M : Ha, t'as dit que t'étais en train de refaire tes lacets ou ...

N : Ouais des trucs comme ça mais ça arrive souvent, heu, rarement.

M : Rarement [rires] et ça passe ? Le prof il ...

N : Ouais.

M : OK.

N : Par ce que en fait, si t'es un élève calme, eh ben le prof il va ... comment dire, il va ... mieux comprendre ta situation ou un truc comme ça.

M : Mmm.

N : Et si t'es un élève perturbé, perturbateur bah là il va pas te croire ou ...

M : Mmm.

N : ... il sait que tu triches en fait.

M : Ouais.

N : Derrière il va avoir l'attention de savoir que la, que la personne elle, la personne avec un caractère ... comment dire, qui travaille pas ou un truc comme ça ...

M : Mmm.

N : ... bah il va savoir qu'il triche, c'est ...

M : Mais toi, du coup, si je comprends, t'es un élève plutôt calme ?

N : Ouais.

M : Du coup, t'éveille pas les soupçons en fait, personne se doute que tu peux tricher ?

N : Non.

M : C'est plutôt malin ça non ?

N : Ouais [rires].

M : OK. Et si jamais, imaginons, t'aide quelqu'un, donc tu triches avec quelqu'un ...

N : Mmm.

M : ... et le prof il vous voit, et la personne que l'aide elle dit « nan, nan mais c'est lui, moi j'ai rien fait, j'ai rien demandé » tu réagis comment là ?

N : Bah ... il y a plusieurs situations. Bah soit, je dis tout ce qui s'est passé ...

M : OK.

N : ... déjà. Bah le prof il va savoir que c'est lui. Par ce que si je dis tout ce qui s'est passé, le prof il va savoir que c'est lui par ce que j'ai tout dit, j'ai tout dit ce qui s'est passé dans le cours ...

M : OK.

N : ... et si je dis que c'est lui, et bah il y a plus de chance qu'il nous colle nous deux ou qu'il nous donne une punition.

M : OK. Donc en fait, malgré tout, c'est les deux qui prendront, ce ne sera pas juste un en fait ?

N : Ouais.

M : OK.

N : Ou alors si je dis, par exemple, « c'est lui qui regarde ma copie » et, à chaque fois, quand il m'appelle bah moi je lui dis « arrête de m'appeler », bah là peut-être le prof il va hésiter de le prendre lui, tout seul.

M : OK. Mais du coup ça veut dire que lui il t'aurait trahi un petit peu, l'autre élève ?

N : Ouais.

M : Et pour toi ce serait genre super grave ou, ou pas ?

N : Bah, pas trop. En vrai, je m'en ficherais.

M : OK. C'est pas si important ?

N : Après c'est pas un, c'est pas une heure de colle, là un truc comme ça c'est grave.

M : Là c'est grave !

N : Ouais.

M : Par ce que c'est une vraie conséquence ?

N : Ouais.

M : OK. OK. Super. D'accord. Est-ce que tu as d'autres questions par rapport à tout ce qu'on s'est dit ?

N : Non.

M : C'est clair pour toi ?

N : Ouais.

M : OK et bah du coup je vais couper mon enregistrement.

Nathan est raccompagné dans sa salle de cours puis Farah vient prendre sa place.

C. Entretien Farah – 15 ans – Fille – 3^{ème}

L'entretien a lieu le 15/03/2021 à 9 h, Farah et les deux autres élèves de sa classe qui ont participé en solo à l'activité ont cours de physique-chimie. L'entretien d'auto-confrontation a lieu dans une salle attenante qui sert habituellement pour l'Aide Personnalisée. Farah réalise l'entretien après Sacha et Nathan.

M : Ça enregistre ...

F : Du coup il n'y a plus de caméra ?

M : Non, non il n'y a plus de caméra [rires].

F : [rires] ha bon par ce que depuis tout à l'heure je regarde autour de moi, j'ai peur [rires].

M : Non, non, je te promets qu'il n'y a pas de caméra, tu n'as pas à t'inquiéter.

F : OK [rires].

M : Il y a l'enregistreur, mais c'est juste la voix.

F : OK [rires].

M : Et ne t'inquiète pas, voilà. [rires]

F : OK [rires]

M : Tu peux te rassurer [rires].

F : [rires]

M : Ça te faisait vraiment peur la caméra ?

F : Nan, c'est pas ça, c'est juste par ce que la dernière fois, je savais qu'il y avait une caméra direct quand je suis rentrée par ce que c'est impossible, vous me laissez toute seule, genre ça rentre pas dans, dans le cerveau.

M : C'est pas possible ...

F : C'est pas possible.

M : ... donc toi tu savais directement qu'il y avait un truc ...

F : Moi, dès qu'il dit oui, je savais qu'il y avait un truc [rires].

M : ... et ça te faisait peur justement ? Qu'il y ait quelqu'un qui puisse voir tes réactions ?

F : Nan.

M : Nan ?

F : Nan, normal.

M : Mais du coup, tu voulais savoir où était la caméra ?

F : Oui, oui, moi je voulais savoir. Franchement, j'étais en train de bouger mes yeux, mais j'arrive pas à la trouver [rires] en fait, comme ça en fait [rires], je cherche le truc, mais je ne montre pas que je suis en train de chercher.

M : Mmm. Ouais, par ce qu'il me semble que tu es très très calme sur la vidéo, mais on va regarder cela ensemble. Est-ce que tu peux m'expliquer ce dont tu te souviens ? Ce qu'on a fait ensemble quand on s'est rencontrées ?

F : Bah il y avait les verres là, il y avait deux balles dedans et du coup vous m'avez, genre [rires] vous m'avez dit que elle est là et vous me, vous me montrez autre, vous me disiez que c'est pas elle. Du coup j'étais un peu, genre « comment ça ? » c'est la première fois que ça m'arrive en fait et du coup, j'ai déjà vu des vidéos sur Youtube comme ça ...

M : OK.

F : ... après je me suis dit « ho ! Normalement là il y a deux balles ou trois balles, je me souviens bien qu'il y avait plusieurs balles » et du coup voilà.

M : Mmm.

F : C'est pour ça.

M : Donc tu avais déjà vu les vidéos, donc tu te doutais ?

F : Voilà, exactement.

M : Tu te disais « mmm c'est un peu louche » [rires]

F : Ouais « il y a un truc » [rires]

M : OK. « il y a un truc », OK. Et tu as bien fait de te méfier par ce que, effectivement, il y avait plusieurs balles. OK, donc on va regarder ...

F : OK.

M : ... donc là tu arrives, quand tu vois les trois gobelets avec la balle, tu te souviens de ces vidéos Youtube ?

F : Oui.

M : Donc tout de suite tu te dis « il y a un truc » ?

F : [hoche la tête]

M : Par ce que là tu as l'air concentrée, tu as l'air hyper sérieuse j'ai l'impression. Donc là, je vois, tout de suite, tu prends le gobelet ...

F : Oui, oui, oui, je sais ...

M : ... tu le soulèves.

F : ... j'étais sûre en fait. Moi, quand je suis sûre de moi, bah je suis sûre en fait, quand je vois ça ...

M : Bah oui, je vois ça ! Et pourquoi est-ce que c'est toi qui à soulever le gobelet ? Par ce que tu aurais pu juste me montrer et moi j'aurais soulevé.

F : Bah je ne sais pas, comme ça [rires]

M : Pour toi c'était évident qu'il fallait le soulever ? [rires]

F : Pour me rassurer [rires].

M : Pour te rassurer. OK. Mais pourquoi c'est rassurant de le faire toi-même ?

F : Bah peut-être par ce que je ne sais pas moi, peut-être que vous allez enlever la balle. Peut-être vous allez faire un truc, je ne sais pas moi.

M : Donc tu voulais être sûre que je ...

F : Voilà.

M : ... fasse pas de petits trucs, d'entourloupe.

F : Voilà.

M : OK. D'accord. Et du coup, bon, là on entend mal, par ce que la caméra était cachée dans ...

F : Oui, oui, oui.

M : ... mon écharpe. Mais je t'ai dit que, non, c'était moi qui devais soulever les gobelets.

F : Oui.

M : Est-ce que à ce moment tu t'es ...

F : Et là directement je me suis dit « il y a un truc c'est sûr » [rires].

M : [rires] « il y a un truc sinon elle ne m'aurait pas dit ça » [rires]

F : [rires] Voilà.

M : D'accord. On va voir, effectivement, la suite. Donc là je dis effectivement que c'est moi qui vais les bouger ...

F : En fait moi, je fais très attention, mais sur tout, que ce soit dans mon travail, sur tout, tout, tout ...

M : Tu fais très attention, mais c'est que ... effectivement on voit que tu es très, que tu es bien concentrée.

F : ... oui, même cette semaine quand on est partis en stage, même le premier jour j'ai bien appris, j'étais dans une pharmacie, j'ai bien appris où on met les médicaments, comment on fait une, comment on fait les rangements, franchement, j'ai tout appris.

M : Donc tu es rigoureuse ?

F : Voilà c'est ça, je suis sérieuse moi, dans mon travail. Voilà.

M : Par ce que du coup tu as fait ton stage dans une pharmacie ?

F : Oui.

M : OK. Ça t'a plu ?

F : Heu oui, c'était, franchement ça m'a plu, c'était trop bien. Mais c'est fatigant franchement, c'était dur, fallait ranger les médicaments et tout franchement c'était dur.

M : C'est dur et en plus il faut, je suppose, être très concentré ...

F : Voilà.

M : Donc toi, tu me dis qu'en plus tu dois être très attentive en permanence à bien regarder comment ça se passe et tout ?

F : Oui.

M : OK. Oui, donc j'imagine que moi avec mes petits gobelets ...

F : [rires]

M : ... tu t'es dit « moi qui fais attention, il y a quelque chose » ...

F : [rires] Oui. Dès que je rentre je me suis dit « c'est bon Farah, là tu te concentres et c'est bon » [rires]

M : [rires] Mais là, tu vois, c'est la deuxième fois et j'ai soulevé un gobelet et c'était pas le bon, j'ai fait exprès de soulever un gobelet que tu ne m'avais pas montré. À ce moment-là tu te dis quoi ?

F : Je sais pas. Genre ... [rires]

M : Tu l'as montré celui-là, tu m'as montré celui-là, celui du milieu ...

F : Oui. [rires]

M : ... moi j'ai soulevé celui qui était tout au bout ...

F : Au bout d'un moment je me suis dit « attend, moi j'imagine celui du milieu, j'ai demandé celui du milieu ...

M : Ouais.

F : ... pas celui tout à droite » après j'ai vu, j'ai insisté, je me suis dit « c'est bon, c'est pas grave ».

M : « laisse tomber » [rires].

F : C'est pas grave [rires].

M : D'accord.

F : Au milieu.

M : Donc même là tu te souviens ? Tu as vu sur la vidéo ?

F : Oui.

M : Il est au milieu.

F : Oui.

M : Qu'est-ce que je fais, moi ?

F : Là tu m'as montré l'autre.

M : Ouais. Pourquoi je fais ça ?

F : Je sais pas. Pour m'embêter. [rires]

M : [rires] pour t'embêter [rires].

F : [rires] je sais pas [rires].

M : [rires] on aime bien embêter les élèves, c'est ça.

F : [rires] non je pense que c'est juste pour voir est-ce que je vais faire attention ou pas.

M : Mmm.

F : Mais à chaque fois je me dis « laisse tomber, c'est bon, laisse-toi tomber, c'est pas grave » [rires]

M : OK. OK. OK. Donc tu te dis « de toutes façons moi je sais où elle est vraiment la balle » ...

F : Voilà, voilà.

M : ... « si ça l'amuse, OK ».

F : « c'est bon, c'est pas grave ».

M : D'accord, OK. Donc là on voit je te dis « mais non, regarde elle est là »

F : Oui [rires].

M : « t'as dû te tromper et cætera ».

F : Oui [rires]

M : Donc là, je t'explique que je vais partir pendant trente secondes ...

F : Et du coup moi j'ai fait, ça, ça, j'avais fait exprès par ce que je savais qu'il y avait une caméra et du coup je me suis dit, je vais pas tricher, je vais montrer comme si, ça va [rires].

M : C'est ça, c'est par ce qu'il y avait la caméra du coup que t'as pas triché ?

F : Hein ? Non c'est pas ça ! En fait, moi je triche pas.

M : Tu triches pas ?

F : Je ne triche pas, je triche jamais, jamais, jamais. Genre, je suis très sérieuse dans mon travail. Même si vous me donnez de la triche, je vous dis « nan ».

M : Même si moi je veux t'aider ?

F : Non, non, non, non, non. Je travaille toute seule, je fais mon travail toute seule. Genre, vraiment je suis comme ça en fait. Et du coup, je ne savais pas il y a une caméra ou pas genre, mais le truc de tricher, nan je triche pas.

M : D'accord. Donc en fait tu avais, tu cherchais la caméra mais dans tous les cas t'aurais pas triché ?

F : Voilà. Non, non, non, non, non. Jamais.

M : OK. D'accord. D'accord. Bon, on va voir du coup comment tu te comportes quand tu es toute seule, donc là par exemple j'ai l'impression que tu essayes de te souvenir de ce qui s'est passé ?

F : Ouais.

M : Mais je vois, j'ai l'impression que tu es très concentrée.

F : Même aussi, quand je suis en cours, je parle et tout, mais je suis concentrée, mais j'écoute en même temps. Même si je parle, je bavarde, je rigole, moi aussi, je bavarde trop en fait, je sais, ça c'est mon problème. Mais, mais, je suis concentrée en cours.

M : T'es ...

F : Je suis concentrée, j'entends tout. Même si je bavarde, je rigole. Je sais pas moi, je fais n'importe quoi mais ...

M : ... tu ne perds pas ton objectif de ...

F : Nan, nan.

M : ... vue.

F : Voilà, nan.

M : OK. Mais du coup ça veut dire que, en cours, tes copines par exemple, elles peuvent discuter avec toi ? Toi t'entends quand même ...

F : Je parle avec eux et j'entends le prof en même temps.

M : ... et t'entend quand même le prof.

F : Oui.

M : OK.

F : Après le prof il pense que j'ai pas compris la question, tout ça ...

M : Bah oui !

F : ... mais moi nan en fait.

M : Toi t'arrives à tout entendre en même temps.

F : Même dans certaines matières, genre maths et SVT et tout, par exemple, dès que je vois la leçon affichée sur le tableau, c'est bon, je comprends tout. Mais maths et SVT, surtout, surtout, surtout dans ces deux matières-là.

M : OK.

F : Surtout, surtout, surtout. Surtout en maths, si vous me montrez juste un exemple, c'est bon.

M : C'est bon t'as tout de suite compris ?

F : C'est bon, je suis prête à faire une évaluation, c'est pas grave.

M : Mais du coup c'est toi qui es plutôt une très bonne élève ?

F : Oui on peut dire ça.

M : OK. Très bien. Mais du coup, est-ce que c'est par ce que tu es une très bonne élève que tu ne triches pas ?

F : Heu non, je ne pense pas. En fait, même les bons élèves trichent.

M : Ha oui ?

F : Ha oui ils trichent.

M : Mais c'est pour ça alors qu'ils sont bons ? C'est par ce qu'ils trichent ?

F : Nan.

M : Nan ? Alors pourquoi ils trichent ? J'ai besoin que tu m'expliques.

F : Je sais pas, par ce que ils n'ont pas des, des connaissances ou je sais pas ils trichent avec leur tel ils trichent avec leur ... laisse tomber. Moi j'ai jamais triché avec un tel. C'est vrai, une question, deux questions mais pas de sortir un tel pendant l'éval, non, c'est impossible pour moi.

M : Quand tu sors carrément ton tel pendant l'éval ça veut dire que tu vas avoir toutes tes réponses sur ton tel pour répondre à l'éval ?

F : Oui.

M : Mais c'est trop bien !

F : Non, non, non, non, non, non, non, non, non !

M : Ça veut dire que t'as pas besoin de travailler ?

F : Non ! C'est pas bien.

M : Pourquoi c'est pas bien ?

F : C'est pas bien pour moi comme ça, par exemple si j'ai un vingt, par exemple, c'est moi que je l'ai fait. C'est moi qui, que j'ai bien obtenu cette note ...

M : Mmm.

F : ... sinon, non, non, non. Moi, je ne triche pas avec un tel.

M : Quand tu me dis « c'est moi qui ai obtenu cette note », tu veux dire, c'est ton travail ?

F : Voilà. C'est mon travail et je vois un petit peu, j'en suis où. Par exemple, dans le premier trimestre, bon, j'ai pas triché mais genre un petit peu, par exemple, une question mais dans le deuxième trimestre j'ai essayé de ne pas tricher ...

M : Du tout, du tout ?

F : ... du tout, du tout, du tout. Et franchement, là, dans ce deuxième trimestre, je vais avoir quatorze de moyenne et quand dans le début, le premier trimestre, bon j'ai pas tout triché mais quelques points. En fait, du coup, j'ai pas eu la moyenne que c'était dans ma tête du coup ...

M : OK. Du coup, tu me dis que, maintenant tu triches plus et que t'as une meilleure moyenne ?

F : Voilà.

M : Par ce qu'en plus quatorze de moyenne c'est vachement bien ...

F : Nan, là je suis à treize soixante.

M : OK.

F : Par ce que du coup, le vendredi on a une éval en histoire et j'ai décidé dans ma tête, si j'aurais pas dix-huit ou dix-neuf, franchement c'est mort là c'est, je laisse tomber, c'est bon ... Là j'ai décidé de réviser à partir de maintenant. Du coup, comme ça, j'ai déjà la moitié de la leçon, demain l'autre moitié, après mercredi je refais tout et du coup pour le jeudi c'est juste comme ça, vite fait.

M : Tu es très organisée !

F : Oui. Et pour le vendredi je serais prête et du coup si j'aurais pas une bonne note, franchement, franchement ... et pour la semaine prochaine, on a une éval en physique-chimie, du coup je commence à partir d'aujourd'hui, voir les exercices, sur Google tout ça, d'abord voir les exercices, après je vois la correction et tout ça. Comme ça je vois si j'ai juste ou pas, pour voir, mon niveau en fait. Et puis voilà.

M : Donc t'es très sérieuse. Tu travailles beaucoup, tu t'organises beaucoup. Bah félicitations à toi par ce que c'est pas facile ...

F : [rires] merci [rires]

M : ... mais je me dis, il y a d'autres élèves, je pense, qui ne travaillent pas autant que toi et qui trichent du coup.

F : Oui c'est ça. C'est ça qui m'embête un peu quand ils trichent et tout et quand ils vont avoir une bonne note, et moi je vais, moi j'ai travaillé et tout et je vais pas avoir une bonne note, du coup le prof peut-être il va se dire « elle a pas révisé » mais l'autre « elle a bien révisé », vous voyez ?

M : Mmm.

F : C'est pour ça, je sais pas [rires]

M : Oui. Est-ce qu'il faut que je te ramène en cours comme ça sonne ?

F : Nan, nan c'est pas grave. Là c'est la récréation donc c'est pas grave si je reste avec vous au lieu d'aller ...

M : D'accord, c'était juste pour ...

F : Nan, nan, nan, nan, on a quinze minutes de récréation, c'est pas grave. En plus il fait froid dehors donc ça va ...

M : Bon, ça va alors !

F : ... mets-toi à l'aise.

M : OK. Et tu vas pas avoir de soucis avec tes affaires de cours dans la salle ?

F : Heu, nan, nan, sérieux, c'est bon, ça va.

M : D'accord. Et du coup, qu'est-ce que tu penses, toi, des élèves qui trichent ?

F : Qu'est-ce que je pense ? Quand eux parfois ils disent que plus tard ils veulent être un grand médecin, que plus tard ingénieur, mais pour moi, c'est rien si tu triches, t'as pas de connaissance tu vois. Quand tu vas avoir un travail, tu vas pas avoir la connaissance, par exemple si quelqu'un ...

Good morning !

[intervention Mme C – enseignante principale : Good morning ! Vous avez terminé bientôt ? Ouais ? Je te laisse me retrouver dans ma salle ? Pas de soucis, je monte !]

F : ... par exemple si quelqu'un me demande « ça veut dire quoi ça ? » ...

M : Mmm.

F : ... ou, je sais pas moi, « est-ce que vous pouvez montrer comment on peut faire ça ? ». Donc, comment je vais répondre ? Je ne sais pas. Du coup si moi je suis un médecin, comment ça, je ne sais pas ?

M : Mmm.

F : Genre, j'ai fait sept ans, huit ans à l'université et je ne sais pas la réponse ? Genre.

M : Tu veux dire que ces personnes-là, elles ne voient pas assez loin ?

F : Voilà.

M : OK. D'accord.

F : Oui. En fait, c'est ça. Et du coup, moi je reprends juste un problème avec elles, en fait, moi je sais c'est quoi la réponse en fait j'arrive pas à la traduire en français. Du coup des fois, des fois je perds des points pour rien du tout.

M : Mmm.

F : Mais du coup moi j'essaie de faire le maximum, mais je sais pas après les profs comment ils notent mais du coup voilà.

M : Mais toi tu fais tout le temps de ton maximum.

F : Voilà, en fait je comprends tout. D'habitude je comprends tout.

M : Mais par ce que tu me dis le français c'est pas ta langue maternelle ?

F : Heu non c'est l'arabe. En fait ça fait que deux ans que je suis en France du coup.

M : D'accord. Tu parles très très bien français en tous cas !

F : Merci c'est gentil [rires].

M : Bah en tous cas je comprends tout ce que tu me dis, j'ai pas l'impression.

F : Non là quand c'est comme ça, normal. Par contre quand je fais l'éval, je sais pas des fois il y a des mots que je ne comprends pas des fois il y a des mots, je ne sais pas, comme ça.

M : D'accord.

F : Voilà, c'est ça.

M : Et du coup tu travailles énormément pour réussir par toi-même.

F : Voilà c'est ça. Même si j'ai treize de moyenne, par exemple, j'aimerais moi, dans mon rêve plus tard, être un médecin.

M : Mmm.

F : Et du coup même si, par exemple, avec treize de moyenne, je peux, je peux réussir. Je veux un petit peu mieux, voilà, c'est ça.

M : Mmm. Dans tous les cas, toi, tu te dis « mes résultats, c'est le fruit de mon travail ».

F : Oui c'est ça, aucun soucis. Et je sortirais pas le tel. Impossible.

M : Ça marche.

F : La dernière fois franchement, je voulais faire ça. Après je me suis dit « mais qu'est-ce que tu fais Farah, c'est impossible, c'est impossible ! ». Après quand on était en maths, c'était en maths en plus quand on a fait l'éval et du coup c'est bon je me dis « je triche pas, je triche pas » par ce que le prof il a mit l'éval sur la classe je crois et du coup moi j'ai pas, j'ai pas, j'ai pas fait exprès du coup il nous a dit « allez voir sur laclasse.com il y a l'évaluation du vendredi », moi j'ai pas ...

M : Toi t'es pas ...

F : ... c'est bon j'ai dit « laisse tomber » et du coup tout le monde a sorti leur tel et tout, moi j'étais en mode « comment ils font ça ? » moi je ne peux pas ! Déjà quand je triche, je ne sais pas, ça se voit sur mon visage. Je ne sais pas ça se voit ...

M : Par ce que t'es pas à l'aise ?

F : C'est ça.

M : Pour toi, la triche, t'es pas à l'aise, c'est pas correct ?

F : Voilà, c'est ça.

M : OK.

F : Du coup après j'ai eu douze et demi, ça va, normal, c'est pas grave.

M : Oui, c'est bien douze et demi.

F : Pas grave. Non, pour moi, c'est pas bien. En math, non, non, c'est pas bien.

M : Pour toi il faut plus !

F : Surtout en math, en math et en SVT, c'est des matières nan ...

M : Si tu veux être médecin c'est sûr que ...

F : ... pas moins de, pas moins de quinze. Voilà.

M : OK. Très bien.

F : C'est ça pour moi.

M : Je vais devoir éteindre. Sauf si tu as quelque chose que tu veux me dire ?

F : Quoi encore ? Je ne sais pas, posez-moi des questions et moi j'y répondrais.

M : Moi c'est bon, je n'ai plus de questions.

F : OK. Je ne sais pas si vous voulez savoir, je ne sais pas. Est-ce que vous voulez savoir par exemple les différentes matières ou je sais pas ?

M : Non, pour moi c'est tout bon.

F : Ça marche.

M : J'éteins alors.

2. Entretiens retranscrits – Participants groupe binômes

A. Entretien Ambre et Agathe – 14 ans – Filles – 4^e

L'entretien a lieu le 25/09/2020 deux heures après la passation, pendant le cours d'anglais, les deux filles manifestent beaucoup d'enthousiasme à l'idée de participer.

Manon : Parlez bien fort et on va réagir ensemble,

Agathe : Sur tous les autres ?

M : Non non que vous, je ne vais pas vous montrer tout le monde, par ce que vous, vous êtes très intéressantes. [rires] Vous avez fait quelque chose de pas mal ce matin, donc on va regarder ensemble. [rires] * *Montre la vidéo* * Avec ma collègue, alors il n'y a pas le son mais ce n'est pas très grave

Ag : * *s'avance* * Sinon je ne vois pas bien. [rires]

M : Donc là on est d'accord, elle vous explique.

Ag : Quand elle est partie ça m'a fait trop rire ! [rires]

M : Eh bien on va voir ça ... donc là elle y était ou pas la balle ?

Ag & Am : Elle y était.

M : Elle y était, du coup vous vous êtes dit quoi quand vous avez vu qu'elle était bien là ?

Ag : bah rien.

Ambre : Rien du tout.

M : Rien du tout, normal quoi ? D'accord on continue ... donc là ...

Ag : Là j'ai dit "vous êtes sûres qu'il n'y a pas deux balles ?" j'ai dit ça.

M : Par ce que là tu pensais qu'il y avait un truc ?

Ag : Oui, là je me suis dit "ha c'est bizarre" par ce qu'on avait bien suivi la balle et il y avait pas !

Là je me suis dit, j'ai commencé à douter. [rires]

M : Et toi aussi tu pensais la même chose ?

Am : Oui.

Ag : par ce que c'était bizarre, on avait suivi et là il n'y avait pas la balle.

M : Et vous pensiez que vous pouviez vous tromper en fait ? Que c'était peut-être une erreur de votre part ?

Am : Non non j'avais bien suivi.

Ag : Non, non, non j'ai bien vu qu'elle faisait ça, ça, ça, là, là, là.

Am : Moi j'avais bien suivi le gobelet.

Ag : Ha c'était bizarre.

M : Bon, on continue de voir du coup. Donc là *ma collègue* les rebouge.

Am : Agathe, t'as quoi à tes pieds là ? [rires] * mouvements saccadés des pieds sur la vidéo*

Ag : Et là ! Il était pas là encore. C'était bizarre.

M : C'était bizarre ?

Ag : Deux fois de suite on a commencé à se dire "ha non c'est pas normal".

Am : Après j'avais demandé si c'était truqué ou pas.

M : Et qu'est-ce qu'on t'a répondu ?

Am : On m'a dit peut-être ...

M : Peut-être ... Et qu'est-ce que vous vous êtes dit là ?

Am : On était sûres.

Ag : On était sûres, la première fois on était sûres mais après on s'est dit "Nan ça se fait" mais après, ouais c'était sur !

M : Alors on va voir ça du coup ...

Ag : Dommage qu'on entende pas le son par ce qu'on a dit ...

M : Je peux voir, mais je ne suis pas sûre qu'on entende bien le son sur ma vidéo, là c'est au maximum.

Ag : Ha dommage

M : J'essaie mais ma caméra elle n'enregistre pas très bien les sons comme elle est cachée dans mon écharpe ...

Ag : En plus j'ai regardé, mais je trouvais pas !

M : Mais évidemment on l'a bien cachée,

Ag : J'ai dit "t'es sûre il y a pas une caméra ?", elle a fait "ouais je pense qu'il y en a une." Là on entend un peu.

Am : Elle a à peine fermé la porte : on a triché. [rires]

M : C'est bien ce que j'ai vu oui [rires] Hop, dès que ma collègue elle s'en va [rires] alors il s'est passé quoi entre vous deux ? Vous vous êtes regardées avant de faire ça ?

Ag : En fait elle m'a regardé, elle m'a dit "on triche ?" alors moi j'ai fait "vas-y" après on [rires] après on a regardé.

M : D'accord, vous vous êtes dit OK toutes les deux [rires]

Ag : J'en étais sûre, après là on a commencé à chercher

Am : On a commencé à chercher si on était filmées ou pas.

Ag : Pourtant j'ai BIHHHHEN regardé ou il y avait la caméra, mais je n'ai pas vu la caméra.

M : Mais pourquoi vous avez cherché s'il y avait une caméra après avoir triché ?

Ag : Hein ?

M : Vous avez pas regardé d'abord s'il y avait une caméra et après si vous pouviez tricher ?

Ag : Ouais c'est vrai. [rires]

M : Je ne sais pas, c'est une question.

Ag : Mais non, moi j'ai dit, ça ne trouve c'est un *prank* ou je ne sais pas moi ! [rires]

M : C'est vrai c'est un *prank*.

Ag : Après, après on a commencé à chercher.

M : D'accord, et au niveau de vos ressentis, qu'est-ce que vous avez ressenti quand vous avez vu qu'il y avait deux balles ?

Am : Bah c'était sur.

Ag : Bah au début on savait mais quand on a vu on était bien quoi. On était contentes par ce qu'on avait trouvé ce qu'on disait.

M : Vous vouliez confirmer ce que vous pensiez ?

Am : Voilà c'est ça.

M : En tous cas ça vous à bien fait rire, là je vous vois qui cherche la caméra [rires]

Ag : En plus j'ai regardé plein de fois !

M : Mais ça aurait changé quoi si vous aviez trouvé la caméra ?

Am : Je sais pas.

Ag : Là j'aurais bien senti que c'était un *prank* ! là j'en étais sûre que c'était un *prank*. Après quand *collègue* va nous dire "est-ce que vous avez triché ?" on va dire "ouais". [rires]

M : Oui j'ai vu que vous avez tout de suite dit oui toutes les deux. Là vous expliquez quoi avec tous ces mouvements de verres ?

Ag : On a dit "déjà la première fois c'était bon mais la deuxième fois on avait bien suivi la balle et tout" on a dit ça je crois ?

Am : Oui.

Ag : Après je sais plus ce qu'on à dit.

M : En fait vous avez répété ce qu'il s'était passé ?

Ag & Am : Ouais.

M : Vous avez analysé ce que vous avez vécu avec ma collègue ?

Ag : Oui. Ho j'ai bien regardé la caméra en plus !

M : Mais oui mais oui [rires]

Am : Elle n'était pas visible

Ag : Ouais c'est bizarre.

M : Non elle est cachée, je vous montrerais comment je la cache.

Ag : Vous l'avez bien, bien cachée.

M : Ha bah on essaie.

Ag : J'espère que Mme *enseignante* va dire oui pour la montrer.

M : Je ne sais pas, je sais qu'avec l'autre classe elle n'était pas d'accord

Ag : Mais vous pouvez interroger que deux personnes ? Et pourquoi vous nous avez choisi nous ?

M : Pourquoi je vous ai choisi vous ? Par ce que je ne travaille qu'avec des 4^{es} et 3^{es}.

Ag : Non mais pourquoi moi et Ambre ?

M : Pourquoi ? Par ce que c'est vous qui avez le mieux triché. Vous avez très très bien triché. [rires]

M : Quand ma collègue elle est revenue dans la pièce, qu'est-ce que vous vous êtes dit ?

Ag : Au début on était en train de stresser, je me suis dit dans ma tête "on dit on a triché, on dit on n'a pas triché" mais après je me suis dit, bon, on va dire la vérité donc nous deux on a dit ouais. J'étais en train de stresser grave ...

M : Pourquoi tu étais en train de stresser ? C'est quoi le risque ?

Ag : Je sais pas par ce que en gros tricher ça se fait pas bien et si on ment, bah voilà quoi. [rires]

M : Pourquoi est-ce que ça se fait pas bien de tricher ?

Ag : Par ce que ça se fait pas.

Am : Par ce que le but c'est de réfléchir dans notre tête.

Ag : En gros elle nous donne sa confiance et nous on triche. Mais après on était tellement stressées on a quand même triché ! [rires]

M : Pour être sûres en fait ?

Ag : Ouais pour être sûres.

M : Vous pensez que si vous aviez été toute seules vous auriez triché ou pas ?

Ag : Moi toute seule au début je ne pensais pas tricher, mais comme j'étais surprise.

Am : Moi si j'avais été toute seule, je pense pas que j'aurais ... Je ne sais pas, mais je ne pense pas.

Ag : Je pense que j'aurais quand même regardé moi. [rires]

M : Tu penses que tu aurais quand même regardé ?

Ag : C'est pour ça quand elle m'a dit "on triche" j'ai fait "aller".

M : Et pourquoi le fait d'être avec Agathe ça à changer quelque chose ?

Am : Ha par contre là je sais pas.

M : Tu sais pas, mais tu t'es dit "là je suis avec Agathe" ...

Ag : "donc OK je triche !" mais si j'étais toute seule ... Romain il était tout seul, je pense qu'il n'a pas triché.

M : Romain n'a pas triché.

Am : Il n'a pas triché ?

M : Non il n'a pas triché.

Ag : Mais je ne sais pas comment *collègue* à fait pour trouver, puisque dans un seul il n'y a pas de balle, je ne sais pas comment elle a fait pour trouver. Vous voyez quand elle fait ça, lui, on dit lui mais en gros dans eux deux il y a une balle mais lui il n'y en a pas, je ne sais pas comment elle fait pour ...

M : Je vous montrerais après, ça à l'air impressionnant mais c'est assez facile.

Ag : Ha bah c'était trop bien !

M : Tant mieux si ça vous à plus !

Ag : Vous allez faire dans plusieurs collèges ?

M : Oui je vais le faire dans plusieurs collèges, là je vais aussi le faire avec une classe de 3.

Am : Ici dans ce collège ?

M : Oui. J'ai encore quelques petites questions à vous poser. Du coup vous m'avez bien expliqué ce que vous avez fait sur la vidéo, vous m'avez bien parlé de ça. Moi, j'ai juste une question, est-ce que ça peut vous arriver de tricher en général ?

Ag & Am : Ouais, ouais.

M : Quand est-ce que ça vous arrive de tricher ?

Am : Des fois pendant les contrôles mais c'est toujours en cas de besoin.

M : Alors c'est quoi en cas de besoin ?

Ag : En gros imaginons on à tout finit il nous reste une ou deux questions, si on regarde sur la fiche d'a-coté.

M : D'accord

Ag : On l'a tous déjà fait ça. [rires]

M : Et ça change quoi de tricher du coup ?

Ag : Des fois tu tombes sur la bonne réponse et si tu sais que c'est quelqu'un qui révise jamais, triche pas, recopie pas : c'est mieux pour toi ! Mais si tu sais que c'est quelqu'un qui à des bonnes notes : triche. T'es sûr que, peut-être tu auras la bonne note.

M : Est-ce que ça veut dire qu'il y a une stratégie pour tricher ?

Ag : Oui il faut être discret.

M : Est-ce qu'il y a d'autres choses auxquelles il faut faire attention ?

Ag : Que le prof.

Am : Le regard du prof, ouais.

Ag : C'est le plus important.

M : Par ce que c'est quoi le risque ?

Ag : Bah qu'il nous voit et qu'il nous prenne la copie.

M : Et qu'est-ce qu'il se passe après ?

Ag & Am : Ha bah c'est le zéro.

M : Zéro. Est-ce qu'il peut y avoir des choses pires qu'un zéro ?

Am : Nan.

Ag : Nous ils nous ont dit qu'un zéro mais après si c'est les brevets et tout, ça je pense ...

Am : Les examens ...

Ag : C'est pire mais après les évals comme ça c'est juste zéro.

M : OK et si jamais tu te fais attraper à cause d'un autre camarade ?

Ag : En gros imaginons c'est elle qui a copié sur moi ?

M : Ouais et que toi tu te fais punir par ce qu'on dit que c'est toi qui as triché et tout ?

Ag : Ha ça je sais pas.

Am : Bah j'aurais réagit.

Ag : Je serais énervée par ce que je sais que j'ai pas triché et la faute elle vient sur moi.

M : D'accord, donc il faut être discret, parfois en cas d'extrême besoin on peut tricher.

Ag & Am : Oui.

M : Et est-ce que ça vous arrive de tricher à plusieurs ? Avec d'autres élèves de la classe ? Vous trichez ensemble ou quand vous trichez c'est que pour vous ? Par exemple avec des petits papiers, des choses comme ça.

Ag : Ha non ça on l'a jamais fait, ça on le fait pour parler en gros, normal, on se jette des petits papiers pour parler mais pour tricher on n'a jamais fait ça par ce que s'il y a un silence, on jette un truc, ça peut tomber et la prof elle fait "Wha!".

Am : Si je faisais ça en 6, on me donnait des mouchoirs, j'écrivais à l'intérieur et je donnais comme si l'autre personne allait se moucher et après elle recopiait.

Ag : Ha ça c'est intelligent ça ! J'ai jamais fait ça ... Après en maths c'était pas tricher par ce qu'on avait le droit de s'aider. Mais imaginons : moi j'apprends, en gros je connais la réponse mais mes deux autres copines, imaginons-nous trois on connaît pas les réponses bah on se donnait les réponses. Mais on avait le droit.

M : Mais si tu n'as pas le droit ? Imaginons, t'es la seule à connaître la réponse et il y a tes meilleures amies ?

Ag : Je leur donne, ha oui je leur donne.

M : Et si c'est juste des bonnes amies mais sans plus, tu leur donnes quand même ?

Am : Je vais leur dire des faux trucs. [rires]

Ag : Si c'est des amies que, en gros, on parle jamais mais que quand c'est pour une évaluation ils veulent que je les aide je dis n'importe quoi. Mais après si c'est des potes que je connais, on parle souvent, oui je leur donne.

M : D'accord, et si c'est des gens que vous aimez pas du tout vous faites quoi ?

Am : Ha nan, nan alors là ...

Ag : Je dis nan.

M : Même pas vous leur adressez la parole ?

Ag : Ha nan.

M : D'accord. Et est-ce que vous vous êtes déjà fait punir pour la triche ou pas ?

Ag : Nan nan jamais.

M : Vous ne vous êtes jamais fait prendre ?

Ag : Ha nan, nan jamais.

M : Et si vous vous faites prendre un jour et que vous vous faites punir, est-ce que vous recommenceriez ?

Ag : Nan je ne pense pas nan.

M : Nan ?

Ag : Nan. Pour les brevets et tout je ne pense pas tricher, nan, nan c'est mort ! Par ce que déjà si tu rates ton brevet c'est chaud quand même !

Am : En plus c'est surveillé, je crois qu'il y à plusieurs profs dans la salle.

Ag : Ouais nan, brevet, bac nan.

M : Et s'il y avait moyen ? S'il n'y avait pas autant de profs, est-ce que vous essayeriez ?

Ag : Ouais.

Am : Ouais.

M : Toi aussi ?

Am : Ouais mais vite fait, pas comme les ...

Ag : Pas comme les vraies évaluations quoi.

M : Pas comme les évaluations ou là c'est plus tranquille j'ai l'impression. Et qu'est-ce que ça vous fait, à vous, quand vous trichez ? Comment vous vous sentez ?

Am : Bah des fois je me dis que si je triche, je ne pourrais pas l'apprendre par ce qu'il faut mieux l'apprendre et le garder dans sa tête alors que si je triche je fais juste du "copier-coller" et j'apprends pas.

M : D'accord

Am : Mais si ça rapporte des bonnes notes par contre ... [rires]

M : Si ça rapporte des bonnes notes par contre ...

Ag : Mais imaginons c'est une seule question, imaginons c'est la fin et la dernière question tu sais pas, là quand tu triches t'es contente par ce que c'est la dernière question. Mais après s'il y a trop de questions tu peux pas par ce que le prof il va remarquer déjà que vous avez beaucoup de choses pareilles

M : Donc faut être discret là encore faut faire attention ?

Ag : Faut pas tout tricher ou bien quand tu triches il ne faut pas mettre tout pareil. En gros tu changes des trucs, tu fais des erreurs quand tu recopies.

M : OK et tout à l'heure tu me disais par rapport à ma collègue que vous étiez un peu stressées par ce qu'elle vous avait donné sa confiance, mais vous aviez triché quand même.

Ag & Am : Ouais

M : Par rapport aux profs, vous pensez la même chose ? Quand vous trichez, il y aussi cette idée de confiance ou pas ?

Am : Nan. [rires]

Ag : Nan par ce que parfois aussi ils nous donnent des évaluations comme ça ! Comme aujourd'hui ...

Am : Ouais.

M : Aujourd'hui une évaluation, vous avez triché ?

Ag : Nan moi j'étais tout devant toute seule.

M : Ha oui donc c'était pas possible

Ag : Nan je pouvais pas tricher.

M : Mais si tu avais pu tricher ?

Ag : Mais en fait on à une place d'écart donc ça va être chaud quand même. Moi si je suis assis là, il n'y a personne. C'est les tables de physique-chimie : elles sont très grandes !

M : Oui, c'est les paillasses.

Ag : Oui, là tu ne peux pas tricher. En plus ils mettaient une personne là, rien, une personne ...

M : Ha oui il voulait être sur pour pas que vous trichiez !

Ag : Et moi j'étais tout devant toute seule, donc je pouvais pas tricher.

M : Et si jamais ça aurait été possible de tricher ? Si ça avait été dans une autre salle et tout ? Tu penses que tu aurais essayé de tricher ?

Ag : Ouais. [rires]

M : Toi aussi ?

Am : Oui.

M : OK super les filles, merci beaucoup ! Est-ce que vous avez quelque chose à rajouter par rapport à tout ce qu'on vient de se dire ?

Ag : J'espère trop que vous allez refaire l'année prochaine ! Vous pourrez changer de truc.

M : Hé bien peut être que je reviendrais, il faudra voir ...

Ag : Il faudra prendre ma classe hein !

M : De toutes façons, je vais bien me souvenir de vous deux. [rires]

B. Entretien Rachel et Fiona – 15 ans – Filles – 3^e

L'entretien a lieu le 25/09/2020, le lendemain de la passation. Les participantes semblent volontaires pour participer et souhaitent réaliser l'entretien ensemble.

Manon : Je vais vous montrer une petite vidéo et après on va réagir ensemble, OK ? Par ce que j'aurais quelques petites questions à vous poser. C'est bon ?

Rachel&Fiona : Oui

Alors, est-ce que vous pouvez m'expliquer ce que vous avez fait, ce qu'il vient de se passer ?

F : Bah on a enlevé les gobelets

M : OK

F : Par ce qu'elle, elle s'en doutait qu'il y avait deux balles.

M : Tu t'en doutais qu'il y avait deux balles ?

R : Oui

M : Est-ce que tu peux m'expliquer comment tu as interprété qu'il y avait peut-être deux ?

R : Par ce que en fait quand vous bougez les gobelets, hé bien en fait c'était logique qu'il y en avait peut-être deux. Je voyais bien par ce que quand je suivais la balle, je voyais bien où elle partait. Quand vous soulevez le truc c'était dans une autre. Du coup je me doutais qu'il y en avait deux.

M : OK, et cette action, de soulever les balles, est-ce qu'il y a un mot qui pourrait représenter ça ?

R&F : Tricher ?

M : Ouais, tricher, effectivement. Est-ce que ça vous arrive de tricher ?

F : Des fois

R : Des fois

M : Dans quelles situations ?

F : Quand je vois que je vais perdre, je triche.

M : Quand tu vois que tu vas perdre ?

F : Hum *acquiesce*

M : Et du coup ça peut être pendant les jeux, ça peut être pendant les cours, c'est quand ?

F : Ça dépend

M : Ça dépend, OK. Du coup, est-ce que vous pourriez me dire pourquoi vous avez triché ? C'était quoi la raison ?

R : C'était pour être sûres de notre hypothèse.

M : Ouais c'était pour confirmer votre hypothèse, OK. Est-ce que c'était un peu difficile pour vous de tricher ou pas ?

R : Non.

F : Dans un jeu non.

M : Dans un jeu non, OK. Quand je disais difficile c'est, est-ce que vous étiez stressées par exemple, ou ça va ?

R : Ça va.

M : Ça va. OK, laquelle de vous deux avait envie de tricher ? Les deux ou il y en avait une qui avait vraiment plus envie que l'autre ?

F : Non moi j'avais pas envie de tricher !

M : Toi, tu n'avais pas envie ?

F : Non

M : Ouais, c'est vrai que c'est toi qui à soulever le gobelet

R : En fait, dans ma tête, ça ne m'était pas venu l'idée de tricher. C'était juste pour bien être sûre de mon idée. Dans ma tête c'était pas genre pour tricher.

M : Pour toi c'était pas de la triche, est-ce que ça veut dire pour toi que quand tu penses à la triche c'est quelque chose de négatif ? Est-ce que c'est cela que je dois comprendre ?

R : Oui

M : Donc pour toi, tu n'as pas fait quelque chose de négatif, tu voulais juste être sûre ?

R : Oui

M : OK, d'accord. Tu en penses quoi toi ?

F : Si c'est un peu négatif de tricher

M : Tu pensais que ce serait négatif ce qu'elle ferait Rachel, tu pensais ?

F : Oui

M : Et du coup, tu as quand même accepté qu'elle triche ?

F : Non, mais elle voulait lever les gobelets, je lui ai dit "bah lève". Par ce que moi au début je lui ai dit bah nan par ce que je me suis dit qu'on ne pouvait pas lever les gobelets après on a levé les gobelets on a regardé.

M : Est-ce que au collège ça vous arrive parfois de tricher ?

R&F : ...

M : Ou jamais ? Ou vous trichez que pendant les jeux ?

F : Ho je vais pas dire que j'ai jamais triché hein !

R : Mais pour moi c'est rare.

M : Pour toi c'est rare, OK. Les rares fois où ça vous arrive est-ce que vous avez des techniques, est-ce qu'il y a des choses que vous faites pour tricher ? Est-ce que vous avez des stratégies ?

R : Non

F : Déjà je triche pas, parfois il y en a qui donnent les réponses

M : Donc de toi-même tu ne vas pas avoir, par exemple, des petits papiers mais par contre parfois tu as tes camarades qui vont dire "c'est la réponse A" ou "écrit ça" ?

F : Oui voilà c'est ça.

M : C'est ça. Donc ça ne va jamais être vous toute seule qui allez faire ça ?

F : Ha non j'ai jamais fait ça.

M : OK, par contre s'il y a un copain qui dit la date qu'il faut répondre c'est ça, vous le faites ?

R&F : Oui

M : OK donc c'est toujours avec l'autre, c'est hyper intéressant. Très bien, j'ai encore quelques petites questions : qu'est-ce qu'il peut se passer quand on triche ?

F : Mauvaises notes.

M : Une mauvaise note, donc ça c'est si tu triches et qu'on te repère, OK. Ça change quoi une mauvaise note ?

F : *silence* bah je ne sais pas

M : Du coup le risque c'est d'avoir une mauvaise note, qu'est-ce qu'il y a d'autre comme risque ?

F : Baisser la moyenne

M : Baisser la moyenne

F : Risque de se faire punir

M : Se faire punir ? Il peut y avoir quoi comme punition au collège ?

F : Une retenue

M : C'est une heure où tu n'as pas le droit d'aller en récré par exemple ?

F : Non c'est une heure où tu restes bloqué en perm

M : OK, en plus de ton emploi du temps ?

F : Oui

M : Ça vous est déjà arrivé ?

F : Ouais

M : Et c'était compliqué ?

F : Non par ce que j'en ai déjà eu beaucoup, donc je m'en moque un peu.

M : D'accord. Mais tu dirais que c'est un bon moment ou pas vraiment ?

F : Non

R : Non

M : Et si vous êtes plusieurs à tricher, par exemple il y a le camarade qui te propose la réponse et si, tous les deux vous vous faites prendre en train de tricher. Est-ce que tout le monde est puni ?
Qu'est-ce qu'il se passe ?

R&F : C'est tout le monde qui est puni.

M : OK donc tout le monde va avoir une mauvaise note et une heure de retenue.

R&F : C'est ça

M : Et après, entre vous, vous êtes en colère les uns envers les autres ou est-ce qu'au contraire vous continuez à bien vous entendre ?

R : Bah non en fait, ça n'affecte pas notre amitié

M : D'accord ça n'affecte pas votre amitié. Et du coup, si ça n'affecte pas votre amitié, est-ce que vous vous dites que, pour vous, ce serait possible de recommencer à tricher ? Ou est-ce que vous vous dites que plus jamais de la vie vous ne tricherez ?

F : Rha je sais pas ...

R : Je ne sais pas non plus ...

M : Est-ce que si c'est une petite punition vous vous dites "OK peut être que je peux tricher à nouveau" et si c'est une grosse punition vous vous dites "plus jamais"

F : Oui, je sais pas, peut-être

M : Peut-être, mais si jamais il y a un autre camarade qui vous donne la réponse, peut-être que ça peut vous intéresser ?

F : Hum hum * acquiesce *

M : Est-ce que vous avez des questions par rapport à tout ce qu'on vient de se dire ?

R&F : Non.

C. Entretien Tobias – 14 ans – Garçon – 4^e

L'entretien a eu lieu le jeudi 10/12/2020 à 14h35. Le professeur principal et Tobias avaient prévenus son enseignant de l'entretien qui s'est déroulé dans une salle de classe voisine de celle d'Art Plastique. Tobias semblait disposé et volontaire pour réaliser cette discussion.

Manon : N'hésite pas à parler bien fort pour que l'on t'entende.

Tobias : OK

M : On va revenir sur la séance des gobelets donc là je te montre la petite vidéo *[via l'ordinateur]* donc là tu étais avec Charles ?

T : Charles.

M : Voilà, c'est plutôt ton pote d'habitude ? Vous vous entendez bien ?

T : Ouais ça va,

M : OK, d'accord, alors je vais te montrer des petites séquences de la vidéo et je te poserais des petites questions par rapport à tout cela. Si à un moment je te pose une question à laquelle tu n'as pas envie de me répondre, tu ne me réponds pas OK ?

T : Mmm.

M : *[active la première partie de la vidéo, présentation de la consigne du jeu]* la qualité du son n'est pas top-top ...

T : Mmm *[sourire]*

M : Du coup là je vous explique les règles du jeu, est-ce que tu penses à quelque chose à ce moment-là ? Où je vous explique ?

T : Oui

M : Ouais ?

T : En fait j'ai regardé beaucoup de vidéos, de magiciens et tout ça et à ce moment-là, tout de suite je me suis dit il y a sûrement une douille !

M : Ha ouais ? *[rires]*

T : Ouais, dès le début je me suis dit bah soit ça va être rigolo et ça risque d'être assez facile soit vraiment il y a une douille et dans ce cas-là ...

M : OK.

T : On ne va pas trouver tout le temps.

M : Tout de suite tu t'es dit « *il y a un truc* » ? *[rires]*

T : Ouais, tout de suite je me suis dit ... J'sais pas.

M : OK d'accord. Bon alors on regarde *[enclenche la suite de la vidéo – première passe des gobelets – réussite provoquée]* là c'est la première fois que je les fais bouger. Là vous choisissez tous les deux le même, il y a la balle dedans. Qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là ?

T : Bah je me dis « *OK pour l'instant c'est bon il n'y a rien de ...* »

M : « *Pour l'instant c'est normal ?* »

T : « *Pour l'instant c'est bon* » ouais.

M : OK *[seconde passe des gobelets – Tobias et Charles ne sont pas d'accord et désignent chacun un des gobelets pleins, expérimentateur choisit de les faire à nouveau gagner pour dissiper leurs doutes]*

T : À ce moment-là je crois qu'on ... *[pause]* c'est à ce moment-là en fait, moi, je faisais à l'oreille. Et du coup j'avais entendu que la balle elle avait finit de l'autre côté.

M : Ouais ...

T : Et à ce moment-là je me suis dit, bah si elle n'est pas sous le gobelet que Charles dit c'est qu'il y a embrouille.

M : Oui, il y a embrouille OK.

T : Bah du coup je me suis dit, je vais suivre Charles au cas où et ...

M : Et pourquoi tu faisais à l'oreille et pas à l'œil du coup ?

T : Par ce que je n'ai pas une bonne vue *[rires]* enfin genre, je sais pas.

M : Tu te fies plus à tes oreilles en temps normal ?

T : Ouais.

M : OK, d'accord. *[montre la suite de la deuxième passe, réactions du binôme]* Donc là Charles dit,

T : Ouais, donc on avait rien de bon là ...

M : Mais là il y en a déjà un de vous deux qui me dit qu'il y a déjà une embrouille.

T : Ouais Charles il le dit tout de suite.

M : Et donc là vous voyez que vous avez raison deux fois de suite donc ? Ça à l'air d'aller ?

T : Ouais.

M : *[troisième passe des gobelets – Charles dit qu'il pense « qu'elle est là, mais je ne suis vraiment pas sur »]*

T : Ouais.

M : Et quand tu vois que ce n'était pas sous ce gobelet-là qu'était la balle, tu penses quoi ?

T : Là tout de suite je me suis dit que c'était pas ... fin. C'était tellement évident ! Soit, elle téléporte les balles, soit il y en a deux. Et là voilà je me suis dit c'est sur il y a une douille. Ou alors on est vraiment mauvais, mais on était quand même deux et à ce moment-là je me suis dit on n'est quand même pas non plus très bêtes donc bon ça devrait être heu ...

M : Tu crois que si tu avais été tout seul peut-être tu aurais ... ?

T : Oui j'aurais peut-être plus douté sur le fait de ma vue de mon ouïe tout ça sur le jeu.

M : Mais là tu t'es dit on est tous les deux d'accord.

T : Ouais on est tous les deux sur le même truc.

M : Et tu n'as pas pensé que je téléportais vraiment des balles ?

T : Nan. *[rires]*

M : Nan. *[rires]*

T : Au début, c'est venu dans ma tête et je me suis dit « *Nan quand même* ».

M : Pourquoi tu t'es dit « *nan* » ?

T : Par ce que c'est physiquement impossible. Sauf si quand on la retourne *[le gobelet]* on la fait passer vite *[la balle]* mais, on l'aurait vue.

M : OK *[quatrième passe avec les gobelets]* donc là tous les deux vous êtes assez perplexes, enfin toi tu es assez perplexé. *[Charles désigne le gobelet dès la fin de la passe]*.

T : Il répondait hyper vite.

M : Ouais il est hyper catégorique là quand même.

T : Hum.

M : Toi, je note que tu es plus réservé. On ne voit pas tes mains qui désignent quoi que ce soit.

T : Ouais. Je ne sais pas je suis toujours, toujours je réfléchis et parfois je réfléchis trop. Par exemple là je savais presque qu'il y avait une douille, je ne savais pas laquelle, mais je savais qu'il ne fallait pas que je réfléchisse forcément.

M : [*explique la suite du protocole*] là, je vous explique que je vais partir pendant trente secondes.

T : Et nous on avait trouvé le truc.

M : T'as trouvé ça louche que je parte pendant trente secondes ?

T : Non. Mais en fait, je le savais par ce qu'au début quand vous avez expliqué qu'on avait pas le droit de toucher le gobelet pendant que vous étiez dans la pièce je me suis dit, ha bah forcément il y a un moment ils vont partir et là on va pouvoir regardé, enfin moi je me suis dit c'est ce qu'ils attendent de vérifier.

M : Mmm.

T : Voir si on touche aux gobelets, si on les soulève et tout.

M : Ouais.

T : Et je me suis dit après que dans tous les cas c'est un jeu donc pas besoin de tricher, enfin, moi, dans ma tête je suis toujours comme ça, je ne veux pas tricher pour heu rien.

M : Ça veut dire quoi tricher pour rien ?

T : Bah, même pas tricher tout court mais, là je sais que c'est un jeu, il n'y a rien à gagner, rien à perdre [*bruitage de lèvres pour montrer que ce n'est pas important*] on s'en fiche il y a juste à ... C'est juste, voilà, comme ça. Et puis du coup je me suis dit, on va juste parler entre nous et chercher la caméra [*rires*] donc bon.

M : Donc en fait ça t'apportait rien ?

T : Oui, rien.

M : Est-ce que s'il y avait eu un gain, par exemple si tu trouvais la balle tu aurais eu, je dis n'importe quoi, tu aurais eu des chocolats par exemple, ça aurait pu te motiver à regarder ?

T : Je ne pense pas non plus, fin. Je ne pense pas. Mais, je ne sais pas, on ne saura sûrement jamais. [*rires*]

M : En tous cas tu t'es dit, ça vaut vraiment pas le coup ?

T : Oui.

M : OK. J'ai vu là, quand je quitte la pièce il y a Charles qui [*Charles met son index devant sa bouche*]

T : Oui il fait « *chut* » par ce qu'il voulait m'expliquer un truc je crois.

M : OK. [*Tobias met son bras devant Charles*]

T : Et là je lui mets la main pour pas qu'il triche.

M : Ha d'accord, tu voulais être sûr qu'il n'essaye même pas de ...

T : Ouais.

M : [*suite de la vidéo*]

T : Et là je lui dis « *viens on cherche la caméra* ».

M : [*rires*] donc c'est toi qui a eu l'idée de chercher la caméra ?

T : [*rires*] Oui. Par ce qu'on avait trouvé la solution, on savait qu'il avait une douille donc bon.

M : Mais du coup tu pensais qu'il y avait deux balle ? Pour toi c'était clair ?

T : Ouais pour moi ... Enfin, au début ... Non. Au début je me suis dit « *il y a une douille, je ne sais pas laquelle, mais je savais qu'il y avait un truc, quelque chose qui clochait* ». Et puis, après, là, quand vous mélangez et qu'elle est complètement à l'opposé de ce qu'on pensait et que, bizarrement, vous ne retourniez pas le gobelet qu'on avait désigné mais l'autre, dans lequel vous saviez qu'il y avait la balle ... enfin c'est pas clair ?

M : Nan, nan, vas-y c'est clair.

T : Eh bien du coup là je me suis dit « *forcément il y a deux balles* ». Ou alors il y en a trois, je ne sais pas mais ...

M : Ou je les téléporte ?

T : [*rires*] Ouais, toujours pas [*rires*]

M : [*rires*] Toujours pas OK [*rires*] Donc là vous discutez tous les deux, tous les deux vous vous dites qu'il y a une douille en fait ?

T : Oui on le sait là. [*la vidéo continue, on voit les têtes bouger*] Là on cherchait la caméra.

M : Et pourquoi tu as cherché la caméra ?

T : *[rires – on le voit faire signe à la caméra]* je ne sais pas, pour nous occuper un peu. Par ce que là on avait débattu, on savait ce qu'on allait répondre et on avait trouvé un peu le secret du coup en attendant on voulait trouver la caméra par ce que c'était amusant *[rires]*.

M : OK et quand vous l'avez trouvé pourquoi vous avez fait « *coucou* » comme cela ?

T : Pour voir qu'on l'avait trouvé.

M : OK.

T : Pour vous montrer qu'on l'avait ...

M : Tu voulais qu'en tous cas moi je sache que vous l'aviez trouvé ?

T : Un peu, je crois.

M : OK. *[la vidéo se poursuit – Charles et Tobias font des signes à la caméra – RIRES – la porte s'ouvre sur la vidéo et Manon rentre]* Juste avant que je rentre en plus ! *[les gobelets sont soulevés, les deux balles sont révélées aux garçons]*. Là vous vous dites quoi à ce moment-là ?

T : Bah on avait raison ! Depuis le début. Et je me suis dit que c'est quand même drôle de faire ça pour ... pas une expérience mais ... je ne sais pas ça m'a amusé je me suis dit qu'on avait raison.

M : Ouais.

T : Depuis le début.

M : Carrément. Et du coup est-ce que tu t'es dit que moi j'avais triché, que ce que j'avais fait c'était pas correct ou pas ?

T : Ha non, non, pas du tout. Je me suis dit que dans tous les jeux comme ça il y a toujours une douille. Enfin presque, quand on voit les personnes dans les rues qui parient de l'argent et tout, tout le temps il y a une douille. Et à ce moment-là je me suis dit c'est les règles du jeu un peu, à la limite. Alors je me suis dit, bah non c'est réglo, c'est elle qui décide les règles, c'est son expérience on va dire. Donc c'est elle qui choisit.

M : OK. Donc c'est les règles du jeu en fait, il n'y a pas de soucis ?

T : Ouais.

M : OK, donc là on a vu la vidéo, je voudrais juste revenir sur le passage où vous discutez un petit peu, vous vous mettez d'accord. C'est quelque chose qui se fait assez vite, j'ai l'impression. Est-ce que c'est quelque chose que vous arrivez à faire, que vous arrivez à faire un peu quand vous êtes au collège, de façon un peu classique quand vous devez travailler ensemble, si ça vous arrive ?

T : En fait moi j'ai, là oui, par exemple avec Charles on le ferrait tout le temps. Tout le temps on se mettrait d'accord assez vite. On discuterait mais ... Moi, je le fais souvent par ce que moi, en fait, quand il y a quelque chose comme ça qui n'a pas vraiment d'enjeu important ou que pour moi, là je sais qu'il y avait une douille donc je, il y avait un peu deux questions à chaque fois donc à chaque fois j'allais le suivre, tout le temps. Il allait dire « là », [montre la gauche] moi j'allais dire « là » [montre la droite], j'allais revenir sur sa décision et dire « OK si tu veux, je te suis » . Et ça, tout le temps je le fais sauf par exemple dans des travaux notés.

M : Ouais ?

T : Au début je vais un peu le laisser fait, enfin dès qu'il y a un truc qu'ils vont choisir qui va m'interpeller eh ben je vais intervenir à ce moment-là et dire « nan faudrait plus faire comme ça ou comme ça ».

M : OK. Donc, si je comprends, il faut qu'il y ait un enjeu, qu'il y ait un gain potentiel ?

T : Hum.

M : Pour que du coup tu interviennes ?

T : Un peu oui. Ou alors, là par exemple si j'étais sûr qu'il avait faux, complètement sûr j'aurais dit « non c'est là ». Mais là comme je sentais qu'il y avait une douille j'aurais pu me tromper tout le long, donc je me suis dit « autant le suivre et, on voit ».

M : OK, d'accord et donc toi tu as plutôt cet esprit, tu vas être capable de t'imposer quand il va y avoir besoin, pour être sûr de bien réussir. Tu me dis c'est quand c'est noté, est-ce que, par exemple, du coup si c'est un travail de groupe, là tu vas t'imposer ?

T : Hum.

M : Et si par exemple il y a un contrôle, un devoir, que toi tu fais tes réponses et que tu vois que la personne qui est à côté de toi elle fait que des erreurs, mais genre un truc de dingue, elle se trompe tout le temps, est-ce que tu vas lui dire quelque chose ? Est-ce que tu vas l'aider ? Ou est-ce qu'au contraire tu ne dis rien par ce que, quand même, c'est un contrôle ?

T : Honnêtement, je pense je lui dirais « relis tes questions » ou « réfléchis un peu » ou ... à aucun moment je pense que je lui tendrais ma feuille ou je lui donnerais les réponses ou quoi, mais je pense, oui, je vais lui dire quelque chose, je vais lui dire « fait attention », « là c'est peut-être sûrement pas ça ». Par ce que moi je ne serais jamais sûr d'avoir juste quand même, mais je pense que je l'inter... l'imper ...

M : L'interpellerait ?

T : Ouais [rires] sur les réponses qu'il à mis par ce que moi je pense que ce n'est pas ça.

M : OK. Et si jamais, je veux dire, c'est un contrôle et quelqu'un qui peut te surprendre en train de faire ça c'est un gros risque ou pas ?

T : Moi je me dis que c'est pour la bonne cause ! [rires]

M : Pourquoi c'est la bonne cause ?

T : Bah j'aide quand même quelqu'un qui est sûrement dans le besoin. Par ce qu'il a sûrement pas compris les questions ou la leçon, donc je me dis que si on me chope en train de lui dire de relire ses questions ou de mieux réfléchir avant d'écrire je pense que Pfff c'est pas grave. Je peux perdre un ou deux points ou même avoir zéro. Mais je préfère avoir zéro et que lui il ait par exemple un huit au lieu d'un deux que moi avoir un dix sur dix et lui un deux par ce que moi je l'ai laissé faire.

M : Tu l'as laissé être dans l'erreur en fait ?

T : Ouais.

M : OK. C'est intéressant. Ce comportement-là du coup, de vouloir aider l'autre quitte à soi-même être un petit peu en difficulté, est-ce que tu pourrais mettre un mot dessus ?

T : Je ne sais pas trop, fin ... Nan. J'aurais dit « *altruiste* » mais pas forcément ouais ...

M : C'est pas forcément altruiste ?

T : Je ne sais pas, c'est bizarre. En fait moi, c'est naturel, je le fais tout le temps. Quand, j'ai toujours fait comme ça et je ferais tout le temps comme ça je pense et du coup pour moi ça n'a pas de mot c'est la personne, c'est ... Moi.

M : C'est normal ?

T : Ouais c'est la banalité un peu.

M : Pour toi c'est banal d'aider quelqu'un, OK. Et est-ce que ça peut être différent en fonction de la relation que tu as avec cette personne ?

T : Bah si je suis à côté de Charles, justement, qui est quand même un bon pote, et que je vois qu'il à fait tout faux, bah peut-être qu'à ce moment-là je vais lui donner une réponse ou deux mais sinon je vais toujours lui dire « *relis tes questions* ». Fin, après si je suis sûr de moi, vraiment à cent pour cent, je sais que je vais avoir juste et que lui il à tout faux, je vais lui donner une ou deux réponses par ce que au moins je suis sûr de pas le mettre lui aussi. Et de lui faire faire des erreurs.

M : Ouais, et si c'est quelqu'un avec qui tu ne t'entends vraiment pas ?

T : Bah je pense que je lui dirais quand même « *relis tes questions* » mais avec un air un peu supérieur. En mode [voix guindée] « *relis tes questions* ». [rires]

M : [rires] « *tu vois bien que tu ne fais que des erreurs* » [rires] OK. Mais finalement, tu l'aiderais quand même ?

T : Oui je l'aiderais quand même par ce que ... Mais j'essayerais de le dire quand même pour qu'il comprenne que je suis au-dessus sur ce truc-là.

M : OK.

T : Si vraiment j'ai pas d'affinité avec lui.

M : Ouais, tu l'aiderais, mais il ne faudrait pas quand même qu'il oublie que c'est toi ...

T : Ouais, qui lui ait dit de faire ça.

M : OK, très bien très intéressant. Je regarde juste l'heure car tout à l'heure j'ai eu un entretien qui a duré quarante-quatre minutes donc là il ne faut pas que je dépasse, car je dois en réaliser deux [Tobias et Charles étaient en cours d'Art Plastiques, ils étaient libérés pour une vingtaine de minutes]. Est-ce que tu as quelque chose à rajouter par rapport à tout cela ?

T : Non, pas forcément.

M : Est-ce que tu as des questions par rapport à ce dont on vient de parler ?

T : Non, pas spécialement.

M : D'accord, je vais éteindre.

Après l'entretien, expérimentateur prend le temps de remercier Tobias pour le temps qu'il lui a accordé sur son temps scolaire. Il lui propose également de choisir le prénom qui restera dans la recherche, Tobias est un surnom que lui donne ses amis, il semble ravi de pouvoir l'utiliser et épelle avec précision l'orthographe.

Tobias est raccompagné jusqu'à sa salle d'Art-Plastiques, où il échange de place avec Charles.

D. Entretien Charles – 14 ans – Garçon – 4^e

L'entretien a eu lieu le jeudi 10 décembre 2020 à 14h55. Le professeur principal et Charles avaient prévenus son enseignant de l'entretien qui s'est déroulé dans une salle de classe voisine de celle d'Art Plastique. Charles semblait disposé et volontaire pour réaliser cette discussion.

L'entretien de Charles a lieu après celui de Tobias qui lui fait un signe de tête et lui sourit avant d'échanger leurs places dans la salle de cours.

Manon : OK c'est bon, ça enregistre, parfait, alors, on se revoit aujourd'hui suite à la petite activité qu'on a fait la semaine dernière.

Charles : Oui.

M : Donc là je vais te montrer la vidéo sur laquelle on te voit avec Tobias jouer aux gobelets.

C : OK.

M : Et puis je vais te poser quelques petites questions, je vais faire des pauses de temps en temps.

C : OK.

M : Si à un moment il y a des questions auxquelles tu n'as pas envie de me répondre tu as le droit, c'est ton choix.

C : Oui, oui.

M : Tu es d'accord pour ça ?

C : Oui, bien sur.

M : OK [*lance la vidéo – les garçons rentrent dans la salle et s'installent face aux gobelets*] tu vois bien comme ça ?

C : Oui, oui.

M : [*présentation des consignes*] on n'entend pas très bien.

C : Pas grave.

M : Donc là, je suis en train d'expliquer les règles ...

C : Oui.

M : Je te montre la balle ... Est-ce qu'il y a quelque chose, est-ce qu'il y a une chose à laquelle tu penses à ce moment-là ? Pendant que j'explique les règles ?

C : Bah pas vraiment, je pensais à bien me concentrer sur la balle et essayer de voir où elle pouvait se trouver.

M : D'accord, OK. [*première passation*] c'est vrai qu'on voit là [*montre l'écran*] tu regardes bien la balle. Donc là, c'est la première fois, vous me montrez tous les deux un gobelet ...

C : Et ce n'était pas lui.

M : Et ce n'était pas lui. Qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là ?

C : Je me dis qu'il y a une entourloupe par ce que bah j'étais quasi-sur mais heu je me suis dit il faut pas me faire, il faut pas se faire des fausses idées trop vite et du coup j'ai ré-observé la partie d'après, mais j'avais quand même des doutes.

M : Mmm et pourquoi tu avais des doutes ?

C : Bah par ce que je me disais que c'était trop facile. S'il n'y avait pas, s'il n'y avait pas un truc comme ça.

M : OK, donc pour toi il y avait forcément un truc ?

C : Oui.

M : OK, et ça aurait pu être quoi le truc ?

C : Bah qu'il y ait deux balles justement.

M : OK, d'accord. Donc là on passe à la deuxième, deuxième manche [suite de la vidéo].

C : Là on discutait [Charles et Tobias].

M : Ouais. Là vous vous mettez d'accord.

C : Oui.

M : Et du coup, Tobias il s'est rallié à ce que tu as dit ?

C : Heu oui je crois.

M : Ouais [entend les discussions sur la vidéo] Ha il y en a un de vous deux qui dit qu'il y a plusieurs balles.

C : Oui c'est moi qui l'ai dit.

M : C'est toi qui l'a dit ?

C : Oui.

M : Tout de suite ? Tu ... Pourquoi tu me l'as dit en fait ?

C : Bah par ce que moi et Tobias on avait un avis différent et que, vu que lui aussi je voyais qu'il était concentré je me disais « bon, là je sais qu'il y a une autre preuve pour prouver que c'était, pour prouver qu'il y avait une entourloupe » et du coup j'ai émis cette hypothèse.

M : D'accord.

C : Je me suis dit que c'était fortement plausible.

M : OK. [montre la fin de la deuxième passe – victoire provoquée] et là du coup je soulève un gobelet et finalement vous avez raison par ce que c'est bien le gobelet que vous avez désigné. Et tu te dis quoi à ce moment-là ?

C : Je reste toujours sur mes gardes, mais je me dis, je suis surpris mais, je suis agréablement surpris.

M : D'accord, d'accord. Tu te dis « *bon, je pensais me tromper deux fois mais finalement OK, ça va* » ?

C : Oui.

M : Mais tu restes sur tes gardes ?

C : Oui.

M : [*troisième passe, les garçons hésitent avant de se mettre d'accord – échec provoqué*]

C : Là j'ai remis mes doutes. Vu que j'avais dit, je crois « *je suis quasi-pas sur* » par ce que j'étais pas sur et aussi je voulais que Tobias ait à faire son choix.

M : OK, et pourquoi tu voulais qu'il fasse son choix ?

C : Bah par ce que j'avais du mal à trancher pour savoir si c'était vrai ou faux. Et au final je pense bah là j'ai compris. Aussi, il y avait un truc dommage, je ne sais pas si je vous l'avais expliqué mais quand on regardait il y avait du soleil et on voyait un petit peu le reflet sous la balle.

M : Mmm.

C : Mais on n'y avait pas trop fait attention au début.

M : Mais oui, c'est vrai que tu m'avais dit que le reflet du soleil était un peu traître. Mais du coup si je comprends bien là Tobias, il était là pour t'aider à choisir en fait ?

C : Oui.

M : C'est un petit peu ça.

C : Enfin, on s'aidait mutuellement.

M : Vous vous aidiez mutuellement, OK. Et là du coup vous vous êtes trompés une deuxième fois.

C : Oui.

M : Qu'est-ce que tu te dis là ?

C : Il y a forcément une entourloupe par ce que j'avais confiance en moi et j'avais confiance en Tobias. Du coup je me disais qu'il y avait sûrement une entourloupe. Par ce que vu que nous deux on avait choisit le même gobelet heu bah je me suis dit voilà.

M : OK. Est-ce que, si tu avais été tout seul, tu penses que ça aurait été différent ?

C : Heu je sais pas du tout, je pense que oui ! Mais j'aurais eu terriblement honte si j'avais eu, si j'avais eu tort je pense.

M : Ha ouais ?

C : Ouais.

M : Pourquoi ?

C : Bah j'aime pas avoir tort [*rires*]

M : [*rires*] d'accord, OK, c'est une ... je comprends, d'accord. [*quatrième passe*] Là je vois que tu te concentres, tu ne quittes pas les gobelets des yeux.

C : Par ce que je ne voulais pas me ... [*dispose les gobelets face aux garçons – Charles désigne l'écran du doigt*] mais sur cet angle moi j'ai l'impression que la balle elle est sur un autre endroit.

M : Comment ça ?

C : Genre, par exemple sous cet angle, je croyais que la balle elle serait là [*suit du doigt les gobelets*].

M : Ha oui, oui, bah oui. Oui c'est vrai que c'est comme si tu étais à ma place du coup.

C : Mmm.

M : Oui, c'est vrai. Mais là tu me montres [*sur la vidéo*] en plus tu me montres tout de suite !

C : Oui.

M : J'ai encore les mains autour des gobelets, pour toi c'est sur, c'est clair : c'est ce gobelet-là.

C : Oui, oui ! Là j'étais sur.

M : Tu étais sur.

C : Oui, oui. Vu que heu ... Vu que j'avais, vu qu'à chaque fois que je faisais un échec je me disais « *bon, je me reconcentre, pour être sur* ».

M : Mmm.

C : Et par exemple, je sais pas, si là c'était encore faux, si c'était encore faux, je savais que c'était faux.

M : Tu n'aurais pas pu te tromper autant en fait ?

C : Je ne pense pas que j'aurais pu me tromper autant.

M : [*Manon explique la suite du protocole – quitte la pièce*]

C : Ha oui c'est vrai qu'il y a trente secondes.

M : Là tu t'es dit quoi quand j'ai dit « *trente secondes* ».

C : Je me suis dit, vu que j'étais sur, je me suis dit « *viens on trouve la caméra* », on s'est dit « *vient on trouve la caméra* ».

M : Mmm

C : On trouve la caméra.

M : Et tu t'es pas dit « *vient, on soulève les gobelets* » ?

C : Nan. Bah on y avait pensé mais c'était pas du tout le jeu et vu qu'on était surs, ça n'avait aucun intérêt.

M : OK [*la vidéo montre les garçons seuls dans la pièce*] donc on va regarder. Donc là vous discutez un peu tous les deux, rapidement. Là Tobias il met son bras devant toi. Tu sais pourquoi il a fait ça ?

C : Alors ! Ha ... il a mis son bras. J'en ai aucune idée ! Ha j'ai totalement oublié.

M : Il m'a dit qu'il ne voulait pas que tu soulèves tout de suite les gobelets justement.

C : Ha bon ?

M : Ouais.

C : Il me fait si peu confiance que ça ? *[rires]*

M : C'est pas ce qu'il m'a dit.

C : *[rires]* nan mais ... *[rires]* Je pense pas que j'aurais voulu. Je ne pense pas que j'aurais voulu soulever les gobelets. Genre, je pense qu'il disait ça par humour je pense.

M : OK. *[suite de la vidéo – Charles parle à Tobias]*

C : Là j'expliquais qu'il y avait la lumière du soleil. Qu'avec la lumière du soleil on pouvait voir en dessous.

M : D'accord, c'est ça que tu lui expliques, d'accord. *[suite de la vidéo – Charles parle à Tobias]* donc là tu lui expliques toute ton analyse ?

C : Oui c'est ça.

M : Et, donc tu es sûr de toi ? De l'endroit où se trouve la balle ? *[hoche-la tête]* Vous vous serez la main ? *[sur la vidéo]*

C : Ouais.

M : OK. C'est des choses que vous faites souvent ? Comme pour conclure un accord ?

C : Bah oui parfois et aussi puisqu'on joue au volley ensemble, la plupart du temps quand on finit un point on se fait un check, tout, des choses comme ça.

M : D'accord mais du coup ça à ... Est-ce que ça à une valeur cette poignée de main ? Est-ce que ça veut dire quelque chose ?

C : Bah ça veut dire un peu un accord et un peu un signe, un signe amical.

M : Ouais, OK. *[suite de la vidéo – Tobias trouve la caméra et lui fait signe, Charles fait de même]*

C : *[rires]*

M : Donc là vous la cherchez tous les deux, c'est lui qui l'a trouvé.

C : Oui.

M : Qu'est-ce que tu as pensé quand tu as trouvé la caméra ?

C : J'ai dit « *en vrai elle est plutôt bien cachée mais heu* » je me suis dit ... En fait, on s'était trouvé un divertissement. C'était un peu comme une chasse au trésor.

M : Pour toi la chasse au trésor, le côté fun c'était de trouver la caméra ?

C : Ouais un peu.

M : OK. Mais du coup il n'y aurait eu aucun intérêt à soulever les gobelets ?

C : Si ! Mais vu que j'étais sûr de mon choix, je me suis dit ... et que j'étais plutôt confiant.

M : Ouais, tu t'es dit « *en fait ça sert à rien* ».

C : Oui.

M : [suite et fin de la vidéo – les deux balles apparaissent] et là quand tu vois qu’il y a deux balles ?

C : Ben je m’y ... Je m’en doutais mais heu ... Je t’ai regardé dans les yeux, je crois. Et je me suis dit « *j’en étais sur* » ou un truc comme ça. Mais je pensais que j’étais un petit peu choqué par ce qu’il y avait quand même la petite entourloupe. Et en même temps j’ai tort mais là j’étais content d’avoir raison donc heu ... bah voilà.

M : OK, donc tu te dis « *je le savais en fait* ».

C : Oui, voilà.

M : D’accord.

C : Et Tobias aussi il l’a dit.

M : Oui Tobias aussi il l’a dit qu’il le savait. Qu’il s’en doutait à l’oreille.

C : Oui.

M : OK, très bien. Alors moi je voulais juste revenir du coup, un petit peu sur le moment où avec Tobias vous vous êtes mis d’accord pour chercher la caméra.

C : Oui.

M : Est-ce que tu pourrais m’expliquer pourquoi c’était important de se mettre d’accord pour ça en fait ?

C : Bah par ce que dans la vie de tous les jours il faut toujours être d’accord par ce que c’est beaucoup plus facile. Bah par ce que si on fait toujours chacun de notre côté c’est compliqué quoi, on va être l’un contre l’autre, ça sert à rien. En plus pour chercher une caméra, ça va ! En plus, vu que tous les deux on est des grands enfants et qu’on voulait, comment dire, la trouver bah on était directement d’accord. On s’était dit dès le début « *viens, on essayera de chercher la caméra* ».

M : Dès le début, tu veux dire quand je suis venir vous chercher en classe ?

C : Oui.

M : Dès le début tu t’es dit « *allez go, objectif caméra* » ?

C : Ouais.

M : OK.

C : Au début on est restés concentrés sur les gobelets et après on a cherché un peu partout.

M : D’accord.

C : La caméra elle était bien cachée par contre.

M : Ouais on l’a bien cachée ?

C : Ha oui !

M : Enfin, vous l’avez trouvée quand même !

C : Oui, mais on est des bons chercheurs.

M : C'est ça en fait : vous êtes des bons chercheurs ! D'accord. Et là, du coup, OK, dans le cadre du jeu, vous vous êtes dit « *OK, la caméra ...* » mais par exemple, au collège, vous réussiriez à vous mettre d'accord comme ça pour un exercice par exemple ou pour un devoir ou ce serait plus compliqué de se mettre d'accord.

C : Heu oui on se met souvent d'accord. Par exemple on faisait des petits problèmes en mathématiques, bon on n'était pas d'accord par ce que moi j'avais fait, j'avais fait une gourde. Et du coup en fait, c'est pas on se met d'accord direct, mais on essaye de démontrer notre point de vue. Et du coup quand il y a une bonne démonstration, on est directement d'accord puisqu'on voit que c'est bon.

M : D'accord. Et c'est pas compliqué de reconnaître que l'autre il a raison ?

C : Ben au début c'est compliqué mais en fait hum mais après on s'y habitue et on sait que c'est, qu'on n'est pas les plus forts et que de toute façon il y a assez de compétition dans ce monde.

M : La compétition du coup entre vous ça n'existe pas en fait ?

C : Si bien sur ! Au volley par exemple, moi j'ai, moi, Tobias je le considère comme un rival même s'il est beaucoup plus fort que moi. Mais j'aime bien m'entraîner avec lui par ce qu'il est fort et du coup, bah ça me fait progresser.

M : OK, je comprends. Et du coup, en devoir surveillé par exemple, pendant un contrôle, est-ce qu'il y a cette notion de compétition ou pas ? Est-ce que les autres sont des rivaux ou pas ?

C : Nan il n'y a pas de rivaux. On se titille juste selon notre note et par exemple, quand il y en a un, quand il y a la professeure qui va à l'autre bout de la salle, on commence à s'échanger des réponses pour ... *[rires]*

M : OK.

C : pour mieux y arriver *[rires]*.

M : D'accord. Ça s'appelle comment ça le fait de s'échanger des réponses ?

C : Bah on s'aide mutuellement par ce que par exemple, imaginons, c'est un contrôle d'Espagnol.

M : Mmm.

C : Moi j'ai bien fait tous les verbes à diphtongue, mais il y a quelqu'un qui n'a pas appris par exemple le vocabulaire de l'école.

M : OK.

C : Et moi j'ai, et du coup lui, et inversement et du coup on va s'aider par ce que, soit on à tous les deux dix sur vingt, et c'est pas ouf.

M : Mmm.

C : Soit on à tous les deux seize et c'est bien. Fin, on s'en fout de la compétition, du moment qu'il y à tout le monde qui réussit, c'est bien.

M : OK, donc tu me dis, l'idée c'est de mettre en commun pour réussir ensembles ?

C : Ouais, voilà c'est ça.

M : OK, et si jamais la prof elle vous repère, qu'est-ce qu'il se passe ?

C : On se dit « *tant pis* ».

M : Tant pis ?

C : Et celui par exemple qui a posé la question, il s'accuse directement « *désolé c'est moi, j'ai dérangé l'autre* ». Je fais ça et les autres font ça.

M : OK. Et si jamais il y en a un qui choisit de rien dire en se disant « *moi je veux rien dire, j'ai trop peur de me faire engueuler, je veux pas prendre la responsabilité* » ?

C : Bah tant pis.

M : Tant pis ?

C : Bah ça nous, sur le moment ça nous, désolé d'être vulgaire mais ça nous fait un peu chier.

M : Mmm.

C : Mais évidemment après ça va, c'est juste, on comprend.

M : D'accord.

C : C'est compréhensif.

M : Pourquoi c'est compréhensif ?

C : Bah par ce que tu n'as pas tout le monde qui est prêt à se faire engueuler par ses parents par ce qu'il a triché à un contrôle.

M : OK.

C : Fin, on n'a pas vraiment triché, on s'est aidé mais voilà.

M : D'accord, OK, je comprends. Bah écoute super, pour moi c'est tout bon, est-ce que tu as autre chose à rajouter par rapport à ce qu'on vient de dire ?

C : Ha bah pas grand-chose à part qu'il faut toujours être soudés et que même s'il y a des hauts et des bas il faut quand même, il faut essayer de garder les contacts, les liens.

M : C'est une belle conclusion merci.

Après l'entretien, l'expérimentateur prend le temps de remercier Charles pour le temps qu'il lui a accordé sur son temps scolaire. Il lui propose également de choisir le prénom qui restera dans la recherche, Charles est un nom de code qu'il avait élaboré avec ses amis à l'occasion d'Halloween dans l'objectif de réaliser quelques farces sans se faire repérer. Le fait que ce prénom-ci soit donc retenu le fait rire.

Charles est donc raccompagné jusqu'à sa salle d'Art-Plastique peu avant la fin de l'heure de cours, il précise qu'il avait déjà fini son travail dans cette matière et n'a, par conséquent pas pris de retard. En rentrant dans la salle il fait un signe de tête à Tobias.

E. Entretien Tess – 15 ans – Fille – 3^e

L'entretien a lieu le jeudi 21/01/2021 à 13 h30 avant le cours de mathématiques, pendant la pause déjeuner. Tess s'est présentée d'elle-même un peu en avance pour réaliser l'entretien.

L'entretien a lieu dans une salle adjacente à la salle de cours de Tess, la même que celle utilisée lors de la première étape.

M : C'est bon, ça enregistre.

T : *[rires]*

M : Donc là du coup on va revenir sur ce qu'on a pu faire ensemble. Ça fait presque un mois qu'on s'est vues donc ça fait un petit moment déjà, il y a eu les vacances. Est-ce que tu te souviens encore un petit peu de ce en quoi ça a consisté ? Qu'est-ce qu'on a fait ce jour-là quand je suis venue ? Avec les gobelets.

T : Ben le jeu des gobelets.

M : Ouais.

T : Où vous avez deux balles et trois gobelets.

M : Ouais.

T : Et on s'est trompées deux fois et une autre fois on a réussi.

M : Ouais.

T : A retrouver la balle.

M : OK. Tu gardes un souvenir un peu comment de ce moment-là ? C'était un bon moment ? C'était un petit peu compliqué ? Tu savais pas ce qu'il fallait faire ?

T : Heu non c'était drôle !

M : C'était drôle ?

T : Oui au début on n'avait pas trop bien compris.

M : Hum, hum.

T : Mais non, oui c'était, c'était agréable. C'était un bon moment.

M : D'accord, OK, super. Et donc du coup tu étais avec Sarah. C'est plutôt quelqu'un avec qui tu traînes en général ou vous êtes pas spécialement proches ?

T : Ouais on est copines.

M : Vous êtes copines, OK. Alors là on va regarder donc le début *[de la vidéo]*. Donc vous rentrez toutes les deux. Alors, je m'excuse par contre le son est vraiment pas très bon. Donc là, je vous explique les consignes, qu'on n'entend pas du coup *[rires]*. Alors là c'est la première passation,

première fois que je bouge les gobelets, est-ce que tu te dis quelque chose quand tu me vois bouger tous ces gobelets ?

T : Alors je me dis au départ que c'est un peu facile.

M : OK.

T : On peut repérer la balle facilement.

M : Pourquoi ?

T : Heu, par ce que, on est quand même arrivées à suivre la balle des yeux.

M : Hum, hum.

T : Même si vous avez mélangé plusieurs fois.

M : Est-ce que tu dirais du coup que tu avais une stratégie du coup pour heu, pour suivre la balle ?

T : Ben juste regarder le verre, le, le gobelet où elle est.

M : OK.

T : Et après voir les échanges de gobelets.

M : D'accord. Donc là tu te dis « OK, c'est facile ». Là du coup je vous demande de vous mettre d'accord toutes les deux. Tu me montres celui-là, là on ne voit pas par ce qu'il y a mon bras [*sur la vidéo*]. Donc je n'ai pas soulevé celui que tu m'as montré, j'en ai soulevé un autre et là qu'est-ce qu'il se passe ?

T : Bah je me dis que j'ai peut-être été un peu bête par ce que je n'avais pas remarqué la balle.

M : Hum. Tu penses du coup que tu t'es trompée ?

T : Heu oui.

M : OK. Est-ce que tu te dis autre chose que ça ?

T : Bah je me suis demandée s'il y avait deux balles.

M : OK.

T : Mais après, au, surtout au deuxième ou j'ai vu qu'il y avait vraiment deux balles.

M : D'accord. Là, première fois, une erreur, tu te dis que c'est toi qui t'es trompée.

T : Heu oui, fin, ça arrive donc ...

M : C'est vrai, ça arrive.

T : Je me suis dit, ben « je me suis trompée au départ ».

M : OK. Mais du coup t'étais d'accord avec Sarah, vous avez choisi le même gobelet.

T : Oui.

M : Du coup tu t'es dit que vous vous étiez trompées toutes les deux ?

T : Heu oui, ouais.

M : OK, d'accord. [*suite de la vidéo*] j'ai l'impression que ça vous fait un peu rire ? Donc là toutes les deux j'ai l'impression que ça vous à fait un peu rire ?

T : Oui, on s'était un peu trompées. [rires]

M : Ouais. [rires] Finalement, c'était peut-être pas si facile que ça ?

T : Ouais je me suis dit, je dois être un peu, je dois être plus attentive.

M : D'accord. Donc c'était en fait une question, plus de concentration ?

T : Heu oui.

M : OK. *[suite de la vidéo]*

T : Et là j'ai pensé qu'il y avait deux balles.

M : Vas-y explique-moi.

T : Par ce que j'ai vu en fait, vu que vous souleviez jamais celui qu'on disait.

M : Hum, hum.

T : Bah en fait je me disais « pourquoi elle soulève pas le gobelet faux ? » c'est là où j'ai pensé qu'il y avait deux balles.

M : Tu t'es dit que si je soulève pas l'autre gobelet, c'est forcément que j'ai quelque chose à cacher ?

T : Heu ouais.

M : OK. Et t'en penses quoi justement de ça ? Que j'ai mis deux balles ?

T : Ben c'était au départ pour nous induire en erreur.

M : OK.

T : Et après pour qu'on voye qu'on s'était pas trompées.

M : OK. *[suite de la vidéo]* donc ouais tu dis qu'il y a deux balles. Est-ce que tu te souviens de ce que moi je t'ai répondu à ce moment-là ?

T : Heu ... Je crois que vous m'aviez dit qu'il n'y avait qu'une balle.

M : Oui.

T : C'était pas possible en fait d'enlever l'autre verre.

M : C'est ça ! J'ai dit « nan c'est pas possible, il n'y a qu'une seule balle. »

T : C'est là où j'ai dit à Sarah, j'ai expliqué la technique qu'il y fallait regarder le gobelet que vous avez soulevé et l'ancien gobelet.

M : D'accord. Donc en fait, en fait, toutes les deux vous n'aviez pas la même « mission » entre guillemets ? Vous ne faisiez pas la même chose pendant que je bougeais les gobelets ?

T : Heu nan.

M : OK.

T : Au départ je lui demandais de suivre l'ancien gobelet en pensées et moi je regardais le, celui ou vous aviez montré qu'il y avait la balle.

M : OK, d'accord. Et du coup après vous alliez discuter toutes les deux ensemble pour savoir sous quel gobelet était caché la balle ?

T : Heu oui.

M : D'accord, OK. Donc là du coup, j'ai soulevé, vous avez réussi. Et là du coup tu t'es dit quoi à ce moment-là?

T : Ben c'est, je me suis dit que j'avais bien suivi la balle.

M : Hum, hum.

T : Et que cette fois-ci du coup j'étais mieux concentrée que j'avais mieux vu et heu ouais, ouais, je, ouais, au départ je pensais ... fin j'étais un peu en doute.

M : Hum, hum. Tu doutais un peu mais bon, quelque part ça fonctionnait. C'est un petit peu ça l'idée ?

T : Ouais.

M : OK. *[suite de la vidéo]* donc là ?

T : Non là je me suis dit, c'est sur il y a deux balles.

M : Ouais.

T : Puisque à chaque fois ... Ouais on s'est re-trompées. Du coup je me doutais un peu d'un truc *[rires]*.

M : En tous cas je vois que tu rigoles sur la vidéo, je vois ...

T : Oui, oui *[rires]*.

M : Tu rigoles et en même temps tu te dis ...

T : Ouais *[rires]* je suis un peu bête.

M : Tu pensais que tu étais un peu bête à ce moment-là ?

T : Bah je me suis dit « je pense qu'il y a deux balles, mais on la voit jamais l'autre balle. »

M : D'accord, OK.

T : Donc vu que c'est vous qui maîtrisez un peu le jeu. Vu que ... Ben j'ai bien pensé qu'il y avait deux balles.

M : OK. Pourquoi est-ce que, pourquoi est-ce que j'aurais mis deux balles ?

T : Ben pour, pour pouvoir contrôler le jeu ?

M : D'accord, OK. Comme ça c'est moi qui décidais en fait ?

T : Oui.

M : *[suite de la vidéo]* Donc là je vous explique que, non, il n'y a qu'une seule balle et qu'elle est cachée sous ce gobelet-là.

T : Mais là au départ je vous ai vraiment crue, qu'il n'y avait qu'une balle donc j'étais vraiment en doute.

M : *[suite de la vidéo]*

T : Là je rigole par ce que je me suis dit « on va forcément les soulever ».

M : Pourquoi tu t'es dit que tu allais « forcément » soulever les gobelets ?

T : Eh bien puisqu'on pouvait le faire, je voulais être sûre de ce que je pense.

M : Ouais, pour toi c'était sûr que tu avais le droit de le faire ? Il n'y avait pas de soucis ?

T : Heu oui par ce que vous n'avez pas indiqué qu'on ne pouvait pas le faire dans les règles.

M : OK, donc toi tu t'es dit « elle s'en va, tac, tac, tac. Comme elle à rien dit, j'ai le droit de le faire ? »

T : Ouais.

M : OK. Donc pour toi, si j'avais dit « interdiction de soulever les gobelets », tu l'aurais pas fait ?

T : Heu si j'aurais fait quand même *[rires]*.

M : *[rires]* Si t'aurais fait quand même, *[rires]* mais pourquoi t'aurais fait quand même ?

T : Ben par ce que vous n'étiez pas là donc du coup vous pouviez pas nous surveiller.

M : Ha c'est vrai ouais j'ai pas des yeux dans le dos. *[rires]* C'est vrai je ne peux pas savoir. OK, donc là je vous dis que je pars pendant 30 secondes, toi tu te dis ...

T : « On va soulever les gobelets ! » *[rires]*

M : OK, d'accord. C'est clair.

T : Et je savais aussi que Sarah était aussi consentante pour ça *[rires]*

M : *[rires]* alors là vous vous regardez toutes les deux. *[suite de la vidéo]* Ha ouais donc là vous soulevez, toutes les deux, chacune un gobelet, vous regardez tout.

T : Oui. *[rires]*

M : Et vous vous dites quoi à ce moment-là ?

T : En fait il y à vraiment deux balles ! Et moi après je pense que j'ai soulevé le troisième gobelet pour voir s'il y avait une autre balle mais c'était un peu bête par ce qu'on avait vu que à chaque fois vous soulevez un gobelet vide.

M : Oui, oui ne pouvait pas y avoir une deuxième balle mais, qui sait ?

T : Oui *[rires]*

M : OK. Et du coup t'étais comment quand tu t'es rendu compte qu'il y avait deux balles ?

T : Bah je me suis dit « quand même elle nous à un peu menée en bateau » *[rires]*

M : Ouais, carrément. *[rires]* Donc ouais je vous ai menées en bateau. Et ...

T : Et là je comprenais pas trop en fait, j'étais un peu perdue, je ...

M : Ouais ?

T : Je comprenais pas trop.

M : Qu'est-ce que tu ne comprenais pas ?

T : Bah en fait, pourquoi est-ce que vous avez fait ça ?

M : D'accord, OK. Pourquoi est-ce que j'ai fait ça, ouais. C'était quoi mon intérêt à ton avis ?

T : Ben pour, je pense que c'était par ce que, pour voir si on allait regarder.

M : Mmm, mmm.

T : Pour voir si on pouvait nous faire confiance ?

M : OK.

T : Un petit peu.

M : Et du coup, tu crois que là je peux te faire confiance ?

T : Heu non pas trop *[rires]*

M : *[rires]*

T : *[rires]* Avec Sarah on est un peu des chipies.*[rires]*

M : *[rires]* Vous êtes un peu des chipies, ça veut dire quoi ça ? *[rires]*

T : *[rires]* Ben on fait un peu des bêtises. *[rires]*

M : *[rires]* Vous faites des bêtises, là sur la vidéo ou même au collège ça vous arrive ?

T : Non tout le temps avec Sarah *[rires]*

M : Ha tout le temps !

T : Ouais, ouais. *[rires]*

M : C'est quoi les bêtises ? *[rires]*

T : *[rires]* Ben on fait un peu les fo-folles.

M : D'accord. Par exemple vous faites quoi ? Vous allez discutez un petit peu ? Vous allez faire quoi ?

T : Ben on s'amuse par exemple à défaire les lacets de l'autre, on fait des nœuds.

M : Ha d'accord *[rires]*

T : Ouais on fait des petits trucs comme ça *[rires]*

M : *[rires]* OK, mais ça t'amuse de faire ça du coup ?

T : Oui avec Sarah *[rires]*

M : Ça vous amuse bien toutes les deux, c'est un peu votre truc OK. *[rires – suite de la vidéo]*

T : J'ai bien remis le gobelet !

M : Ouais ouais je vois ça *[rires]*

T : *[rires]* Je me suis dit « comme ça elle pourra pas le voir ».

M : *[rires]* L'illusion est parfaite ! C'est vrai.

T : *[rires]* Ouais.

M : Alors moi j'étais derrière la porte et du coup je vous avais entendues rigoler. Mais du coup je savais pas si vous vous racontiez des blagues ...

T : Ha nan, nan *[rires]*

M : Ou si vous aviez vraiment soulevé les gobelets. Mais je vois que tu fais ça bien, tu as bien remplacé et tout. *[suite de la vidéo]* là qu'est-ce que tu fais ? Tu parles beaucoup avec tes mains, qu'est-ce que tu ? Est-ce que tu as une idée de ce que tu pouvais raconter ?

T : Eh ben j'expliquais comment vous nous avez dit qu'il n'y a qu'une seule balle en faisant passer avec l'autre balle.

M : Mmm, mmm. OK. Donc en fait toi tu as compris ma stratégie ?

T : Euh oui.

M : Et du coup pourquoi tu l'as expliqué à Sarah exactement ce que j'ai fait ?

T : Par ce qu'elle n'avait pas très bien compris.

M : OK, et pourquoi c'était important qu'elle comprenne ?

T : Heu, ben, puisque j'avais compris je pense que je pouvais l'aider à comprendre.

M : Mmm. *[suite de la vidéo]*

T : Et là j'étais en train de réfléchir à comment vous avez fait pour bien vous souvenir qu'il y avait deux balles pour ne pas vous tromper *[rires]*

M : Je t'expliquerais après, ça, c'est pas un souci. *[suite de la vidéo]* Est-ce que tu te souviens de ce que vous m'avez dit à ce moment-là ?

T : Ben vous nous avez dit « vous avez soulevé les gobelets » il me semble ...

M : Ouais, j'ai demandé « est-ce que vous avez soulevé les gobelets ? » et vous m'avez répondu :

T : Oui *[rires]*

M : Oui *[rires]*

T : *[rires]* On était honnêtes mais, on ne pouvait pas trop nous faire confiance.

M : *[rires]* C'est marrant par ce que tu dis à la fois que je ne peux pas vous faire confiance par ce que dans mon dos vous avez soulevé les gobelets mais en face de moi tu m'as dit la vérité quand même.

T : Oui *[rires]*

M : Pourquoi tu m'as dit la vérité ?

T : Ben par ce que au final vous vous savez que si on, enfin qu'on allait plus ... Vu que vous êtes pas là et que vous nous avez dit ni oui ni non et bien qu'on pouvait, qu'on avait le droit de soulever les gobelets.

M : OK donc comme j'ai rien dit c'est un peu comme si j'avais dit oui un peu ?

T : Heu oui, et vous êtes partie 30 secondes, on pouvait un peu tout faire.

M : Ouais c'est vrai. Fin, 30 secondes c'est pas énorme hein ! T'aurais pas pu faire tant de choses que ça quand même ...

T : Oui, oui.

M : Mais là en tous cas t'avais le temps de soulever les gobelets [*rires*]

T : [*rires*] Oui, oui [*rires*] soulever les gobelets.

M : OK [*suite de la vidéo*] donc ouais là du coup j'ai vu que, vous avez vu les deux balles. Mais vous avez bien vu avant les deux balles, ça c'est sur [*suite de la vidéo*]

T : Oui.

M : OK. Est-ce que tu t'es posé des questions par rapport à cette expérience-là après ?

T : Ben au départ je comprenais ... Enfin, ce que je n'avais pas compris c'était que vous nous avez dit que votre thèse ça consistait en quelque chose ...

M : Mmm.

T : Après vous nous avez redit un remix du coup j'étais un peu perdue.

M : Oui tu te dis, quelque part, « sur quoi est-ce qu'elle travaille avec ses gobelets et ses balles, qu'est-ce que ... »

T : Oui, oui !

M : Qu'est-ce que c'est en fait ? »

T : Je me demandais au départ pourquoi vous nous avez mentit pour après savoir si c'était vrai ou pas ce qu'on faisait.

M : Mmm. Pourquoi je vous ai menti en vous disant qu'il n'y avait qu'une balle ?

T : Pour nous enduire en erreur, pour qu'on se ...

M : Ouais.

T : ... repose des questions.

M : C'est ça. En fait, la balle, fin, moi j'ai fait exprès de tricher par ce que je voulais savoir du coup si vous alliez soulever ou pas le gobelet en fait.

T : Oui.

M : Et surtout si vous alliez discuter entre vous ou pas pour savoir, pour vous mettre d'accord.

T : Oui mais au début ... Oui pour la cohésion d'équipe.

M : C'est ça ouais carrément.

T : Mais au départ je me suis dit « vu qu'elle est partie », c'est qu'elle nous incite un peu à regarder dessous les balles.

M : T'as l'impression que je t'ai un peu poussé à faire ça ?

T : Heu oui [*rires*]

M : OK.

T : On n'était pas trop sûres, on avait juste mais aussi faux alors je me suis dit « elle nous pousse un peu à regarder ».

M : OK, d'accord. T'as l'impression que ça t'incite. Par exemple si juste, j'étais partie au fond de la pièce en tournant le dos ça aurait été différent ?

T : Heu oui je pense. *[rires]*

M : OK, d'accord. Mais du coup tu parles de cohésion, tu dis « l'esprit d'équipe », est-ce que tu as l'impression qu'avec Sarah vous avez cet esprit d'équipe justement toutes les deux ?

T : Heu oui on peut bien s'entendre là-dessus en fait. On peut bien s'entraider.

M : Ouais ? Est-ce que tu pourrais m'expliquer ce que c'est pour toi l'entraide ?

T : Ben pour moi c'est, dans, par exemple dans tout ce qu'on peut faire, eh bien, que l'autre va apporter une certaine aide à l'autre en cas de besoin.

M : OK, en cas de besoins ça veut dire par exemple que si Sarah elle est en difficulté, toi tu vas l'aider.

T : Oui si j'ai compris et si je suis sûre de pouvoir bien lui expliquer. Sinon, si je pense ne pas trop savoir je préfère demander à quelqu'un pour qu'en fait, pour qu'elle comprenne mieux.

M : OK. C'est hyper intéressant ce que tu dis par ce que, est-ce que pour aider quelqu'un il faut que moi-même je sois capable ? En fait, est-ce que c'est ça ? Est-ce que si moi je veux t'aider à faire quelque chose, il faut que pour moi ce soit déjà bon en fait ?

T : Heu oui. Fin, personnellement, je pense, si on veut aider quelqu'un à faire quelque chose il faut d'abord l'avoir acquis soi-même.

M : OK. D'accord.

T : Pouvoir donner son expérience à l'autre.

M : Et si toi c'est pas le cas, tu es capable ...

T : Bah je préfère demander à quelqu'un d'autre pour qu'elle ait quelque chose de plus juste.

M : OK, super. Et c'est pas compliqué de demander à quelqu'un d'autre ?

T : Heu non par ce que, fin, personnellement je suis. Fin, je suis assez sociable donc *[rires]* je peux assez demander des choses.

M : OK, ça veut dire quoi « être assez sociable ? », tu peux me donner un exemple ?

T : Hé ben par exemple, c'était ce Noël, pour ma sœur. Pour ce Noël je voulais lui offrir un livre d'Harry Potter par ce qu'elle adore et en fait, chez mon père il me manquait 24 centimes ...

M : Ouais.

T : ... Pour pouvoir acheter le livre, je voyais qu'il me manquait 24 centimes du coup, je ne trouvais pas les 24 centimes chez moi du coup ça m'a saoulé du coup je suis allée dehors devant le Carrefour et j'ai demandé à des gens s'ils avaient 30 centimes *[rires]*

M : D'accord, OK.

T : Et on m'a, des fois on m'a mis des vents, on m'a dit « non » et en fait, j'ai continué par ce que j'ai trouvé que c'était ... Fin, je voulais le faire pour elle.

M : D'accord.

T : Et d'être assez sociable jusqu'à demander à des gens ... *[rires]*

M : Ouais carrément ! C'est vraiment que tu arrives à aller vers quelqu'un d'autre, même quelqu'un d'inconnu pour discuter, pour demander quelque chose ... Mais il faut que ce soit pour quelque chose qui a de la valeur ? Comme, par exemple c'est pour ta sœur, c'était quelque chose d'important ?

T : Heu oui.

M : Est-ce que si ça avait été pour n'importe qui tu aurais fait la même chose ou quand même pas pareil ?

T : Pas forcément, je ne pense pas que j'aurais fait comme ça. J'aurais fait d'une autre façon.

M : OK. Et tu les as eus les 30 centimes finalement ?

T : Oui, oui.

M : Donc tu as pu lui offrir son livre ?

T : Oui, oui je suis tombée sur une petite mamie super sympa, elle m'a passé même 40 centimes. Par ce qu'elle n'avait pas 30 centimes.

M : C'est sympa ouais.

T : Oui du coup j'étais très contente. Et très reconnaissante.

M : Bah oui, j'imagine. C'est super. Et du coup, j'ai d'autres questions par rapport à ça. Quand t'es au collège et que du coup, il y a des devoirs ou des contrôles, quand il y a des situations comme ça, est-ce que tu as, est-ce que tu vas être aussi, est-ce que tu vas essayer d'aider les autres ou pas ?

T : Heu oui, fin, si j'ai compris, mais il y a beaucoup de cas ou c'est forcément, fin pas forcément tout le temps ou c'est souvent moi qui aie besoin d'aide

M : D'accord.

T : Et qui demande mais si je comprends facilement et si je sais l'expliquer oui je vais, je vais l'expliquer à quelqu'un d'autre.

M : D'accord. Et du coup tu me dis que, plus souvent, c'est toi qui es en position d'être aidée. Du coup comment tu te sens par rapport à la personne qui t'aide ?

T : Eh ben, heu, un peu, ben reconnaissante.

M : Mmm.

T : Qu'elle me donne son aide.

M : OK.

T : Mais aussi en position, pas de faiblesse mais moins ... ouais [*rires*] plus faible, plus faible mais pas énormément.

M : OK, tu te dis que cette personne elle est un petit peu au-dessus de toi, entre guillemets ...

T : Oui mais qu'elle, qu'elle m'aide quand même au final.

M : OK, c'est pas. C'est pas un espèce de concours, c'est pas une compétition ?

T : Heu nan.

M : OK. D'accord.

T : Pas du tout [*rires*]

M : Pas du tout [*rires*] OK. Et tu me dis que parfois, tu fais un peu, un peu la chipie et surtout avec Sarah, est-ce que par exemple en contrôle, quand c'est noté par exemple, ça vous arrive d'être un peu des chipies ou pas ?

T : C'est-à-dire ?

M : Est-ce que ça peut vous arriver de tricher ? Parfois ?

T : Oui [*rires*]

M : Ouais.

T : [*rires*] Sarah et moi oui [*rires*]

M : Que toutes les deux ou avec d'autres personnes ?

T : Non avec d'autres personnes [*rires*]

M : OK. [*rires*]

T : On est très sociables [*rires*]

M : OK d'accord. Ça m'intéresse ça par ce que du coup, moi je te parle de triche et toi tu me dis « très sociable » ça veut dire que du coup c'est ...

T : On peut demander à quelqu'un. Ben c'est, par exemple dans la classe, ça fait trois ans qu'on est un peu tous ensemble.

M : OK.

T : Et on s'entend tous très bien.

M : Ouais.

T : Et en fait oui avec Sarah on peut très facilement [*rires*] demander des réponses à quelqu'un qu'on, à qui on ne parle pas beaucoup.

M : OK. Et en général, les gens vous aident ?

T : Heu oui, ça [*rires*]

M : OK, super. Mais si jamais, vous vous faites prendre ? Si jamais le prof il entend tout ça ? Ou si il voit que vous échangez des papiers et tout, il réagit comment ?

T : Le prof ?

M : Ouais.

T : *[rires]* ben il se fâche, il se met en colère. *[rires]* Il nous, il nous remet à notre place. *[rires]* Enfin, il nous engueule un petit peu, enfin, un petit peu, beaucoup.

M : OK. Mais du coup, est-ce qu'il y a un risque en fait ? C'est quoi le risque si le prof il vous engueule et tout ? Qu'est-ce qu'il peut vous arriver ?

T : Ben il peut nous arriver qu'on ait zéro à notre copie.

M : OK.

T : Ou qu'on ait des points en moins.

M : OK.

T : Même des fois qu'on nous dise juste « arrêtez de parler ».

M : D'accord.

T : Des fois ça peut aller très loin.

M : Ça peut aller jusqu'où ?

T : Les mots dans le carnet.

M : Ha ouais ça c'est grave ?

T : Nan, nan ça nous arrive jamais avec Sarah.

M : Mais comment vous faites alors ?

T : Ben, on est discrètes *[rires]*.

M : *[rires]* vous êtes trop fortes en fait !

T : *[rires]*

M : Vous faites en sorte de pas vous faire prendre.

T : Hé oui.

M : OK. Et si jamais ... bon, ça ne vous arrive jamais, OK. Mais si ça vous arrive, est-ce que ça change quelque chose entre vous ? De vous faire repérer par le ...

T : Par exemple si je mets la faute sur elle ?

M : Ouais.

T : Heu non, non, non *[rires]*.

M : Non ? Pourquoi non ? Explique-moi un peu *[rires]*.

T : *[rires]* Moi je remets pas la faute sur les autres.

M : OK donc si tu ...

T : Bah je peux nier sur ma personne !

M : Tu dis « Nan c'est pas moi ! » mais tu ne dirais pas « c'est elle ».

T : Ouais bah voilà *[rires]* je peux très bien dire « Mais j'ai rien dit ! » ...

M : Ouais.

T : Alors que je sais que j'ai dit un truc avec Sarah. Je ne vais pas dire « c'est Sarah qui me parle » .

M : D'accord, OK. Et si il y a un autre élève, donc Sarah ou même un autre élève qui dit « ha non mais c'est Tess qui m'a demandé » toi, tu régirais comment ?

T : Bah sur le coup, ça me vexé. Mais c'est pas où je vais plus lui parler où ...

M : Juste tu te dis « c'est dommage » ...

T : Ouais « pourquoi elle m'a dénoncé alors que moi je l'ai pas fait » *[rires]*.

M : OK.

T : Par ce que je ne suis pas du tout rancunière.

M : D'accord.

T : Et ça peut être un défaut comme une qualité mais, c'est souvent les deux. Enfin.

M : Tu peux m'expliquer pourquoi c'est une qualité et aussi un défaut ?

T : Ben, c'est une qualité par ce qu'on peut, par exemple, être un peu méchant avec nous et on peut toujours nous pardonner. Mais c'est aussi un défaut par ce que des fois on peut aussi tout pardonner.

M : D'accord, OK. Mais du coup ça arrive que les gens te fassent des choses vraiment graves et tu pardonnes ?

T : Ben, pfff. Je suis pas trop dans les histoires ou les embrouilles.

M : D'accord.

T : Mais oui, un petit peu. Enfin, on me fait des trucs, je me dis « je lui parle plus » mais je sais très bien que je vais lui reparler.

M : OK.

T : C'est un cercle vicieux c'est horrible *[rires]*.

M : *[rires]* C'est ...

T : Comme avec ma petite sœur. *[rires]*

M : Ha bah oui. Mais par ce que du coup ça veut dire que ta relation avec la personne elle est plus importante que l'embrouille qu'il peut y avoir ?

T : Heu oui. Enfin, ça dépend de la personne. Si c'est plusieurs fois qu'elle me le fait je me dis « nan mais c'est bon j'arrête de lui parler ».

M : Oui c'est ...

T : Bon, je lui parle encore un petit peu. Mais.

M : OK. Et finalement ?

T : Bah je ne suis plus trop pote avec elle.

M : D'accord. OK. D'accord. OK, ça marche. Très bien. Est-ce que, je regarde juste l'heure, tac. Ça fait déjà 20 minutes qu'on parle, est-ce que tu as des questions par rapport à ce qu'on vient de dire ?

T : Heu non.

M : OK. Est-ce que pour toi c'est tout clair tout ça ?

T : Heu oui, j'avais juste une question mais ...

M : Bien sur.

T : Mais je suis pas sûre que ça concerne tout ça. C'était par rapport à votre thèse, en fait ça sert à quoi exactement ?

M : *[rires]* ma thèse elle sert à quoi ?

T : Ouais, c'est quoi le but et pourquoi ?

M : Le but c'est de comprendre pourquoi les élèves trichent et qu'est-ce qui fait qu'on va tricher ou pas. En fait. Et est-ce qu'on triche plus quand on est tout seul ou quand on est à plusieurs. Et est-ce que ça change si on est avec quelqu'un qu'on aime bien ou quelqu'un qu'on aime pas.

T : OK. *[rires]*

M : Voilà pourquoi je te pose toutes ces questions.

T : OK. *[rires]*

M : Mais, c'est totalement confidentiel et il n'y a que toi et moi qui sauront ce qu'on s'est dit et même mes collègues scientifiques ils ne sauront jamais que c'est toi par ce qu'ils n'auront jamais ton prénom.

T : Ouais.

M : Voilà. Et c'est pour ça qu'on discute de ça et que j'insiste bien sur le fait que c'est secret par ce que la triche en général on en parle pas beaucoup hein *[rires]*.

T : *[rires]* ouais mais après je suis très ouverte !

M : *[rires]* Donc tu veux en parler à tout le monde ?

T : Non pas à tout le monde, mais je peux très bien dire « ha moi j'ai triché » *[rires]*.

M : Toi, tu es capable de reconnaître que tu as triché ?

T : Oui *[rires]*.

M : Mais pourquoi tu triches alors ?

T : *[rires]* ben je ne sais pas ! Des fois c'est par ce que, enfin, des fois j'ai pas, des fois j'ai pas heu. Ouais j'ai pas ... Des fois je ne sais pas et j'ai besoin de savoir ! Par ce que même des fois, avant je le faisais plus de tricher par ce que j'étais plus en difficulté et en fait des fois j'ai toujours besoin de, par exemple vu qu'on fait des exercices « mais qu'est-ce qu'il à mis ? ». Même si on à mis la même réponse, je suis toujours obligée de regarder. Enfin c'est pour dire ... Est-ce que j'ai juste.

M : Ça te rassure un peu de voir ce que l'autre à fait ?

T : Oui voilà.

M : OK donc c'est plus pour te rassurer que pour obtenir un savoir que tu n'as pas en fait ?

T : Oui.

M : OK, d'accord.

T : Mais j'essaie de moins le faire pour justement avoir plus confiance en moi.

M : D'accord. Par ce que pour toi la triche, si je comprends bien du coup, c'est une façon de réussir autrement ?

T : Heu bah oui. Bah oui si tu n'as pas compris une notion ou quelque chose ben, si tu triches après ça te, mais après c'est pas, tu sais c'est pas, tu sais que tu ne vas pas être honnête avec toi-même.

M : D'accord, ouais par ce que c'est pas « ta réussite », enfin, tu ne réussis pas avec ton savoir mais avec celui de quelqu'un d'autre.

T : Ouais quelque part.

M : C'est ça.

T : Mais par exemple si t'as pas triché à un contrôle et que tu as très bien appris et que t'as un 20/20 ou une très bonne note et que tu es très fier de toi et bien je trouve que tu as plus de la compassion pour ce que tu as fait.

M : Mmm.

T : Que par exemple si tu avais triché.

M : OK, donc en fait, si je comprends bien, si tu réussis par toi-même tu as de la compassion pour toi par contre, si tu réussis grâce à quelqu'un d'autre t'as de la reconnaissance pour cette personne.

T : Oui mais après je me dis que la note que j'ai eu, par exemple si mes parents le voient, ils vont être fiers ...

M : Mmm.

T : Et après je ne serais pas fière de moi, personnellement.

M : D'accord. Donc tu te dis « OK eux ça leur fait plaisir » mais toi tu connais la vérité.

T : Oui je sais la vérité et je sais que si je n'avais pas triché je n'aurais peut-être pas cette note.

M : OK et tout ça, ça joue sur la confiance en toi du coup ? Du coup tu te sens plus en confiance ...

T : Heu oui un petit peu.

M : Un petit peu. C'est très intéressant. C'est très très intéressant ce qu'on s'est dit. Malheureusement je vais devoir arrêter pour aller chercher quelqu'un d'autre ...

T : Oui, oui [*rires*] je suis très bavarde.

M : [*rires*] mais c'est une qualité aussi d'être bavarde !

F. Entretien Sarah – 15 ans – Fille – 3^e

L'entretien a lieu le jeudi 21/01/2021 à 14 h pendant le cours de mathématiques. Sarah réalise son entretien après Tess avec qui elle a formé un binôme lors de l'étape des gobelets.

L'entretien a lieu dans une salle adjacente à la salle de cours de Sarah, la même que celle utilisée lors de la première étape.

M : Ça enregistre, tchouck, allez parfait. Alors, on va revenir ensemble. Est-ce que déjà tu peux me dire ce dont tu te souviens ? Voilà, me décrire un petit peu brièvement ce qui s'est passé ...

S : Je raconte tout ?

M : Oui, tout ce dont tu te souviens.

S : Ben on est arrivées dans cette salle.

M : Ouais.

S : On avait trois gobelets.

M : Mmm.

S : Et vous m'avez dit qu'il y avait une balle.

M : Ouais.

S : Et que je devais trouver la balle.

M : Ouais.

S : Et en parler avec mon, avec ma coéquipière.

M : Ouais.

S : Et qu'après on à, après que vous êtes sortie de la salle et qu'on, après on pouvait faire ce qu'on voulait pour voir combien il y avait de balles.

M : OK. D'accord, et du coup ?

S : Du coup et bah [rires] du coup il y avait deux balles !

M : [rires] du coup il y avait deux balles. OK, bon. Eh bien on va revenir un petit peu là-dessus justement. [lance la vidéo] donc là vous êtes installées avec Tess. Tess c'est quelqu'un avec qui tu t'entends bien ?

S : Oui.

M : Vous êtes plutôt potes ? Vous traînez souvent ensemble ?

S : Oui.

M : OK. Très bien, donc là vous vous installez toutes les deux, je soulève le gobelet du milieu, je vous montre qu'il y a une balle et je vous explique les règles. Est-ce que, au début comme ça, tu te poses des questions ? Tu te dis « OK, c'est normal » ?

S : Je me suis pas trop posée de questions, j'écoutais.

M : Alors, là je vois qu'il y a Tess qui montre un gobelet.

S : Mmm.

M : Toi tu restes les bras croisés.

S : Oui.

M : Et du coup tu choisis de faire confiance à Tess, tu dis « OK elle choisit ce gobelet-là on choisit ce gobelet-là ».

S : Là je dois répondre ?

M : Ouais.

S : Bah en fait de base genre elle allait vite dans ses mouvements, donc je me suis pas exprimée mais de base j'avais aussi choisi ce gobelet.

M : D'accord.

S : Mais nan, nan en fait elle allait trop vite pour moi ! [rires]

M : [rires] OK.

S : Du coup j'ai pas eu le temps de montrer.

M : D'accord elle est trop rapide mais au final tu étais d'accord.

S : Oui.

M : OK. Donc tu es d'accord avec elle mais moi je soulève le gobelet, le troisième gobelet et en fait, sous ce troisième gobelet il y a la balle. Du coup, vous n'avez pas réussi cette première manche là.

S : Oui.

M : Est-ce que tu te poses des questions à ce moment-là ?

S : [rires] Oui. [rires]

M : [rires] Oui, tu te dis quoi ?

S : Bah je me suis dit, je me dis que c'est pas possible par ce que pour moi j'ai suivi la balle et que je ne trouvais pas normal qu'elle soit de l'autre côté.

M : D'accord. Donc tu te dis « ouais il y a un truc » ?

S : [rires] oui. [rires]

M : OK. Alors là, je ne sais pas si, on n'entend pas très bien, mais il y a Tess qui me dit qu'il y a deux balles. Et du coup moi je vous explique que non il n'y en a qu'une seule et cætera.

S : Hum.

M : Est-ce que toi tu me crois à ce moment-là ou est-ce que tu trouves ça louche ?

S : Je trouve ça louche [rires].

M : [rires] tu trouves ça louche [rires]. OK, d'accord on va voir la suite.

S : [rires]

M : Tu te souviens de ce qu'on a dit à ce moment-là ?

S : Heu, qu'il n'y avait qu'une seule balle ?

M : Mmm.

S : Oui.

M : Et là quand tu me montres les gobelets et tout ?

S : Non, je ne m'en rappelle pas.

M : Tu ne t'en rappelles pas ? Ça fait un peu longtemps c'est normal. Là, toutes les deux, vous me dites qu'il y a deux balles.

S : Hum.

M : Pour toi c'était sur là ?

S : Oui.

M : Deuxième essai c'est sur OK. Alors là moi je vois que Tess elle explique tu vois, enfin j'ai l'impression qu'elle fait beaucoup de gestes, qu'elle explique comment j'ai pu faire ...

S : Oui.

M : Avec les deux balles, et toi je te vois un petit peu en retrait, je te vois, tu prends moins la parole qu'elle.

S : Oui.

M : Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi tu ...

S : Bah par ce que à ce moment-là j'observais plus et j'écoutais plus.

M : OK.

S : Et puis, après je suis pas quelqu'un qui montre plus donc je suis plus là à observer et à écouter.

M : D'accord, tu vas plus avoir tendance à te mettre un petit peu en retrait.

S : Oui. Pour voir la situation d'un autre angle.

M : OK mais si ton coéquipier il dit n'importe quoi, tu restes en retrait ou t'intervient ?

S : Ben si je ne suis pas d'accord avec lui je vais réagir mais ...

M : OK.

S : ... Mais si on a la même réponse et que je pense que c'est bon bah je fais rien.

M : OK, tu observes du coup.

S : Oui.

M : OK, du coup là c'est ce que tu faisais ?

S : Oui [rires].

M : D'accord. Donc là du coup je vous explique que si, s'il n'y en a qu'une seule et tout. Et là du coup, je vous ai fait gagner.

S : Ha, mais vous avez fait exprès ?

M : Oui.

S : Ha [rires].

M : [rires]

S : [rires]

M : [rires] Oui, oui la première fois j'ai fait exprès de vous faire perdre et la deuxième fois j'ai fait exprès de vous faire gagner.

S : Ha [rires]. Ha mais OK [rires] je viens de comprendre [rires].

M : Par ce que là du coup toutes les deux vous aviez beaucoup de doutes.

S : Hum.

M : Toutes les deux vous me disiez « il y en a deux, il y en a deux ! » du coup, non, là il y en a, là il n'y en a qu'une seule elle est là, vous avez trouvé la bonne donc normalement ça va.

S : Hum OK.

M : Troisième fois. Troisième fois, vous perdez. Par ce que je soulève celle-là, par ce que ce n'est pas celle que vous avez désignée.

S : Ha oui.

M : Oui.

S : J'avais même pas remarqué.

M : Vous m'avez montrée celle-là, j'ai soulevé celle-là. Mais vous aviez raison, elle était ici.

S : Hum.

M : Mais moi je voulais vous faire perdre donc j'ai soulevé ici.

S : On n'a même pas re ... On n'a même pas vu. [rires]

M : Mais en tous cas on voit ta réaction, tu te mets, tu te mets en retrait. Tess je vois qu'elle rigole.

S : [rires]

M : Est-ce que tu te souviens de ce que tu te dis à ce moment-là, quand tu vois que tu perds encore une fois alors que ...

S : Ha bah je comprends pas.

M : Tu ne comprends pas ?

S : [rires] Non, je ne comprends pas.

M : Tu te dis « mais c'est n'importe quoi, c'est pas possible » ...

S : Mais oui, enfin, je ne comprends pas voilà ...

M : Est-ce que tu penses que c'est toi qui t'es trompée ?

S : Non, je ne pense pas.

M : OK, par ce que toi tu ne penses pas que toi tu ai pu tant te tromper ? Ou tu ne penses pas que Tess et toi vous ayez pu vous tromper ?

S : Nan. Je ne pense pas. Je suis sûre même qu'il y en à plus. Nan.

M : T'es sûre OK. Du coup là je vous ai dit « mais vous êtes d'accord il n'y en à qu'une ici ». Mais en fait vous ne me croyez déjà plus à ce moment ?

S : Nan [rires].

M : [rires] Donc là je vous dis que je pars pendant trente secondes. Est-ce que tu te dis que c'est normal ? Est-ce que tu te poses des questions quand tu entends ça ?

S : Non je ne me suis pas posée de questions.

M : OK. Tu t'es dis « elle part trente secondes OK ».

S : Bah en fait moi je réfléchis juste à est-ce qu'il fallait soulever le gobelet ou pas ? [rires]

M : [rires] d'accord.

S : [rires] Sinon, non. [rires]

M : Pourquoi tu réfléchissais à ça ?

S : Bah en fait heu au début quand vous m'avez dit ça j'avais pas compris. Enfin, je ne savais pas si il fallait vraiment le faire ou bien si on pouvait le faire mais c'était mieux de ne pas le faire.

M : Ouais.

S : Mais après je ne me suis pas concentrée sur le fait que vous partez.

M : D'accord, toi tu t'es focus sur : il y à des gobelets, je les soulève ou je ne les soulève pas ?

S : Ouais c'est ça ! [rires]

M : D'accord. Mais du coup, comment tu as pris cette décision de soulever les gobelets ?

S : Heu par ce que j'ai vu ça avec Te, heu, avec ma coéquipière.

M : D'accord. Donc pour toi c'était important qu'avec Tess vous soyez d'accord toutes les deux ?

S : Oui.

M : OK. Si elle, elle avait dit non, tu ne l'aurais pas fait ?

S : Je ne pense pas.

M : OK. Donc là effectivement, on voit que vous discutez, on voit que vous rigolez toutes les deux. Vous soulevez chacune des gobelets et je vois même que Tess elle range bien les gobelets pour qu'ils soient bien tous ...

S : [rires]

M : [rires] ... à la même distance les uns des autres. Hum, vous vous dites quoi à ce moment-là ?

S : Bah qu'on avait raison. [rires]

M : [rires] OK. Est-ce que toi, à ce moment-là, tu penses que moi j'ai fait quelque chose de pas correct ? En mettant deux balles ?

S : Nan, je me suis pas posé, je ne me suis pas, nan, nan.

M : Tu t'es juste dit « OK, j'ai raison » ?

S : Oui [rires].

M : OK [rires]. Et du coup pour toi, avec Tess, comme vous étiez d'accord, tu as soulevé les gobelets. Est-ce que tu penses que si tu avais été toute seule ça aurait été différent ?

S : Oui je pense.

M : Dans quel sens ? Tu aurais plus hésité ? Tu aurais ...

S : Oui j'aurais certainement plus hésité ...

M : OK.

S : ... et je ne sais pas si je l'aurais soulevé ou pas.

M : D'accord, mais là t'es avec Tess, vous vous entendez bien ...

S : Oui.

M : ... toutes les deux OK. Et si tu avais été avec quelqu'un que tu n'aimes pas ?

S : Bah j'aurais pas fait la différence. J'aurais quand même demandé mais après je ne sais pas.

M : OK. En tous cas je vois que ça vous fait rire.

S : [rires]

M : Alors là, est-ce que tu te souviens de ce que vous vous dites à ce moment-là ?

S : Nan.

M : Moi j'ai l'impression que vous vous expliquez comment tout cela a pu, comment j'ai fait. J'ai l'impression que Tess elle t'explique comment j'ai pu bah faire toute cette organisation avec les gobelets.

S : Hum.

M : Est-ce que pour toi c'était important de comprendre comment ça fonctionnait ?

S : Oui.

M : Oui ?

S : Par ce que si je n'avais pas compris je serais encore en train de me poser des questions. De me dire « mais comment on a fait ? » genre « comment ça s'est passé ? », je serais encore en train de réfléchir.

M : OK. Est-ce que tu te souviens de ce que tu m'as dit quand je suis revenue ?

S : Nan [rires].

M : [rires] tu m'expliquais que en fait, de toutes façons si je vous en montre un, vous allez en soulever un autre et du coup ce sera pas bon.

S : J'ai dit ça ?

M : Tu m'as dit ça.[rires]

S :[rires]

M :[rires] Tu m'as dit ça. Et du coup moi je vous ai répondu, je vous ai demandé si vous aviez triché, si vous aviez regardé les gobelets.

S : Oui.

M : Et est-ce que tu te souviens [rires] de la réponse de Tess ?

S : Oui [rires]. Heu nan, je ne sais pas. Je pense qu'elle a dit oui ?

M : Elle à dit oui ! Et du coup c'est pour ça qu'on rigole à la fin toutes les trois.

S : [rires]

M : [rires] c'est par ce que effectivement Tess m'a dit « oui, on a triché ». Mais je me suis dit, c'est fou, est-ce que toi, tu aurais répondu oui ? Par ce que c'est Tess qui l'a dit c'est pas toi.

S : Oui [rires].

M : Toi tu m'aurais dit oui aussi [rires] tu aurais reconnu que tu avais triché ?

S : Bah en soi on à pas triché par ce que vous nous avez dit qu'on pouvait faire ce qu'on voulait.

Donc en soi on n'a pas triché [rires]

M : OK. Mais du coup tu pensais que c'était une bonne idée de soulever les gobelets du coup ?

S : Bah vous nous avez dit qu'on pouvait faire ce qu'on voulait donc [rires]

M : Donc tout et n'importe quoi en fait ?

S : Bah on pouvait [rires] soulever les gobelets. C'était pas un non ni un oui [rires] c'était un ...

M : OK, et si j'avais dit « NON » ?

S : Ben on l'aurait pas fait.

M : Ha ouais ? T'es sûre que tu l'aurais pas fait ?

S : Ben nan par ce que je sais que je suis filmée. Dans tous les cas [rires] vous allez voir les vidéos.
[rires]

M : [rires] D'accord, et si, s'il n'y avait pas de caméra ? Juste que j'étais partie et que je vous avais dit juste « bon vous ne regardez pas les gobelets » ?

S : Ho bah là si, je pense que j'aurais regardé.

M : OK donc la caméra c'est ce qui à fait que, bon voilà, OK ...

S : [rires] oui. [rires]

M : D'accord, mais du coup, du coup ça te semblait un peu dans les règles du jeu de pouvoir soulever les gobelets ?

S : Oui.

M : Ouais, OK.

S : [rires]

M : [rires] Mais du coup si je n'avais pas voulu que vous souleviez les gobelets j'aurais fait comment ? J'aurais du dire non ?

S : Bah oui.

M : Bah ouais. OK. [rires]

S : [rires]

M : [rires] OK, OK, d'accord. Mais du coup si tu réfléchis comme ça par exemple quand tu es au collègue ...

S : Oui.

M : ... et que genre il y a une interro, si le prof il ne dit pas « surtout vous n'échangez pas les réponses », vous pouvez vous échanger les réponses ?

S : J'ai pas compris.

M : Si t'as une interro ...

S : Oui.

M : ... que le prof il ne dit pas « surtout vous ne regardez pas les réponses les uns les autres », toi tu te dis « il l'a pas dit donc je peux regarder les réponses du copain » ?

S : Il l'a pas dit, oui mais nan, ce n'est pas pareil.

M : Pourquoi là c'est pas pareil ?

S : Alors là ça me chamboule ! Je n'y arrive plus. Bah en fait, là c'est, si on revient au jeu ...

M : Ouais.

S : ... vous nous avez dit qu'on pouvait faire ce qu'on voulait ...

M : D'accord.

S : ... donc vous ne nous avez pas dit non ...

M : OK.

S : ... vous nous avez dit qu'on pouvait faire ce qu'on voulait ...

M : D'accord.

S : ... et là ce que le prof il a dit c'est surtout ...

M : Le prof il ne dit rien, c'est surtout qu'il y a une interro mais le prof il ne dit rien. Est-ce que tu te dis « OK, il a rien dit j'ai le droit de tricher » ou pas ?

S : Bah en soi, nan, on sait très bien qu'on a pas le droit de tricher.

M : Pourquoi ?

S : Bah par ce que c'est une interro et c'est un contrôle donc ... Ben je ne sais pas je suis perdue là !

[rires]

M : [rires] tu sais que tu as pas le droit ?

S : Oui.

M : OK. Et du coup, du coup tu ne triches jamais ?

S : Je ne vais pas dire que je ne triche jamais mais si. Mais après on enfreint un peu les règles enfin ...

M : OK, pourquoi tu enfreins les règles du coup ?

S : [rires] c'est quoi comme question ?

M : Ben ouais hein ...

S : [rires] Bah, bah, bah, je ne sais pas [rires] bah si je fais ça c'est par ce que des fois ça me vexé si il y a une réponse et que je ne la sais plus ...

M : Ouais ...

S : ... du coup je demande ...

M : ... ouais ...

S : ... et puis, après ça rapporte un peu de points.

M : ... OK. Et t'arrives toujours à trouver des gens qui te répondent ?

S : Bah après je m'entends un peu, je m'entends bien avec tout le monde dans la classe.

M : OK.

S : Donc après je ne demande pas tout le temps mais ça m'arrive, ça peut m'arriver de demander ...

M : Ouais ?

S : Quand c'est une petite, une ou deux fois ça va mais après je ne demande pas tout le temps.

M : OK. Pourquoi tu ne demandes pas tout le temps ?

S : Ben après généralement j'apprends. J'apprends régulièrement.

M : Ouais.

S : Donc en soi j'arrive à me débrouiller mais c'est juste quelques fois ou j'arrive pas, je demande.

M : OK. Et si, imaginons, c'est quelqu'un d'autre dans la classe qui n'y arrive pas, toi tu as la réponse, la personne te demande, tu vas lui donner la réponse ou pas ?

S : Bah oui par ce que je sais qu'il y a forcément une fois il m'a aidé et après je sais très bien qu'on est une classe, il faut être solidaires et que c'est mieux de s'aider.

M : Pourquoi c'est mieux de s'aider ?

S : Ben par ce que c'est mieux d'être solidaires que d'être chacun pour soi surtout quand on est dans la même classe.

M : OK, c'est quoi le risque si on est chacun pour soi ?

S : Ben je ne sais pas, je sais pas trop. Je pense que c'est après les autres ils ont pas forcément envie de faire des choses pour toi alors que toi tu n'en fais pas.

M : OK. Donc si toi tu en fais pour les autres, les autres ils vont en faire pour toi et toi t'auras encore envié d'en faire pour les autres et cætera ...

S : Hum.

M : D'accord, OK. Et si jamais, si jamais tu te fais voir par le prof en fait ? Genre le prof il voit que t'en en train d'aider quelqu'un d'autre, qu'est-ce qu'il se passe ?

S : Heu je pense qu'il va nous engueuler [rires]

M : [rires] oui c'est possible. Et est-ce qu'il peut y avoir des conséquences à cette engueulade ?

S : Bah je pense par ce que dans tous les cas on n'a pas le droit de tricher.

M : OK.

S : Donc en soi on va nous, on va nous engueuler et après bah je ne sais pas, ça dépend du prof.

M : OK.

S : De ce qu'il pourrait nous dire.

M : OK, et est-ce que ça change la relation que tu as toi avec la personne ou pas ?

S : Nan.

M : Pourquoi ?

S : Après ça dépend, j'ai pas la même relation qu'avec tout le monde ...

M : Ouais, bien sur.

S : ... il y a des gens avec qui je suis beaucoup plus proche et d'autres moins. Donc après je ne sais pas.

M : OK. Et, imaginons, t'aide quelqu'un. Le prof il vous voit et la personne elle dit « ha nan c'est Sarah qui m'a demandé des réponses et tout, c'est de sa faute, moi j'ai rien demandé ! » tu réagiras comment ?

S : Ha oui là c'est ... OK. Heu [rires] bah je pense que je réagis mal ...

M : Ouais ...

S : ... du coup je me défendrais ...

M : ... ouais ...

S : ... du coup je dirais que s'il doit enlever des points qu'il les enlève à toutes les deux ou tous les deux.

M : ... OK.

S : Qu'on ait tous les deux une sanction par ce qu'en soit on a demandé tous les deux et par exemple si c'est moi qui aie demandé, il m'a répondu et que si c'est l'inverse bah ...

M : Donc en fait, tu ne dirais pas « c'est 100 % sa faute » tu dirais « OK, j'ai accepté, donc on doit tous les deux être punis » ...

S : Oui.

M : OK, d'accord. Pourquoi ?

S : Bah par ce que je trouve ça plus judicieux que quelqu'un, surtout quand on est deux, c'est jamais la faute de quelqu'un ...

M : Ouais ?

S : Quand on est deux c'est jamais de sa faute c'est toujours de la mienne aussi.

M : Ouais, OK, c'est de la faute à tous les deux en tous cas.

S : Oui.

M : OK. C'est très intéressant. OK.

S : [rires]

M : Mais heu, d'accord très bien. Est-ce que tu as quelque chose, je suis désolée je regarde [l'heure], est-ce que tu as quelque chose à rajouter par rapport à tout ce qu'on a dit ?

S : Nan.

M : Est-ce que tu as envie de conclure sur quelque chose ? Le mot de la fin ou ...

S : Nan. C'est juste, quand même on est passées du jeu à un prof [rires]

M : Oui [rires]

S : [rires] juste ça [rires]

M : [rires] c'est normal, c'est mon métier. [rires]

S : [rires]

G. Entretien Martin – 15 ans – Garçon – 3^e

L'entretien a lieu le jeudi 21 janvier à 14 h pendant le cours de mathématiques. Martin réalise son entretien après deux autres élèves de sa classe mais avant Camille avec qui il a formé un binôme lors de l'étape des gobelets.

L'entretien a lieu dans une salle adjacente à la salle de cours de Martin, la même que celle utilisée lors de la première étape.

Man : C'est parti ! Alors est-ce que tu te souviens un petit peu de ce qu'on a fait ensemble, toi tu étais avec, avec ma stagiaire du coup.

Mar : Ouais.

Man : Est-ce que tu peux m'expliquer un peu ce qui s'est passé, comment ça s'est passé, en quoi ça consistait le jeu ?

Mar : Eh bien il y avait une balle sous un gobelet normalement

Man : Ouais.

Mar : Et on mélangeait et il fallait retrouver la balle.

Man : OK.

Mar : Sauf que là c'était truqué, il y en avait deux du coup une fois on gagnait, deux fois on perdait.

Man : OK, oui c'est ça, effectivement. Est-ce que tu gardes un souvenir plutôt positif, plutôt ambigu, plutôt négatif de ce moment-là ?

Mar : Bah positif.

Man : Positif ? T'as passé un bon moment plutôt tu dirais ?

Mar : Ouais.

Man : OK et du coup toi tu étais avec Camille ...

Mar : Ouais.

Man : Etc-ce que c'est quelqu'un avec qui tu t'entends bien, ça va , vous êtes potes ou sans plus ?

Mar : Bah ça va, mais on n'est pas potes mais oui ...

Man : OK, vous traînez pas ensemble ...

Mar : Nan.

Man : Mais ça va.

Mar : Ouais.

Man : Mais vous êtes pas proches en tous cas.

Mar : Nan.

Man : D'accord, alors on va regarder la vidéo. Donc là ma collègue vous montre, vous explique les consignes. Est-ce que c'est un jeu que tu connaissais, auquel tu avais déjà joué ?

Mar : Heu oui.

Man : Ouais. Du coup là, première passation ...

Mar : Mmm.

Man : Elle soulève, qu'est-ce qu'il se passe ?

Mar : Bah on choisit tous les deux le même gobelet par ce qu'on àavu qu'il était là.

Man : Ouais.

Mar : Eh ben ... Heu.

Man : C'était correct.

Mar : Ouais.

Man : Donc là, à ce moment-là, tu te dis quoi, tu te dis à partir de là que c'est facile, que c'est difficile ?

Mar : Bah que c'est facile.

Man : Ouais, pour le moment tu te dis ...

Mar : Ouais pour le moment ça allait pas trop vite, ça allait, ça semblait assez facile.

Man : OK, donc tu ne te poses pas de question particulière ?

Mar : Nan.

Man : OK. [*montre la deuxième passation*]

Mar : Du coup là c'est pareil. Je pense que c'est celui-là mais, après il y a la balle dessous, mais elle ne le montre pas.

Man : Ouais. Est-ce que tu sais à quoi, à quoi t'as pensé quand t'as vu qu'elle a soulevé un autre gobelet que celui que vous avez montré et que la balle était sous l'autre gobelet ?

Mar : Bah je me suis dit « mais comment c'est possible ? » mais sinon pas trop mais ...

Man : Est-ce que, est-ce que tu t'es dit que tu t'étais trompé peut-être ? Que vous vous étiez trompés tous les deux ?

Mar : Nan. Je me suis dit « mais c'est pas normal ! » enfin, j'étais sûr qu'elle était dans l'autre gobelet en fait.

Man : OK, donc tout de suite tu t'es dit [*claque des doigts*] « il y a un truc qui n'est pas logique ».

Mar : Ouais.

Man : OK. Tu pensais déjà là qu'il y aurait deux balles ou pas ?

Mar : Non, je pensais il y avait un truc, mais je savais pas encore quoi.

Man : OK. Mais là tout de suite ça t'a mis la puce à l'oreille ?

Mar : Oui.

Man : OK. [troisième passation] OK, donc là je vois qu'il y a Camille qui tourne la tête vers toi

Mar : Hum.

Man : Je pense qu'elle te demande ton avis.

Mar : Oui.

Man : Est-ce que pour toi c'était important que vous vous mettiez d'accord sur le gobelet à choisir ou pas ?

Mar : Bha oui et puis surtout au moins ça confirmait qu'on avait vu la même chose enfin.

Man : OK. Par ce que du coup si vous étiez pas d'accord c'était quoi le problème entre guillemets ?

Mar : Bah on n'aurait pas pu choisir le truc [rires]

Man : OK d'accord. Donc dans tous les cas il fallait que vous soyez d'accord.

Mar : Oui.

Man : [suite de la vidéo] donc là c'est le troisième essai et donc à nouveau ma collègue elle soulève un autre gobelet que celui que vous avez montré et du coup, du coup c'est pas le bon.

Mar : Hum.

Man : Et du coup ça fait que vous échouez une deuxième fois, est-ce que tu te dis quelque chose à ce moment-là ?

Mar : Bah à ce moment, je suis, j'ai, je, il me semble que j'ai hésité entre « est-ce que je me suis trompé » ou est-ce qu'il y avait un truc ? Mais j'avais pas trop, je trouvais ça bizarre.

Man : Hum hum.

Mar : J'essayais de comprendre, mais je n'y arrivais pas.

Man : D'accord, mais pour toi en tous cas c'est sûr qu'il y avait un truc de bizarre.

Mar : Oui.

Man : OK. [quatrième passation] donc là, toi, je vois que tu réagis tout de suite.

Mar : Hum.

Man : Tu montres le gobelet, pour toi c'était évident, c'était celui-là.

Mar : Oui.

Man : OK. Là du coup quand ma collègue vous dit qu'elle, qu'elle s'en va, est-ce que toi tu penses à un truc, est-ce que tu trouves que c'est bizarre qu'elle s'en aille ou pas ? Fin ... Est-ce que ça te pose question quand elle te dit qu'elle s'en va ?

Mar : Bah nan pas trop. Par ce que c'était, bah c'était dans le cadre d'une expérience un peu, donc je trouve, je pensais ça normal.

Man : OK.

Mar : Donc nan je ne me pose pas de question.

Man : D'accord. Donc là elle vous dit de réfléchir. Qu'est-ce qu'il se passe à ce moment-là ? Vous discutez tous les deux ? Vous essayez de vous mettre d'accord ?

Mar : Ouais. Bah au début on est d'accord on se dit que c'est, c'est heu, c'est le troisième gobelet du coup.

Man : OK.

Mar : Et puis, après on se dit « mais heu déjà la première fois et ensuite la deuxième, la troisième, c'est pas normal » et à ce moment on a évoqué que du coup, qu'il y avait deux balles.

Man : D'accord. OK. Donc tous les deux j'ai l'impression que vous vous êtes mis d'accord assez rapidement en fait par ce que ...

Mar : Ouais.

Man : Là on vous voit beaucoup parler au début, là plus trop ...

Mar : Hum.

Man : Et, est-ce que à un moment, heu, toi t'as pensé à soulever les gobelets ?

Mar : Absolument pas.

Man : Absolument pas. Donc ça veut dire que pour toi c'était même pas une possibilité ?

Mar : Nan. Bah c'était pas, pour moi c'était pas dans les règles du jeu, fin, fallait pas soulever les autres gobelets.

Man : OK. La règle du jeu c'était de réfléchir donc ...

Mar : Hum.

Man : Donc t'as attendu que ma collègue revienne ...

Mar : Hum.

Man : Là elle a soulevé les gobelets.

Mar : Ouais.

Man : Et c'est là du coup que tu as vu qu'il y avait deux balles ?

Mar : Hum.

Man : Qu'est-ce que tu t'es dit à ce moment-là ?

Mar : Bah je me suis dit que justement on avait raison, qu'on s'était dit juste avant.

Man : OK.

Mar : Et bah voilà c'est tout.

Man : Est-ce que tu t'es dit que c'était correct de mettre deux balles en fait ? Est-ce que c'était correct de truquer le jeu ou pas ?

Mar : Bah nan, mais j'ai trouvé ça drôle par ce que c'était un peu ... Bah j'ai fait un peu de magie et c'était un peu la même chose, c'était un peu, genre, il y avait un petit truc et puis voilà ça m'a fait

pensé un peu à ça mais non j'ai pas trouvé ça ... Enfin, j'ai pas trouvé que c'était dans le jeu mais vu que c'était pas pour jouer, c'était une expérience, c'était normal.

Man : D'accord, tu veux dire que comme c'était une expérience, donc quelque chose d'un peu sérieux ...

Mar : Ouais.

Man : ... c'était pas du jeu heu, du coup, on avait le droit de faire des règles un petit peu ...

Mar : Spéciales.

Man : Spéciales OK. Bah c'est vrai que ça ressemble un peu à de la magie je suis d'accord avec toi.

Hum OK, donc du coup tu ne t'es pas dit que, qu'on avait fait quelque chose de mal ou en tous cas que c'était pas correct d'avoir fait ça.

Mar : Nnn, nnn.

Man : OK, et du coup est-ce que tu comprends qu'on ait voulu truquer le jeu ou pas ?

Mar : Bah oui justement par ce que ça fait voir les réactions si tu es sur c'est celle-là alors que c'est pas celle-là.

Man : Hum.

Mar : Enfin si c'est celle-là mais c'est pas celle-là [rires].

Man : Si si c'était celle-là par ce qu'en fait vous aviez juste à chaque fois. OK heu, je te pose des questions ... Donc toi tu t'es dit qu'à aucun moment t'aurais soulevé les gobelets par ce que tu me dis « c'est pas les règles » hum, donc ça veut dire, pour toi c'était évident, je crois qu'à aucun moment ma collègue elle vous a pas dit « surtout vous ne soulevez pas les gobelets ».

Mar : Oui mais pour moi j'aurais, fin, dans ce genre de jeux tu soulèves pas les gobelets donc après c'est mon interprétation du jeu mais ...

Man : Hum.

Mar : ... J'ai pas pensé à soulever les gobelets non.

Man : D'accord, hum, d'accord OK et du coup ...

Mar : Fin par exemple, quand Dimitri il est revenu il m'a dit qu'il avait soulevé les gobelets je me suis dit « ha ouais ça aurait pas été bête ça » mais [rires] mais j'ai pas pensé avant.

Man : [rires] « ça aurait pas été bête » ça veut dire que si tu y avais pensé, pourquoi pas.

Mar : Si j'y avais pensé, je l'aurais fait [rires] je pense.

Man : Pourquoi tu l'aurais fait du coup ?

Mar : Bah, je sais pas, pour vérifier [rires]

Man : [rires] pour vérifier que tu avais raison ?

Mar : Oui oui.

Man : OK mais, c'est pas un peu de la triche ?

Mar : Si si dans le jeu c'est de la triche mais aussi, quelque part c'est un peu le but du jeu aussi.

Man : Pourquoi c'est un peu le but ?

Mar : Bah c'est de voir les réactions pendant le déroulement et si tu as des réactions intéressantes c'est mieux pour l'expérience.

Man : OK, et la triche c'est une réaction intéressante ?

Mar : Bah oui par ce que ça veut dire, fin, je sais pas comment expliquer mais c'est une réaction intéressante pour moi. Fin, je trouve ça intéressant.

Man : Ouais. Tu saurais mettre des mots sur pourquoi c'est intéressant ?

Mar : Nan.

Man : Nan ?

Mar : Fin, j'imagine dans ma tête, mais j'arrive pas à l'expliquer.

Man : OK, mais du coup si tu avais soulevé les gobelets, est-ce que tu penses que tu aurais soulevé les gobelets tout seul ou est-ce que tu penses que tu aurais demandé à Camille de le faire aussi, fin ... T'aurais imaginé ça comment ? Quand Dimitri t'en a parlé ?

Mar : Hum ... je sais pas.

Man : Tu t'es juste dit « ouais c'est pas bête » ...

Mar : Ouais.

Man : ... Mais t'as pas imaginé plus que ça comment t'aurais pu le faire en fait.

Mar : Ouais, nan.

Man : OK, heu, OK. Je peux, d'autres petites questions ?

Mar : Oui.

Man : Un peu, un peu en dehors du jeu. Donc, je t'ai demandé si c'était de la triche, tu m'as dit « oui » mais dans ce cadre-là OK. Mais est-ce que, genre, quand tu es au collège, ça peut t'arriver aussi de tricher un petit peu ? Ou pareil, est-ce que c'est quelque chose à laquelle tu ne penses pas du tout ?

Mar : Ça peut m'arriver mais c'est souvent pour faire des blagues. C'est pas, genre quand on veut vraiment jouer bah je le fais pas quoi.

Man : OK, tu peux m'expliquer du coup comment tu fais pour faire une « triche-blague » ? Par ce que moi ça m'intéresse.

Mar : Bah par exemple, je ne sais pas moi, si heu bah il nous montre quelque chose et genre heu on lui prend son truc pour l'embêter un petit peu et après on va lui dire « Hé ! Tu peux nous le remontrer ? » pour heu qu'il voit qu'il est plus là.

Man : Ha d'accord, OK, je vois.

Mar : Voilà des trucs comme ça.

Man : Du coup tu fais des petites farces en fait ?

Mar : Ouais c'est ça.

Man : OK. Et du coup c'est une triche pour faire rire. Mais ça te fais rire toi et ça fait rire les autres personnes en fait ?

Mar : Oui.

Man : Ok, mais heu du coup ça c'est une triche dans le cadre du jeu.

Mar : Hum.

Man : C'est ça. Et est-ce que ça peut arriver de faire une triche dans le cadre d'un contrôle ? Par exemple.

Mar : Bah dans un contrôle ... Non. Bah il y a des gens qui le font mais moi non, je ne le fais pas. Je ne sais pas je trouve, c'est pas bien. Et puis ça ne me va pas donc, je ne le fais pas.

Man : OK. Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi toi tu trouves que c'est pas bien ?

Mar : Bah par ce que justement s'il y a heu une interrogation c'est pour tester tes capacités et si tu triches, bah après ça va pas marcher. Et puis la prof elle va peut-être te prendre pour quelqu'un de fort et elle va se retrouver à te faire faire des trucs avec des gens forts et ça ne va pas marcher.

Man : OK. Donc en fait, la conséquence, si je comprends bien, si on triche on n'a pas une vraie image de toi ?

Mar : Ouais.

Man : Et du coup toi, tu peux subir, tu peux avoir des conséquences de ça après.

Mar : Oui et puis, après tu ne te sens pas bien.

Man : Pourquoi tu ne te sens pas bien ?

Mar : Bah tu te dis que finalement c'est pas ça, que tu n'aurais pas dû faire ça ... Tu regrettes je pense.

Man : OK. Et du coup tu me disais que tu sais qu'il y en a qui le font. Est-ce que toi tu arrives à comprendre qu'il y ait des personnes qui trichent du coup ? Ou est-ce que ça te semble complètement farfelu ?

Mar : Non, je comprends mais heu fin, j'aime pas, mais ouais je comprends.

Man : OK. Toi, tu, pour toi non, mais tu arrives à comprendre les autres. Est-ce que tu vas les juger par exemple, les tricheurs ? Ou bien tu te dis ...

Mar : Non. Juste, ils font ce qu'ils veulent et puis, après.

Man : OK.

Mar : Je ne vais pas les embêter sur ça.

Man : D'accord. OK. Mais du coup, par exemple, toi tu n'irais jamais jusqu'à dénoncer au prof quelqu'un qui triche ?

Mar : Non. Non, non.

Man : Pourquoi ?

Mar : Bah par ce que, je ne sais pas mais ça ne me va pas non plus [*rires*].

Man : [*rires*]

Mar : Je trouve que envers la personne qui triche, fin, voilà, ça va pas. En plus, après ... Je ne sais pas.

Man : OK.

Mar : Je ne sais pas, ça ne serait pas un réflexe pour moi.

Man : Ouais ? Tu trouves que ça ne serait pas correct ? C'est ça, un petit peu ?

Mar : Ouais.

Man : OK. D'accord. Et du coup, si une personne triche, pourquoi est-ce qu'elle le fait ?

Mar : [silence] Bah pour avoir des bonnes notes. Pour être bien vue et puis voilà.

Man : OK. Mais toi du coup, tu ne préfères pas avoir recours à ça par ce que pour toi c'est pas des « vraies » bonnes notes ?

Mar : Oui.

Man : C'est ça en fait. D'accord, super. Est-ce que tu as des questions sur ce qu'on vient de dire ensembles ?

Mar : Mmm Non.

Man : C'est tout bon ?

Mar : Ouais.

Man : OK. Je vais donc éteindre l'enregistrement.

Martin est raccompagné dans sa classe et Camille est reçue en entretien.

H. Entretien Camille – 15 ans – Fille – 3^e

L'entretien a lieu le jeudi 21 janvier à 14 h pendant le cours de mathématiques. Camille réalise son entretien après les trois autres élèves de sa classe, notamment Martin avec qui elle a formé un binôme lors de l'étape des gobelets. L'entretien a lieu dans une salle adjacente à la salle de cours de Camille, la même que celle utilisée lors de la première étape. En raison du temps alloué par l'enseignante et de la disponibilité de la salle, l'entretien n'a pas pu se prolonger au-delà de la sonnerie de fin du cours.

M : Ça enregistre ! Parfait [rires]

C : [rires]

M : Alors, est-ce que tu peux me rappeler un petit peu ce qui s'est passé, ce qu'on a pu faire ensembles ?

C : Heu bah il y avait le jeu et on devait choisir le gobelet.

M : Ouais.

C : Et bah le premier vous nous avez montré, il était juste.

M : Hum.

C : Le deuxième et le troisième qui étaient faux ...

M : Ouais.

C : Et le dernier on a découvert qu'il y avait deux balles au final.

M : OK, ouais c'est exactement ça. Donc toi tu étais, tu étais avec Martin.

C : Oui.

M : Est-ce que c'est quelqu'un avec qui tu t'entends bien ? Quelqu'un avec qui t'est plutôt proche ou pas plus que ça ?

C : Ben c'est un ami. On n'est pas plus proche que, pas plus que ça mais on se parle des fois.

M : D'accord, c'est pas ... vous êtes pas les meilleurs amis du monde ...

C : Nan.

M : Mais vous êtes pas en froid non plus.

C : Non.

M : OK. Très bien. Parfait. Alors, on va pouvoir commencer [lance la vidéo] vous étiez avec ma, ma collègue qui vous a expliqué les règles du jeu. C'est un jeu que tu connaissais ? Que tu avais déjà ...

C : Oui.

M : Ouais, OK. Bon par contre on entend pas très bien comme la caméra était cachée sous mon écharpe [rires].

C : [rires]

M : OK. Donc là, première passation c'est Martin qui montre le gobelet, heu toi je vois que tu es un peu plus en retrait. Tu désignes pas, t'étais d'accord avec lui ?

C : Si je désignais !

M : Si tu as désigné aussi ?

C : Oui, j'ai fait comme ça [montre du doigt l'écran], je le regardais pour voir si c'était juste et il l'a désigné aussi.

M : Haaa ... OK. D'accord, autant pour moi. C'était important pour toi de voir si vous étiez d'accord tous les deux ?

C : Oui.

M : Ouais ? OK.

C : Autant se mettre d'accord. [rires]

M : Autant se mettre d'accord ! OK, et du coup, ma collègue soulève, c'est juste.

C : Oui.

M : Tout va bien.

C : Oui.

M : OK. Je regarde bien c'est vrai qu'avec les gobelets j'ai pas vu ... mais je te crois, il n'y a pas de soucis ! [rires]

C : [rires]

M : OK, donc là vous êtes d'accord, tous les deux en même temps. Et ma collègue elle soulève un autre gobelet.

C : Oui.

M : Et du coup, ben, vous vous êtes trompés. Qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là ?

C : Bah que je me suis trompée mais heu [rires] d'habitude je ne me trompe pas à ce jeu, donc je trouvais ça un peu bizarre [rires].

M : OK, tu t'es dit « c'est bizarre » mais est-ce que tu t'es posé plus de questions que ça ?

C : Non.

M : Non. OK. Et le fait que Martin il ait montré la même chose que toi, est-ce que tu t'es posé des questions ou pas ?

C : Bha je me suis dit qu'il devait y avoir un truc qu'on avait pas vu tous les deux.

M : OK. D'accord, donc ça serait une erreur de tous les deux du coup ?

C : Oui.

M : [troisième passation] là du coup je vois que tu le regardes, tu tournes la tête vers lui, pourquoi tu fais ça ?

C : Pour voir si il est d'accord.

M : OK. C'était important là aussi qu'il soit d'accord du coup ?

C : Ouais c'est ... Pour me rassurer en même temps je pense.

M : OK, si il n'avait pas été d'accord, ça aurait fait quoi ?

C : Bha je pense que je l'aurais suivi.

M : D'accord. Par ce que toi tu n'étais pas sure à 100 % de toi ?

C : Bha vu que je me suis trompée avant, pas trop nan [rires].

M : OK.

C : Pas sure.

M : Donc lui il était là un peu pour te rassurer, pour te dire « OK c'est bon, on peut y aller ... »

C : [hoche la tête]

M : Sauf que ... [issue de la troisième passation] sauf que, au final, ma collègue soulève encore un autre gobelet et du coup vous vous trompez une deuxième fois.

C : Oui.

M : Qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là ?

C : Qu'il doit y avoir un truc qui est bizarre [rires].

M : Ouais [rires].

C : [rires]

M : Tu penses à quelque chose en particulier ou juste tu t'es dit « c'est sur : il y à un truc ».

C : Oui, je me suis juste dit « il y à un truc ».

M : « il y à un truc ». Tu savais pas quoi ?

C : Nan.

M : Mais il y avait un truc, OK. [dernière manipulation] là je vois que t'es hyper concentrée sur ...

C : Oui [rires]

M : Sur la vidéo tu suis du regard les gobelets. Là Martin il montre tout de suite le gobelet, toi je vois, ouais je vois que tu montres encore ouais.

C : Oui.

M : T'étais sure ! [rires]

C : [rires] Oui.

M : OK. Pourquoi tu as montré tout de suite, tu voulais être sure que ce soit bien, bien ça ?

C : Oui.

M : OK, d'accord. Là ma collègue elle vous explique qu'elle va devoir partir. Est-ce que tu trouves ça normal ou est-ce que tu trouves ça un peu louche ?

C : Bah je trouve ça normal par ce qu'elle avait dit au début qu'elle allait partir au dernier donc oui, je trouvais cela normal.

M : OK. Là ça vous fait rire tous les deux ? Je te vois rire derrière ton ...

C : Oui [rires].

M : [rires] ton masque. Qu'est-ce qui était marrant dans cette situation ?

C : Bah le fait qu'on se trompe tous les deux c'était marrant [rires] fin, par ce qu'on était surs de nous et au final c'était faux.

M : C'était inattendu du coup ? On pourrait le dire ?

C : Oui. Un peu.

M : Donc vous discutez en tous cas, vous vous mettez d'accord sur le prochain gobelet à soulever.

C : Bah on se disait que c'était bizarre et qu'il y avait sûrement deux balles ou des trucs comme ça.

M : OK, d'accord. Et, à aucun moment, vous avez pensé à soulever les gobelets ?

C : Non.

M : Toi, tu t'es pas, ça ne t'es pas passé par la tête ?

C : Non, du tout.

M : OK. Tu penses que si tu avais été toute seule tu aurais essayé de les soulever ou pas ?

C : Je pense, oui.

M : Et pas à deux ?

C : Heu nan par ce qu'il y a le fait qu'il soit à côté de moi, je pense que du coup ça m'a plus, j'ai plus parlé avec lui. Ça m'a occupé donc j'ai pas trouvé l'utilité de soulever les gobelets.

M : OK, donc soulever les gobelets c'était plus « pour le fun » entre guillemets ?

C : Pour s'occuper je pense.

M : D'accord, plus une occupation.

C : Ouais.

M : Mais là comme vous étiez à côté, vous pouviez discuter, OK. Vous discutiez des gobelets ou vous discutiez de, à peu près ...

C : Des gobelets, de la caméra ... [moulinet des mains – rires]

M : OK, de la vie en général. [rires]

C : [rires] ouais voilà [rires].

M : D'accord, et du coup après ma collègue revient, elle soulève les gobelets, et là tu vois qu'il y a deux balles.

C : Oui.

M : En fait. Et du coup vous ne vous êtes pas trompés. C'est juste qu'elle a fait exprès de vous faire perdre deux fois.

C : Oui.

M : T'en penses quoi à ce moment-là ?

C : Bah que c'est un soulagement. Enfin, j'aime pas perdre, avoir tort, des trucs comme ça ...

M : OK.

C : Et du coup je me dis « c'est bon, bah en fait j'ai raison, c'était juste un tour de passe-passe ».

M : OK. Donc toi ça te rassure ?

C : Oui.

M : Heu d'accord. Est-ce que tu en parles à Martin du coup de ça ? Est-ce que ...

C : Bah sur le moment j'ai eu le réflexe de dire « ha tu vois, j'en étais sûre ».

M : Et c'était important que lui il soit, fin qu'il se rende compte aussi que ...

C : Oui. Pour montrer que j'ai raison. [rires]

M : [rires] OK.

C : [rires]

M : Il fallait que tout le monde sache que tu as raison en fait ? [rires]

C : [rires] oui.

M : C'est ça d'accord ! OK. Dans la vie en général, c'est important que les gens se rendent compte que tu as raison ?

C : Oui.

M : Genre, au collège c'est important ?

C : Oui, je déteste avoir tort ou qu'on me contredise.

M : OK. Mais ça t'arrive d'avoir tort ou pas ?

C : Oui, mais je l'avouerais jamais. [rires]

M : [rires] d'accord. Mais, genre quand tu es en contrôle, tu fais comment ? Si ...

C : Je parle pas. Je parle pas des fautes que j'ai ou des trucs comme ça.

M : OK.

C : J'en parle pas.

M : T'en parles pas. Tu reste focus dans ta tâche ...

C : Oui.

M : OK. Et, imaginons, il y a un contrôle, il est super dur et tu sais que tu n'auras pas raison ...

C : Oui.

M : ... Par ce que tu ne sais pas. Est-ce que tu vas demander à quelqu'un d'autre de l'aide ?

C : Si je peux, oui.

M : OK. Mais c'est un contrôle hein !

C : Oui.

M : Mais t'as le droit de faire ça ?

C : Nan mais si, si le prof il est distrait et qu'il y à personne qui regarde ... Un truc comme ça. Soit je regarde sur la copie d'à-coté soit je demande à quelqu'un qui est à coté de moi.

M : OK, et pourquoi tu fais ça du coup ?

C : Pour avoir raison. [rires]

M : [rires] OK, pour avoir raison d'accord. Et tu trouves toujours quelqu'un qui accepte de t'aider ?

C : Oui.

M : OK. Et dans le sens inverse ? Si il y a quelqu'un qui te demande des réponses et tout ?

C : Je donne la réponse.

M : Tu donnes la réponse OK.

C : Ou j'aide pour qu'il donne la réponse. Peut-être parfois on n'a pas les mêmes sujets du coup ... Mais au final je donne la solution pour qu'il trouve et au final il trouve.

M : OK, et pourquoi tu fais ça ?

C : Par ce que j'ai envie d'aider.

M : Ouais

C : Que tout le monde soit content ... [rires]

M : Que tout le monde soit content. Mais le prof il va pas être content là !

C : Bah si il s'en rend pas compte [rires]

M : [rires] si il s'en rend pas compte il est content pas ce que tout le monde à une bonne note ?

C : Oui.

M : C'est ça ?

C : [hoche la tête]

M : OK. D'accord. Mais du coup ... du coup c'est de la triche ?

C : Oui [rires]

M : Mais c'est pas bien ou c'est bien ?

C : Bah c'est pas bien mais c'est bien dans un sens par ce que ça montre que je suis généreuse.

M : C'est pas bien pour qui ? Ouais, ça montre que tu es généreuse. T'es généreuse par ce que tu mets personne en difficulté en fait ?

C : Oui.

M : Mais du coup c'est pas bien pour qui la triche ?

C : Bah pour le prof par ce qu'il ne voit pas vraiment le niveau des gens.

M : OK mais c'est bien du coup pour les autres élèves ?

C : Oui.

M : C'est ça ? OK, d'accord. Et pour toi aussi du coup ? C'est ce que ça veut dire ?

C : [hoche la tête]

M : Et si jamais, imaginons, le prof il se rend compte de quelque chose et la personne avec qui tu triche elle dit « nan mais c'est Camille qu'a triché en fait, c'est elle qui m'a demandé » et tout, tu réagis comment ?

C : Je vais contredire et je vais m'énerver contre la personne [rires].

M : [rires] OK, d'accord. Et du coup est-ce que ça peut changer quelque chose dans ta relation entre la personne et toi ?

C : Oui.

M : Tu vas genre être hyper rancunière ou ...

C : Heu pas rancunière mais je pense que je pense que je lui dirait pas forcément tout du coup.

M : OK, d'accord.

C : Par ce que du coup il m'aura déçu une fois et je pense qu'il pourra le refaire.

M : Il t'aura déçu par ce qu'il n'aura pas eu un comportement correct ? C'est ça en fait ?

C : Bah pas « correct » mais que bah il me défende pas ou qui, qu'il, qu'il me plante pas ou quoi, un truc comme ça.

M : OK, pourtant, pour toi c'est important de se soutenir en fait ?

C : Oui.

M : C'est quoi le risque si on ne se soutient pas ?

C : De se retrouver seul.

M : OK. Et si tu te retrouves tout seul c'est quoi le risque ?

C : Bah que je m'ennuie, que je change de caractère. Que ...

M : OK.

C : Je ne sais pas, que ce soit bizarre.

M : OK, du coup, du coup c'est important d'être ensembles, de se soutenir.

C : Oui.

M : OK, d'accord. Bon, je regarde l'heure, je suis obligée vu la sonnerie.

C : [rires]

M : C'est super intéressant ce que tu m'as dit, heu est-ce qu'il y a d'autres choses que tu voudrais rajouter par rapport à ça ?

C : Mmm non.

M : Est-ce que tu as des questions ? Sur tout ça en général ...

C : Non, pas plus que ça.

M : C'est tout clair. Alors je te remercie, je vais devoir éteindre.

I. Entretien Malorie – 14 ans – Fille – 4^e

L'entretien a lieu le jeudi 21 janvier à 15 h pendant une heure de permanence. Malorie et Henri attendent en face du bureau de la psychologue, prêté par l'établissement pour l'entretien. Malorie réalise l'entretien en premier pendant que Henri patientera en salle d'autonomie.

Man : OK, c'est bon ça fonctionne, parfait. [rires] est-ce que tu peux me rappeler un petit peu ce dont tu te souviens ?

Mal : Ben on avait fait un jeu il y avait trois gobelets.

Man : Oui.

Mal : Ben, on avait dit « il y a une balle en dessous ». Alors qu'en fait il y en avait deux.

Man : Ouais.

Mal : Alors en fait on devait deviner dans quel gobelet était la balle.

Man : OK, ouais c'est vrai, c'est ça. Et toi du coup toi tu étais avec Henri. Est-ce que c'est quelqu'un avec qui tu t'entends bien ? Tu dirais que vous êtes potes ou pas vraiment ?

Mal : Bah ça va.

Man : Ça va. Vous traînez pas ensemble mais, il n'y a pas de ...

Mal : Bah en fait je traîne avec lui par ce que c'est des amis de mes amis ...

Man : OK.

Mal : ... Bah après je l'aime bien mais c'est pas mon meilleur ami quoi.

Man : OK. Vous vous entendez bien mais, vous êtes pas les meilleurs amis du monde.

Mal : Voilà.

Man : OK. D'accord. Donc là faire l'activité avec lui ça ne te posait pas de problème ?

Mal : Non.

Man : OK. [lance la vidéo] donc là ma collègue elle t'explique, enfin elle vous explique plutôt. Tu connaissais les règles du jeu déjà ?

Mal : Heu oui.

Man : Tout te semblait correct quand elle t'expliquait ça ?

Mal : Oui.

Man : Alors là je vois qu'Henri il pointait le gobelet du doigt. Toi tu gardais tes mains au bout du bureau. Mais en même temps tu semblais très concentrée, tu suivais bien des yeux et cætera. Est-ce que tu préférerais le laisser répondre ou est-ce que tu aurais voulu intervenir ?

Mal : Nan, nan.

Man : Toi ça t'allait bien qu'il montre ?

Mal : Oui, oui.

Man : OK, en tous cas tu étais d'accord avec ce qu'il disait ?

Mal : Oui.

Man : OK. Donc la première manche vous avez trouvé, pas de soucis. Donc là, vous n'êtes pas d'accord ...

Mal : Oui.

Man : ... tous les deux, toi tu en montres un, il en montre un autre. Hum, est-ce que tu te souviens de ce que tu t'es dit à ce moment-là ?

Mal : Bah je me suis dit peut-être que j'avais tort. C'est pour ça après je me suis dit j'ai décidé de lui faire confiance.

Man : OK, donc tu t'es dit que peut-être toi tu t'étais trompée.

Mal : Oui.

Man : Tu avais plus confiance en ce que Henri aurait pu penser ?

Mal : Oui.

Man : OK. Est-ce que ça, c'était le cas dans le jeu des gobelets, est-ce que c'est toujours un peu comme ça ou t'as tendance à aller toujours du côté de l'autre ...

Mal : Heu oui.

Man : Ouais t'as tendance à te dire que c'est peut-être toi qui fais une erreur ?

Mal : Ouais.

Man : OK. Donc là je vois que tu expliques ton point de vue quand même. Ça à l'air, ça à l'air un peu compliqué de se mettre d'accord.

Mal : [rires]

Man : Qu'est-ce qu'il se passe là ?

Mal : Bah du coup bah je me rends compte que j'avais raison.

Man : Ouais ? Tu te dis quoi ?

Mal : Bah que j'aurais dû persister et que j'aurais du bah le faire changer d'avis.

Man : Ouais. Tu te dis « si j'avais tenu bon, on se serait pas trompés » ?

Mal : [hoche la tête]

Man : OK. Est-ce que ... Bon, on ne voit pas la tête d'Henri sur la vidéo, mais on l'entend dire « Ho non ! » et taper de la main sur la table, est-ce que ... est-ce que toi tu te dis « ha bah oui évidemment j'en étais sûre » ou bien tu te dis « bon, c'est dommage ».

Mal : Heu je me suis dit « bon, c'est dommage. »

Man : OK. Pour toi c'était, enfin, tu te dis « bon c'est pas si grave ».

Mal : Bah non c'est pas si grave que ça. Fin c'est pas comme si ça allait mettre ma vie en dan ...
Pas que j'allais mourir par ce que j'ai eu tort.

Man : C'est vrai. Personne ne va mourir par ce que tu as eu tort, effectivement.

Mal : Du coup bah c'était pas si grave que ça.

Man : OK. Je te vois très très concentrée là-dessus. Je ne sais pas si tu as fait attention mais sur la vidéo on voit que tu bouges un tout petit peu ta tête, que tu suis vraiment bien les gobelets.

Mal : Oui bah c'est, c'est ce que j'ai l'habitude de faire. Par ce que des fois mon frère il le fait des jeux comme ça ...

Man : Haaa ...

Mal : ... et du coup je m'entraîne. Je suis des yeux et des fois je suis avec mon doigt.

Man : D'accord. Donc ton frère il t'entraîne déjà à faire des jeux de magie, des choses comme ça ?

Mal : Hum.

Man : Du coup quand tu as vu ça, tu t'es dit « trop facile » ?

Mal : Non par ce que d'habitude mon frère il me fait ... Mon frère il va plus vite et du coup, ça va vachement plus vite du coup je perds un petit peu souvent.

Man : D'accord il a peut-être plus d'entraînement que nous alors [rires].

Mal : [rires – hoche la tête]

Man : OK. Là, à nouveau, je vois que Henri, tout de suite il répond. Et toi j'ai l'impression que tu restes à nouveau en retrait, voilà que tu ne dis pas « c'est celui-là » ou « c'est celui-là ».

Mal : Bah j'attends son avis déjà ...

Man : OK.

Mal : ... pour voir si je suis d'accord avec lui.

Man : Hum. C'est important d'avoir d'abord l'avis de Henri pour après exposer le tien ?

Mal : Oui.

Man : Et ça changerait quoi si c'était toi tout de suite qui donnait ton avis ?

Mal : Bah heu je ne sais pas [rires]

Man : [rires] en tous cas pour toi ce n'est pas, ce n'est pas nécessaire que ce soit toi qui donnes ton avis en premier ?

Mal : Oui.

Man : OK. Et là tu te dis quoi ? Vous vous êtes trompés du coup deux fois de suite, tu te dis quoi ?

Mal : Bah je me redis « c'est dommage mais c'est pas si grave que ça ».

Man : OK. Est-ce que tu trouves que, quand-même, c'est un peu bizarre ?

Mal : Oui [rires].

Man : Oui [rires].

Mal : Par ce que, en fait, j'entendais du bruit sous l'autre, fin, sous l'autre gobelet.

Man : Ouais ?

Mal : Et aussi, il y a un moment, avec la lumière, j'avais vu un reflet orange en dessous.

Man : Donc tu t'es dit « il y a quelque chose ».

Mal : Oui.

Man : Ouais. Et t'en as parlé à ma collègue ou tu en as parlé à Henri ou ...

Mal : Bah quand on n'était que tous les deux on en a parlé.

Man : OK. D'accord. On va voir par la suite mais là du coup tu te dis « c'est louche ». Alors ça c'est la première partie, il y a la suite. Là ma collègue elle vous dit qu'elle va partir pendant trente secondes. Tu trouves ça normal, tu te poses des questions ...

Mal : Non ...

Man : C'est OK, elle part pendant trente secondes.

Mal : Oui.

Man : OK, tak, on va voir la suite. Donc elle s'en va.

Mal : [rires]

Man : [rires] qu'est-ce qu'il se passe là ?

Mal : Heu j'ai envie de soulever par ce que ... je suis curieuse en fait.

Man : Ouais ?

Mal : Du coup j'avais envie de soulever, mais je me suis retenue par ce que je me suis dit que c'était pas du jeu. Fin ...

Man : Mmm ...

Mal : ... Après du coup c'est de la triche.

Man : Et ça change quoi du coup ?

Mal : Bah du coup après c'est pas, heu ... C'est plus, heu ... C'est plus drôle si on triche.

Man : Ouais c'est pas du jeu en fait. Si tu triches tu casses le jeu un petit peu ?

Mal : Bah un peu.

Man : OK. D'accord. Là je te vois, tu fais même le geste, tu hésites à le retirer. Tu le dis à Henri du coup, tu te souviens de ce qu'il répond ?

Mal : Bah je crois qu'il dit que lui aussi.

Man : Donc tous les deux vous aviez super envie de soulever le gobelet et pourquoi vous ne le faites pas du coup ?

Mal : Bah par ce que moi je me suis dit que c'était pas, que c'était pas du jeu du coup. Et c'est, c'est ... je ne sais pas comment expliquer c'est ... bah c'est pas cool.

Man : Ouais.

Mal : Je sais pas je trouve ça plus drôle au sens de pas marrant.

Man : Ouais, ça ne serait plus marrant ...

Mal : Ouais.

Man : ... de les soulever. OK. Tu crois que si tu avais été toute seule tu aurais soulevé ou pas ?

Mal : Hum ... Heu ... Je ne sais pas.

Man : Tu ne sais pas. Par ce que moi je me dis, vous aviez tous les deux envie de regarder mais tous les deux vous vous êtes dit non en fait. Est-ce que si, imaginons, si Henri il t'avait dit « ouais allez on soulève ! » tu penses que tu aurais soulevé ou pas ?

Mal : ... Bah je pense pas tout de suite. J'aurais déjà un petit peu réfléchi ...

Man : Mmm.

Mal : ... et peut-être que j'aurais soulevé.

Man : OK. Peut-être à la fin, comme ça ...

Mal : Oui.

Man : D'accord. Mais du coup ... Bon, on va voir. Ça à du être compliqué d'attendre ces trente secondes ? Qu'est-ce qu'il se passe là ?

Mal : Ben on est en train de se dire, il y a deux balles et on est en train de trouver des preuves fin de, de regarder tout ce qui était pas ...

Man : En fait, moi j'ai l'impression, ça va être mes mots à moi, donc tu as le droit de ne pas être d'accord, mais j'ai l'impression que vous essayez de comprendre la stratégie de ma collègue.

Mal : Oui.

Man : En fait c'est ça ?

Mal : Oui.

Man : Et du coup, alors Henri il parle beaucoup avec ses mains et toi tu expliques aussi beaucoup ton point de vue. J'ai l'impression que tous les deux vous essayez de vous mettre d'accord sur « comment est-ce qu'elle a fait » ?

Mal : Oui.

Man : En fait.

Mal : Oui.

Man : Oui c'était ça. Pourquoi est-ce que vous avez fait ça ?

Mal : Bah pour comprendre. Enfin moi c'était pour comprendre par ce que j'avais envie de savoir comment on s'était trompés et tout.

Man : OK, donc pour toi il y avait absolument un truc qu'il fallait savoir.

Mal : Bah oui. Bah après je trouvais ça louche qu'il y ait aussi plusieurs bruits. Par ce qu'au début, quand je suivais la balle, à un moment, elle n'avait pas bougé le gobelet, mais il y avait quand même le bruit de la balle qui roulait sur la table. Et du coup je me suis dit « bah c'est bizarre ».

Man : C'est bizarre. Du coup vous avez essayé de comprendre sans soulever les gobelets pour autant.

Mal : Oui.

Man : OK. On va voir la suite du coup, ma collègue revient. Alors on entend beaucoup Henri sur la vidéo, mais on t'entend aussi toi qui dis « j'en étais sûre » [rires]t'étais sûre qu'il y avait du coup deux balles.

Mal : Bah c'était logique, un petit peu.

Man : Ouais ?

Mal : C'était par déduction.

Man : D'accord. Mais du coup, comment toi tu as ressenti ça ? Quand, quand ma collègue elle a soulevé les deux gobelets ? Tu t'es dit quoi ?

Mal : Je me suis dit [rires] bah déjà j'étais contente bah de pas qu'on se soit trompé.

Man : Hum.

Mal : Et aussi de notre déduction qu'il y avait deux balles. Avec Henri on avait bien déduit.

Man : Ouais. Effectivement. Et ça change quoi d'avoir bien déduit ?

Mal : Bah c'est cool, moi je suis contente quand je réussis quelque chose.

Man : Ouais. Donc en fait même si vous avez pas réussi au début à trouver les deux balles, là en fait vous avez réussi à comprendre comment ... comment ma collègue avait fait en sorte de vous piéger un peu ?

Mal : Hum.

Man : OK. Est-ce que, est-ce que tu t'es dit que c'était pas cool justement que ma collègue elle ait mise deux balles .

Mal : Bah nan je me suis dit que c'était pour, moi dans ma tête c'était pour nous tester un petit peu.

Man : Ouais, pour tester quoi ?

Mal : Bah heu déjà si on pouvait travailler en groupe ...

Man : Ouais.

Mal : Pour voir comment on inter, interagissait ...

Man : Oui.

Mal : ... et aussi, pour moi c'était aussi pour de la logique ...

Man : Oui.

Mal : ... ça faisait travailler l'esprit logique.

Man : Hum. Ça faisait travailler l'esprit logique et l'esprit de groupe. Est-ce que tu pourrais expliquer ce que c'est pour toi « l'esprit de groupe » qu'est-ce que ça veut dire ?

Mal : Bah c'est le fait de, bah quand on est d'accord c'est bien mais c'est le, quand on n'est pas d'accord de s'expliquer ...

Man : OK.

Mal : ... de voir quel est le meilleur côté et du coup, de se regrouper dans le meilleur côté.

Man : Hum. D'accord, OK. Est-ce que, c'est quoi l'avantage de l'esprit de groupe ?

Mal : Bah il y a plusieurs avis. Du coup on ... si nous on a une idée, celui en face il est pas d'accord avec notre idée, il peut nous montrer ce qu'il ne va pas dans notre idée.

Man : Hum.

Mal : Et comme ça on peut améliorer ensembles.

Man : Améliorer ensembles, ça veut dire que, s'il y a l'esprit de groupe, toi tu vas avoir du plus et l'autre il va avoir du plus aussi en fait ?

Mal : Oui.

Man : Il n'y a pas de perdant en fait ?

Mal : Bah nan du coup.

Man : OK donc ça effectivement, on a vu ça pendant l'expérience. Est-ce que toi quand tu es en classe, au collège, tu vas avoir aussi cet esprit de groupe ?

Mal : C'est-à-dire ?

Man : Est-ce que par exemple quand tu as des devoirs à faire ensemble, tu vas être capable de faire appel à la logique, de discuter avec les autres personnes du groupe pour réussir ou pas ?

Mal : Ha ... oui.

Man : Comment est-ce que tu fais ça par exemple ?

Mal : Bah par exemple quand on doit faire des questions en groupe, on regarde les questions, bah je heu je dis ma proposition, en dernière le plus souvent, et après je peux voir, tiens cette proposition elle est meilleure ...

Man : Hum.

Mal : ... ou alors je peux dire bah là il y a ça qui va pas, donc il faut changer la réponse et des choses comme ça.

Man : OK. Et tu dis qu'en général tu donnes ta réponse en dernier, tu vois ce que les autres pensent et après tu dis ce que toi tu penses.

Mal : Oui.

Man : Et tu sais pourquoi tu fais ça ?

Mal : Heu par ce que j'ai peur de me tromper.

Man : OK. C'est quoi le risque si on se trompe ?

Mal : Bah il n'y en à aucun mais, j'ai peur quand même.

Man : Je comprends, oui c'est pas, c'est pas agréable en tous cas. OK, donc tu préfères attendre et d'accord. OK. Mais du coup, cette peur de se tromper, est-ce que par exemple si tu es en contrôle et que tu as super peur de te tromper, est-ce que parfois tu vas être tentée de regarder sur la copie de l'autre pour voir si tu te trompes ou pas ?

Mal : Heu pas ça, pas vraiment par ce que c'est pas ... c'est pas bien.

Man : C'est pas bien pourquoi ?

Mal : Par ce qu'on triche ?

Man : Pourquoi c'est pas bien de tricher ?

Mal : Bah par ce que ça veut dire que t'as pas appris.

Man : Ouais ...

Mal : Ça, ça, ça veut pas forcément dire que tu n'as pas appris, c'est peut-être que tu as mal retenu et c'est pas ... Enfin, j'aime pas.

Man : Toi tu n'aimes pas. Toi en tous cas c'est pas quelque chose que tu fais.

Mal : Oui.

Man : Mais heu d'accord. Mais si ... dans ta classe, il y en a peut-être qui trichent ?

Mal : Oui.

Man : Et du coup, est-ce que tu arrives à comprendre qu'ils trichent ou pas ?

Mal : Bah oui je comprends.

Man : Et alors pourquoi est-ce qu'ils trichent ?

Mal : Bah heu déjà il y en à qui n'ont pas appris.

Man : Ouais.

Mal : Du coup ils n'ont pas envie d'avoir une mauvaise note, du coup ils trichent pour avoir une meilleure note.

Man : Ouais.

Mal : Il y en a qui trichent, bah moi, ils ont peur de se tromper et ils regardent, des fois ils ont « juste » et des fois ils ont « faux » du coup ils corrigent ...

Man : Ouais.

Mal : ... après, il y en a ils ont mal appris.

Man : Ouais.

Mal : Du coup il y a des trucs ils ne s'en rappellent plus du coup ils regardent pour savoir.

Man : Mais du coup est-ce-que ces élèves-là qui trichent, pour toutes les raisons que tu as dites, est-ce qu'ils font quelque chose de mal ?

Mal : Bah celui qui triche par ce qu'il n'a pas appris c'est mal par ce qu'il n'avait qu'à apprendre.

Man : Tu veux dire que c'est de sa faute ?

Mal : Oui.

Man : Il est en difficulté il avait qu'à ...

Mal : Mais ceux qui sont des problèmes de compréhension c'est pas vraiment leur faute c'est pas eux qui ont choisit de mal comprendre ... De pas bien comprendre.

Man : OK ; Donc tu ne vas pas les juger par exemple par ce qu'ils trichent. Tu te dis « s'ils ne comprennent pas, ils sont obligés de faire ça pour réussir » ?

Mal : Bah ils ne sont pas obligés, il y a d'autres manières ...

Man : D'accord.

Mal : ... mais c'est la seule manière qu'ils ont trouvé.

Man : OK, très intéressant. Il y a d'autres manières, par exemple qu'est-ce qu'ils pourraient faire plutôt que de tricher ?

Mal : Bah ils pourraient se faire des fiches méthode.

Man : OK.

Mal : Bah après ils pourraient ... bah mettre des couleurs.

Man : OK.

Mal : Comme ça, moi ça m'aide de mettre des couleurs.

Man : Hum, c'est vrai.

Mal : Ils pourraient demander de l'aide pour apprendre.

Man : OK.

Mal : Et c'est tout.

Man : Donc en fait ce que tu me dis, là tu viens de me lister plein d'idées pour mieux réussir du coup donc en fait c'est comme si on avait plein d'outils et la triche c'est un des outils que eux ils ont choisit mais, il y en a pleins d'autre qui sont peut-être mieux c'est ça en fait ?

Mal : Oui.

Man : OK. D'accord. Et si par exemple il y a quelqu'un qui te demande à toi des réponses pendant un contrôle, tu fais quoi ?

Mal : Bah ça dépend de qui c'est ... par ce qu'il y en a, je sais, dans la classe, il y en a qui apprennent pas leurs leçons ...

Man : Hum.

Mal : ... mais par exemple il y en a qui ont des problèmes, bah ils arrivent pas à comprendre.

Man : OK.

Mal : Du coup ça dépendrait de qui c'est ...

Man : Si c'est quelqu'un qui apprend pas, du tout, tu l'aiderais ou pas ?

Mal : Bah je pourrais l'aider une ou deux fois mais pas que ce soit systématique.

Man : OK. Par ce que si c'était systématique ce serait quoi le problème ?

Mal : Bah se serait son prob ... Bah il apprend pas ses leçons.

Man : Ouais.

Mal : Bah du coup c'est son problème à lui, c'est pas à moi de lui donner les réponses, c'est à lui de les apprendre.

Man : OK. Par contre si c'est quelqu'un qui à des problèmes de compréhension, qui y arrive vraiment pas, lui tu l'aiderais plus ?

Mal : Heu oui.

Man : Mais pourquoi lui il aurait le droit d'avoir plus d'aide ?

Mal : Bah par ce que lui il ne fait pas exprès de ne pas apprendre. C'est pas lui qui, fin lui il à essayer d'apprendre, mais il n'a pas réussi.

Man : OK, donc en fait pour toi il y à une vraie différence entre celui qui ne fait pas d'effort et qui va se reposer un peu sur l'autre et celui qui fait des efforts mais qui malheureusement n'y arrive pas en fait ?

Mal : Oui.

Man : OK, d'accord. Du coup tu n'as pas le même regard sur ces deux personnes ?

Mal : [hoche la tête]

Man : OK, d'accord. Super. Est-ce que tu as quelque chose que tu veux rajouter par rapport à tout ça ?

Mal : C'est-à-dire ?

Man : Je ne sais pas, quelque chose dont tu voudrais parler par rapport à la discussion qu'on vient d'avoir, des questions que tu te poses par rapport à l'expérience, si tu veux faire une conclusion ou le mot de la fin.

Mal : Ben j'ai toujours pas compris, j'ai pas vraiment bien compris pourquoi vous avez fait tout ça ...

Man : D'accord [rires] alors je vais te l'expliquer, je vais juste couper l'entretien, ho et puis non je vais le laisser, il n'y a pas de soucis. Eh bien je travaille sur la coopération entre les élèves et en fait je me suis rendu compte en faisant mes expériences auprès de 145 élèves, qu'il y à un quart des binômes qui triche. Ça fait beaucoup quand même un quart de tricheurs. Du coup j'ai besoin, enfin j'ai besoin, j'ai envie de comprendre pourquoi on triche, qui sont les tricheurs et pourquoi est-ce qu'ils fonctionnent comme ça. Donc toi, sur ma vidéo tu n'as pas triché mais peut-être que tu aurais pu tricher quand tu es au collège tu vois, je ne le sais pas. Mais en tous cas j'ai besoin de

comprendre pourquoi est-ce qu'il y a certains collégiens qui vont tricher et est-ce que c'est bien ou mal pour eux en fait. C'est pour ça que j'ai fait ça. Est-ce que c'est plus clair maintenant ce que je fais ?

Mal : Oui.

Man : Ouais, ça te parle plus ?

Mal : Oui.

Man : Voilà, mais il y avait aussi un côté logique. Et si on vous fait réussir une fois et échouer deux fois en fait c'est pour faire la même probabilité qu'au hasard. Si tu dis les réponses au hasard, t'as une chance sur trois de réussir. C'est pour éviter qu'il y en ait qui réussisse les trois fois, d'autres qu'une fois et qu'il y en ait qui se sentent moins en confiance que d'autres. Et je vous ai aussi fait remplir des questionnaires, je ne sais pas si tu te souviens ?

Mal : Oui.

Man : Ça c'était pour vérifier que vous étiez capables de comprendre ... hum ... de comprendre l'intention d'aider ou de blesser quelqu'un, savoir si vous étiez capables de comprendre la différence entre le mensonge et la vérité et si vous étiez capables d'éprouver de l'empathie pour quelqu'un d'autre. Alors, normalement, il n'y a pas de soucis, vous en êtes capables mais parfois, ça arrive qu'il y ait des adolescents qui ne soient pas capables de ça et dans ce cas, ça veut dire que si, ils vont faire la petite expérience et qu'ils sont en binômes, ils seront pas forcément capables de comprendre ce que la personne avec qui ils sont va ressentir. C'est pour ça. Est-ce que c'est plus clair ?

Mal: Oui [rires]

Man : Ça va ? Bon, est-ce que du coup tu as d'autres questions ?

Mal: Heu non, non.

Man : Non. C'est bon ? Alors cette fois-ci je vais éteindre.

Malorie retourne en permanence et l'expérimentateur va chercher Henri, en salle d'autonomie.

J. Entretien Henri – 14 ans – Garçon – 4^e

L'entretien a lieu le jeudi 21 janvier à 15 h40 pendant une heure de permanence. Malorie et Henri attendent en face du bureau de la psychologue, prêté par l'établissement pour l'entretien.

Henri réalise son entretien après celui de Malorie, il semble volontaire.

M : Ça enregistre ! OK. [rires]

H : C'est bon. [rires]

M : OK, OK. Du coup on va revenir sur ce qu'on a pu faire comme activité ensemble.

H : D'accord.

M : Toi, tu étais avec ma collègue pendant l'expérience.

H : Oui.

M : Ça fait à peu près un mois ...

H : Mmm.

M : À peu près un mois la date ici n'est pas juste. [rires]

H : [rires] oui d'accord !

M : Mais ça fait à peu près un mois du coup qu'on a pu faire cette petite expérience.

H : Mmm.

M : Est-ce que tu pourrais me dire ce dont tu te souviens ?

H : Heu, bah déjà je me souviens qu'il y avait des gobelets et que on nous a un peu trompés, il y avait deux balles en fait ...

M : Ouais.

H : ... dans deux gobelets différents. Eh ben on devait essayer de trouver dans lequel était le gobelet.

M : Mmm.

H : Et on devait se mettre d'accord avec un binôme.

M : Ouais.

H : C'était un truc comme ça en tous cas.

M : OK.

H : D'après ce que je me souviens.

M : Et toi du coup tu as réalisé ça avec Malorie ...

H : Oui.

M : ... c'est quelqu'un avec qui tu t'entends bien ?

H : Bah ...

M : Ou pas forcément ?

H : Bah si, si oui. Si, je m'entends plutôt bien avec elle.

M : OK. Vous êtes plutôt potes ou pas plus que ça, vous vous entendez juste bien ?

H : Bah plutôt potes après pas plus, pas plus que ça.

M : D'accord. Dans tous les cas faire cette activité avec elle ça ne te posait pas de soucis ?

H : Non ! Pas du tout.

M : OK.

H : Je trouvais ça même rigolo.

M : [rires] d'accord, pourquoi c'était rigolo ?

H : Bah ça fait changer un peu des heures de cours et ... ça fait, fin, moi je trouve que ça fait redescendre l'atmosphère et moi je trouve ça rigolo qu'il y ait de temps en temps des intervenants en dehors du collègue qui viennent pour nous proposer ... bah là c'était une thèse nan ?

M : Ouais c'est ça c'est une thèse.

H : Ou même des activités ... Fin, je trouve ça sympa qu'on sorte un peu du contexte de cours ...

M : OK. Donc pour toi du coup c'était plutôt un bon moment ?

H : Voilà ! Je me suis plutôt ... Voilà c'était un bon moment.

M : OK, d'accord. On va, on va regarder ça ensembles. Donc là c'est le début, donc ma collègue vous présente le jeu.

H : Mmm.

M : Voilà, donc une balle cachée sous les gobelets. Heu toi on va pas voir du tout ta tête ...

H : Ha ouais d'accord [rires]

M : [rires] ... on va juste voir tes mains [rires] qui apparaissent de temps en temps. Donc là elle vous explique les règles du jeu. Est-ce qu'il y a quelque chose qui te fait tiquer ou heu ...

H : Bah déjà j'avais déjà vu plein de ... Sur, sur Youtube j'ai regardé plein de vidéos d'illusionnistes ou de magiciens ...

M : Mmm.

H : ... et ils ont fait, ils ont montré le tour comme ça sauf qu'ils ont ... Bon là c'était moins technique mais c'est dans le même style, il faut que ça reste, faut, attention, regarder bien ...

M : Mmm.

H : ... le fait de tromper, de pas montrer l'autre. Fin ça m'avait fait un peu penser à ça, un tour de, de magie et au début je ne sentais pas le truc venir. Je pensais, je me disais au début « c'est, c'est normal. » Et ensuite, quand j'ai vu la balle qui semblait, ça me semblait bizarre qu'elle soit là. Alors que je pensais vraiment qu'elle était là.

M : Mmm.

H : Après Malorie il me semble qu'elle était d'accord pour ça. Mais, il y a un truc qui m'a fait tilter à ce moment-là.

M : OK, donc tu te dis « hum ? »

H : Voilà.

M : OK, donc on va voir la première, première passe. Alors moi ce qui m'a un petit peu interloquée c'est que toi ... Alors on ne voit pas ton visage par contre on voit tes mains ...

H : Oui.

M : ... et donc là tout de suite, tout de suite tu montres le gobelet.

H : Oui.

M : Tu es sûr de toi ?

H : Oui !

M : Comme ça, tout de suite tu réagis ?

H : Bah en fait ça me paraissait tellement simple au début ...

M : OK.

H : ... que je me suis dit « bon bah c'est là » ...

M : OK.

H : ... et Malorie était d'accord avec moi donc ... Après moi je l'ai montré, je l'ai montré, mais je me demandais si elle, elle était d'accord aussi ...

M : Mmm.

H : ... et du coup après on s'est mis d'accord et on a décidé ...

M : D'accord.

H : ... mais pour moi c'était vraiment celui-ci.

M : Pour toi c'était vraiment « j'ai pas besoin de prendre du recul, j'ai pas besoin de réfléchir cinquante ans tout de suite c'est lui. » ?

H : En fait, pour l'instant vu que je connaissais, que c'était, ha ! Juste c'est au coup d'après que j'ai commencé à tilter mais au début j'étais vraiment sûr que c'était ça.

M : OK.

H : J'en étais persuadé.

M : Et tu me dis, tu me parles de Malorie. Pour toi c'était important qu'elle soit d'accord avec toi ?

H : Oui par ce que sinon, bah c'est plus du tout un binôme en fait ...

M : Mmm.

H : ... c'est que une personne. Bah autant inviter, autant amener qu'une seule personne. Si, si on n'a pas l'avis de l'autre personne c'est pas, ça sert à rien un exercice comme ça.

M : OK. Et si Malorie elle n'avait pas été d'accord ? Genre elle aurait dit « bah non » ...

H : Ben moi j'essaie de donner des arguments. Après « pourquoi toi tu choisirais plus celui-là ? », « pourquoi moi j'ai choisis celui-là » ...

M : Mmm.

H : Après on choisit. Fin, quand je suis en binôme j'aime bien faire ... Enfin, je ne sais pas si c'est ce que j'ai fait. Mais en tous cas maintenant quand je suis en binôme, je demande toujours les questions aux gens et en général on se met toujours sur un truc, d'accord. Où au moins tout le monde est d'accord ...

M : Mmm.

H : ... il n'y a pas une personne qui est exclue, c'est tout le monde choisit un truc. Et il faut qu'on se mette d'accord tous ensembles.

M : OK. Mais, pourquoi c'est important que vous soyez tous d'accord ?

H : Bah c'est, déjà pas faire de jalousie par ce qu'on n'est pas, une autre personne peut penser « bah oui vous avez choisis ça donc ça veut dire que je ne dois rien faire » ...

M : Mmm.

H : ... c'est histoire de ne pas mettre de côté une personne. Ou alors carrément quand on est en binôme des fois, bah là pour le projet que j'ai fait en SVT, on est en binômes et on se sépare quelque chose en deux ...

M : Mmm.

H : ... sauf qu'il y en a un qui fait un peu de ça, un peu de ça, et ensuite on alterne.

M : Mmm.

H : Du coup ça fait travailler sur deux choses différentes et ensuite on met en commun et ça nous permet de voir ce que l'autre a fait. Si on peut améliorer ce qu'il a fait ou non, ou si, ou au contraire l'encourager et lui dire « bah c'est bien continu comme ça ». Et pour moi c'est ... bah c'est important de pouvoir parler quand on est en binôme ou à plusieurs, dans un groupe.

M : OK.

H : Même si des fois il y en a qui ne sont pas d'accord avec ça et qui veulent tout le temps tout diriger tout seul ...

M : Ouais ?

H : Ouais.

M : Toi t'es pas là-dedans ? Pour toi il faut vraiment qu'il y ait de la communication en fait ?

H : Bah oui après il y a des personnes que je m'entends moins bien avec elles. Que je suis très ami, enfin, que je suis très proche avec elle dans la vie mais que j'arrive pas à travailler en binôme avec elles par ce que je n'arrive pas à me mettre d'accord ...

M : Mmm.

H : Et du coup ça m'embête un peu et donc les seuls travaux que j'ai fait avec ces personnes-là, bah je les ai fait mais après je voulais plus travailler avec eux par ce que je me suis dit « autant que ça reste des bons amis et qu'on se sépare pas, enfin, qu'on se sépare pas ... qu'on se ... heu ... qu'on devienne, qu'on ne soit plus amis juste par ce que on à eu un soucis là-dedans et qu'on soit pas d'accord. Du coup, bah en général, on se met avec des personnes auxquelles on sait, par exemple pour certaines matières on sait que, enfin moi, je sais que je vais être plus en ... heu ... [rires] que je vais être plus d'accord avec cette personne. Plus à l'é ... Pas à l'écoute, oui je suis à l'écoute mais plus « serein » avec cette personne ...

M : OK.

H : Je sens qu'on aura peut-être les mêmes idées et qu'on pourra plus s'écouter l'un, l'autre. Et que ... voilà. Peut-être qu'il y ait plus de recul et de ... [rires] je sais pas quoi dire d'autre. Non, en tous ça, c'est, c'est ça : j'aime bien me mettre avec des personnes que je sais que dans cette matière-là je pourrais potentiellement être d'accord.

M : OK. En fait, vous allez pouvoir bien travailler ensembles ?

H : C'est ça alors parfois quand les binômes ils sont faits par les profs, quand on sait qu'on va pas s'entendre et qu'il y en à un qui ne va pas travailler par ce que l'idée va pas plaire aux autres et du coup on va essayer de chercher un compromis ... Des fois même quand c'est, que moi je ne suis pas d'accord mais que l'autre il dit « il n'y à que ça » et que on discute parfois en groupe et que cette personne elle a vraiment envie, elle veut vraiment faire ça et rien d'autre et ben on veut, même si on n'est pas content, on le suit par ce que sinon on va rien faire ! Ça ne sert à rien de laisser une personne ne rien faire et juste de regarder en étant ...

M : Du coup tu acceptes un compromis en fait ?

H : Bah c'est ça ouais, c'est un compromis en fait, c'est un compromis pour savoir ...

M : Pour que ça fonctionne ?

H : Pour que ça fonctionne voilà.

M : OK. D'accord. Bah je comprends. Alors, on va regarder maintenant la suite. Donc là du coup, première passe, tu montres, Malorie est d'accord avec toi ...

H : Oui !

M : Vous avez bien pu vous mettre d'accord ...

H : Oui !

M : Il n'y à pas de problème ...

H : Oui !

M : ... tu ne te poses aucune question là ?

H : Bah non, là non ... Logique. [rires]

M : [rires] OK. Deuxième passe. Là, à nouveau, tu pointes tout de suite ! Ça avait l'air évident non ?

H : Bah oui, mais je montre, et après je réfléchis. En fait c'est peut-être un réflexe que j'ai de montrer directement les choses pour savoir si c'est ça ou pas.

M : Mmm.

H : Et c'est peut-être pas un bon réflexe de faire comme ça [rires] je ne pense pas ... Mais en tous cas moi, quand je regarde les images, dans ma tête je montre mais c'est un réflexe presque. Par ce que dans ma tête je réfléchis après avoir montré pour savoir si c'est vraiment le bon choix.

M : Mmm. Tu te dis « ha mais peut-être qu'en fait c'est peut-être pas ça ? ».

H : Voilà c'est ça.

M : Mais c'est déjà ... OK. Et là du coup, vous n'êtes pas d'accord.

H : Ouais. [rires]

M : Alors là du coup moi je remarque que tu t'adresses directement à Malorie. Tu lui dis directement « bah moi je remarque ci, toi tu penses ça » et en fait c'est un peu ce que tu m'expliquais avant, j'ai l'impression que ...

H : Bah oui.

M : ... tu donnes tes arguments, mais tu écoutes les siens aussi.

H : Ha oui ! Oui, oui, oui, oui ! Après heu ... là c'est plutôt elle qui était à l'écoute de moi et après je me suis rendu compte que je m'étais trompé et du coup après je me suis dit « mince, bah elle avait raison ».

M : OK.

H : Et c'est après que je me suis rendu compte qu'il y avait deux balles et que du coup je me suis dit « ha bah j'avais raison ».

M : Vous aviez raison tous les deux.

H : Voilà.

M : Oui là on voit, on te voit carrément taper des mains sur la table !

H : Heu ouais ... Je ...

M : Alors on voit pas ton visage, mais on voit bien tes mains ... On a l'impression que t'es déçu « ho non » ...

H : Ben je suis déçu mais là, après, à partir du moment où votre collègue est partie de la salle ...

M : Mmm.

H : ... et à ce moment-là je me suis dit « ha, il y a un truc qui cloche quand même » par ce que ça m'a fait direct pensé à ça où on nous montre direct « ha bah non, c'était ici »

M : Mmm.

H : Et pas les autres ... les autres gobelets. Du coup j'étais un peu en confusion, je ne sais pas plus trop ...

M : Mmm.

H : C'est à partir de ce moment-là que je me suis dit « il y a un truc ».

M : Ouais, par ce que pour toi c'était pas possible d'être autant ... De t'être trompé ?

H : Bah c'est pas que je me sois trompé, c'est que le fait de dire ... bah c'est ... de pas nous montrer directement ce qu'il y a sous le, le ... le verre ...

M : Ouais.

H : ... et nous montrer directement ailleurs. Ça, c'est ... j'étais déçu mais pas que. Je me suis dit « mmm c'est bizarre qu'on nous montre pas vraiment ce qu'il y a dessous et qu'on nous montre « bah non il n'y a rien, hop : c'est lui » ...

M : Mmm.

H : ... et c'est là que j'ai compris qu'il y avait un petit ...

M : Oui c'est là que tu t'es dit « il y a un truc ...

H : ... truc bizarre ouais !

M : ... par ce qu'en fait elle ne soulève pas le gobelet que je lui ai montré »

H : Voilà ! C'est ça !

M : Ouais, OK.

H : [rires]

M : Donc là, à nouveau, tu montres tout de suite.

H : Bah Malorie était d'accord avec moi !

M : Mmm.

H : Donc on a dit direct « oui ». Et là, c'est pareil. Là ça m'a rendu encore plus méfiant du coup je ne suis pas sur d'avoir tapé des mains sur la table pour me dire ça.

M : On va regarder jusqu'au bout ... non.

H : Non ! Donc là j'ai commencé à douter ... je ... je commençais déjà à douter, je pense que Malorie aussi commençait à douter à ce moment-là par ce que nous montrer deux fois « bah nan c'est celui-là » du coup c'est à ce moment précis vraiment que j'ai douté ... Avant c'était plutôt, vraiment flou mais là, c'est à ce moment que j'ai vraiment compris qu'il y avait un problème avec heu ...

M : Mmm.

H : ... les verres.

M : Ouais. Et du coup le fait que, en plus avec Malorie vous étiez d'accord tous les deux ...

H : Oui.

M : ... cette fois il n'y avait personne à convaincre, est-ce que ça a encore plus renforcé ta méfiance ?

H : Et bah oui par ce que du coup on avait vu le verre bouger ... Fin, pour moi ça voulait dire qu'on avait vu le verre bouger au même endroit ...

M : Mmm.

H : ... et du coup ça voulait dire que si nous deux on était d'accord pour l'endroit précis c'était que ... soit on s'était trompés tous les deux ...

M : Ouais ?

H : Mais ça me semblait un peu bizarre qu'on se soit trompés tous les deux par ce que, je ne sais pas c'était, un peu de la, pas de la méfiance, mais je sentais qu'il y avait une supercherie à ce, à partir du moment d'avant et quand on a refait ça, ça a refait, ça a refait « tilt » en plus donc du coup ... je ne sais pas comment expliquer mais c'était ... j'ai du mal.

M : Là tu t'es dit « il y a un truc ».

H : Oui, voilà c'est ça ! « Il y a un truc ». Et voilà, je ne sais pas. Je ... c'est ... on a été d'accord tous les deux sur le même verre. Il n'y a pas eu d'hésitation ...

M : Mmm.

H : ... mais on nous a toujours pas montré le verre qu'on voulait voir en fait ...

M : Mmm.

H : ... et c'est ça que je pense que ça a tilté vraiment.

M : Ouais tu t'es dit « OK je veux m'être trompé mais montre-moi vraiment le verre que j'ai désigné et ...

H : Oui ! Voilà [rires] c'est ça !

M : ... j'accepterais » d'accord. Donc là c'est la première, heu, on va voir la suite ... donc première moitié de l'expérience, ma collègue vous dit qu'elle va partir, est-ce que toi tu trouves ça un peu bizarre qu'elle parte ou pas ?

H : Ben en fait moi je me, je me disais que ça faisait partie de l'expérience mais que ça paraît ... fin moi ça me ... pour moi ça faisait partie de l'expérience en fait ...

M : Mmm.

H : ... et que c'était fait exprès pour qu'on puisse discuter nous sans qu'on puisse nous voir et qu'on ... Mmm ... qu'on puisse discuter peut-être sans avoir le regard un peu d'une personne qui ... je ne sais pas comment expliquer mais ... sans avoir une personne qui nous regarde et du coup qu'on puisse se concentrer plus sur tous les deux ...

M : Ouais ?

H : ... pour savoir vraiment si c'était bon voilà.

M : Que vous puissiez échanger tous les deux sans qu'il y ait quelqu'un qui soit là à observer ça en fait ?

H : Tout à fait.

M : Et du coup, on va regarder ensembles ce qui s'est passé, ce que vous avez fait. Alors là, je ne sais pas si tu as entendu ?

H : Nan.

M : Mais, Malorie à dit « j'ai trop envie de les retirer », de soulever le gobelet. Elle à fait le geste en fait.

H : Haaa.

M : Et en fait, tu lui réponds que toi aussi.

H : Oui voilà ! [rires]

M : [rires]

H : Bah là je pense qu'on était d'accord tous les deux sur le fait que, qu'il y avait une supercherie avec ... sur le fait des verres en fait.

M : Mmm.

H : Je pense que, dans un coin de notre tête on se disait « ha il y à peut-être un truc qui nous fait ...

M : Mmm.

H : ... qui nous rend pas très ... fin pas très satisfaits et qu'on voulait vraiment voir par ce que c'était de la curiosité là vraiment c'était pour dire « pourquoi on ne veut pas nous montrer ce qu'il y a sous le verre ? »

M : Mmm.

H : On veut vraiment voir.

M : Mmm. Mais du coup, pourquoi tu n'as pas soulevé les gobelets ?

H : Heu ...

M : Par ce que là, t'aurais pu savoir !

H : Heu ... par ce qu'on nous avait dit de pas soulever les gobelets mais après on a ... Je sais pas si on a vu, mais je crois que je me suis mis comme ça pour regarder ou un truc comme ça.

M : On va regarder la suite.

H : Voilà !

M : Voilà !

H : C'est là !

M : On voit Malorie qui regarde ... Il y a un moment je crois qu'on voit ta tête aussi. Par ce que là j'ai l'impression que vous expliquez les stratégies aussi de ma collègue pour réussir à soulever que les gobelets qui l'arrangent.

H : Oui.

M : On vous entend, vous parlez de ça.

H : Ha là aussi je lui expliquais que quand, juste après qu'elle ait soulevé le bon, le mauvais gobelet et bah juste après quand elle a tourné les gobelets c'était celui du milieu, donc celui qu'on avait montré où elle avait fait passer la balle dans un autre.

M : Mmm.

H : Et je crois qu'à un moment, je crois que c'est ce que je lui expliquais à Malorie. Que j'avais vu des mouvements particuliers ...

M : Mmm.

H : ... que c'était pas vraiment possible avec une seule balle, voilà.

M : OK. Donc par déduction et par logique tu lui expliquais.

H : Ouais.

M : OK. Ho je croyais qu'à un moment on te voyait passer mais du coup ...

H : Mais si, moi je m'en rappelle ! Ou bien j'étais comme ça, mais à un moment ... Mais de loin, mais du coup c'est peut-être coupé.

M : On va regarder, c'est peut-être plus tard. [rires]

H : [rires] ça c'est quand on a échangé tous les deux qu'on s'est ... qu'on s'est dit qu'il y avait un souci. Et il y avait même, fin, Malorie elle a regardé dessous et on s'est même dit qu'il y avait deux balles ...

M : Ouais ?

H : ... c'était, c'était sûr. Et du coup après on a dit « soit elle », « soit elle », on a pas pointé l'autre où on savait qu'il n'y en avait pas, mais on ... quand on a regardé c'était sûr que, enfin, pour nous deux c'était, enfin, pour moi, je l'ai ressenti comme ça, c'était pratiquement sûr qu'il y avait ... qu'il y avait heu la supercherie heu ... que ... heu, fin après je me suis dit « bah OK ça confirme tout » ...

M : Mmm.

H : ... et que du coup on avait raison tous les deux à ces moments.

M : Ouais. Vous aviez raison en fait à chaque fois, mais on a fait exprès de soulever les gobelets qui nous arrangeaient nous et pas ceux qui vous arrangeaient vous en fait.

H : Voilà !

M : OK, mais du coup tu étais un peu rassuré quand tu as vu qu'il y avait balles ?

H : Bah oui par ce que je trouvais ça dommage qu'elle, elle avait raison et qu'elle choisissait mon, ma ... l'endroit ou moi je montrais ...

M : Mmm.

H : Et que du coup elle avait tort mais que du coup c'était aussi ... c'était aussi ... c'était aussi bien par ce que je, du coup je savais qu'on avait raison tous les deux à ce moment-là.

M : Mmm.

H : Par ce que si on ne voulait pas nous montrer celui du milieu c'est que ça y était aussi au milieu.

M : Ouais ? Et tu précises, « on avait raison tous les deux », est-ce que c'est important que vous ayez eu raison tous les deux ou par exemple si toi tu avais eu raison du début à la fin et que Malorie elle avait eu tout le temps faux est-ce que ça aurait changé quelque chose ?

H : Heu ... Bah non, par ce que, moi je dis, du moment qu'il y a une supercherie déjà, si elle trouvait pas la balle, je ne lui en aurais pas voulu ... enfin ... bah non je ne lui en aurais pas voulu, pas du tout par ce que, déjà, ce n'est qu'un jeu et puis, enfin, ce n'est qu'un jeu, bah oui là ce n'est qu'un jeu ...

M : Mmm.

H : ... et c'était pas ... même si j'aurais été content, par ce que j'aurais tout trouvé mais dans le fond, même si on avait pas soulevé sa balle et que même là on aurait dit, on m'aurait montré les deux, là j'aurais dit « bah si elle avait raison en fait » ...

M : Mmm.

H : ... et du coup je me serais dit « bah elle avait raison et j'avais raison, oui, mais on avait raison tous les deux, aussi » ...

M : OK.

H : ... du coup ça aurait pas changé grand-chose je pense.

M : OK. Mais du coup, quand tu as vu qu'il y avait deux balles, est-ce que t'a trouvé qu'avec ma collègue on avait fait quelque chose de pas correct ?

H : Heu, bah à ce moment-là je pense que j'étais plus content de savoir qu'il y avait deux balles et que [rires] qu'avec Malorie on avait raison tous les deux mais en fait c'est ... après non ça m'a pas plus mis ça ... mais c'est après quand on est retournés en classe que ça m'a, j'ai ... on en a discuté je crois après ...

M : Mmm.

H : ... et on s'est dit « oui en fait il y avait une supercherie et ...

M : Ouais ?

H : ... elles nous ont un peu trompées ».

M : Bah on vous a clairement trompés par ce qu'on a triché.

H : Bah oui, voilà !

M : On a triché. Mais du coup tu penses qu'on a fait quelque chose de bien ou pas ?

H : Ha bah non ! Bah non, non c'est pas bien de tricher.

M : Pourquoi c'est pas bien de tricher ?

H : Bah après si ça reste dans un jeu pour, là c'était pour une étude donc pour voir si, si ... dans le cadre d'une étude donc nous on se souciait pas trop si, si on nous dit que c'est dans le cadre d'un travail ou d'une étude ou d'un jeu ...

M : Mmm.

H : ... même si la personne a triché on va lui dire « ho bah t'a triché mais bon ça va, ça passe c'est qu'un jeu ».

M : Mmm.

H : Mais si ça se serait passé dans la vraie vie ou un monsieur ou une dame dirait « oui venez jouer et tout » mais pas forcément contre de l'argent ou comme on voit des fois à des endroits où ils disent « vous me donnez tant et si vous trouvez la balle je vous redonne » ...

M : Mmm.

H : ... et si on avait fait ça et bah voilà j'aurais tilté tout de suite et j'aurais dit « là, là elle fait quelque chose de mal » et là j'aurais cherché justement à reprendre mon argent ou j'aurais dit « madame vous avez triché » ou « monsieur vous avez triché ».

M : D'accord donc en fait en fonction des enjeux c'est pas grave pareil en fait ?

H : C'est pas ... nan, si, si, il y a une différence, pour moi il y a une différence entre un jeu et dans la vraie vie ce qui peut vraiment se passer.

M : Ok. Par ce que là du coup au final à ce jeu, que tu aies gagné ou que tu aies perdu, ça ne change pas ta vie ?

H : Bah non, non, ça ne change pas ma vie.

M : OK. D'accord. Mais tu dis « dans la vraie vie », mais heu, par exemple, en contrôle, si quelqu'un triche, tu en penses quoi ?

H : En contrôle si quelqu'un triche ?

M : Ouais.

H : Heu, bah ça dépend de l'ampleur du contrôle, moi je dirais.

M : OK.

H : Par ce que si c'est quelqu'un qui triche mais pour avoir le minimum de points ...

M : Mmm.

H : ... par ce qu'il a pas révisé bah ... la plupart du temps ... bah si c'est dans l'enceinte du collège si c'est quelqu'un qui triche bah moi je me tais par ce que je me dis « il a pas révisé, il a pas de chance, autant qu'il ait quelques points déjà » ...

M : Mmm.

H : ... je sais qu'il aura pas tous les points du coup ça sert à rien de, de le, de l'enfon, de l'enfoncer encore plus là-dedans par ce qu'il n'a pas travaillé mais c'est pour au moins qu'il ait une note correcte ...

M : Mmm.

H : ... et ... je sais pas ...

M : Mais du coup, si cette personne-là, tu te dis « au moins cette personne-là elle sauve un peu la face » ...

H : Mmm.

M : ... mais si cette personne elle triche et elle a 18 ?

H : Ha bah si, si elle triche pour tout le contrôle, ça, ça ... mais je suis même pas sur, par ce que je ne sais pas, mais je ne suis pas sûr que je le dirais si j'avais quelqu'un qui triche lors d'un contrôle.

M : Mmm, mais par ce que qu'est-ce qui peut se passer si tu le dis en fait ?

H : Bah cette personne va se faire punir et bah du coup j'ai pas envie d'avoir une personne qui se fait punir en plus après ça va, ça va engendrer de la méfiance envers cette personne, envers toi, c'est ... même si c'est quelqu'un que t'apprécie pas particulièrement ça va engendrer encore plus de problèmes, fin je pense, moi je le vois un peu comme ça.

M : Mmm.

H : Et que ... hum ... je sais pas après.

M : En tous cas c'est pas ... dénoncer quelqu'un qui triche, c'est risqué en fait ? Par ce qu'après il risque d'y avoir des problèmes, il risque d'y avoir de la méfiance ...

H : Bah un peu oui quand même par ce que ce n'est pas ...

M : Mais, tu dis quelqu'un que, quelqu'un que t'apprécie pas trop, imaginons genre un ami à toi ...

H : Oui.

M : Quelqu'un que t'estime ...

H : Oui.

M : ... tu vois que cet ami-là il triche ...

H : Oui.

M : ... du coup, tu vas réagir comment toi ?

H : Heu bah je dirais rien à la prof mais après je lui dirais « bah révise la prochaine », bah j'irais le voir et je lui dirais « au lieu de tricher, révise, correctement tes cours et ...

M : Mmm.

H : ... et révise correctement » par ce que, par ce qu'en général les personnes qui trichent, enfin, moi d'après ce que j'avais vu, c'est déjà ils ont pas, ils ont pas bien révisé ...

M : Mmm.

H : ... des choses comme ça. Et du coup tu leur dit « si t'as besoin d'aide, bah je peux t'aider ou au pire je peux demander à quelqu'un de t'aider pour ça ...

M : Mmm.

H : ... et puis sinon va demander au prof » même si je pense pas que, il y a très peu de personnes que je connaisse en tous cas dans ma classe qui irait voir pour leur demander et, des conseils. Mais ce serait plus, aller voir ses parents, aller voir des copains pour leur demander comment, pourquoi je me suis raté. Moi, quand je me rate sur un contrôle, quand je me rate vraiment beaucoup et bah je reprends chez moi avec mes parents.

M : Mmm.

H : Je le refais en entier avec mes parents, ils m'expliquent pourquoi j'ai eu des points en moins ...

M : Mmm.

H : ... et maintenant j'ai des méthodes de travail pour apprendre directement, pour apprendre mes cours ...

M : Mmm.

H : ... et je me fais une fiche méthode en fait et du coup je la, juste avant le contrôle ou juste avant, bah je la lis et bah après je me dis « si j'ai bien révisé j'aurais une bonne note et si j'ai pas bien révisé je sais que j'aurais pas une bonne note » mais que ce sera déjà ça.

M : OK. Mais du coup, pour toi, les personnes qui trichent, c'est des personnes qui n'ont pas ces méthodes-là ? Comme toi tu peux avoir ? ...

H : Et qui ...

M : ... c'est des personnes qui savent pas faire ?

H : ... nan, je ne pense pas que ce soit, je pense qu'elles n'ont pas, aussi, confiance en elles et en leur travail ...

M : OK.

H : ... ça peut être une personne qui travaille beaucoup mais qui n'a pas forcément confiance en elle, se dire « houlala, je vais me rater, faut absolument que je me fasse une antisèche ou quelque chose comme ça par ce que je sais que je vais me rater et, si j'apprends, je vais quand même me rater » ...

M : Mmm.

H : ... et c'est des personnes qui sont, je pense, des fois en difficulté sur certains, certaines matières plus que d'autres ...

M : Ouais ?

H : ... et que du coup, au lieu de, si, donc elles trichent une fois, deux, pendant un contrôle, tu peux te dire « bah elle a triché, elle va recommencer à chaque fois, faut, faut la pointer du doigt » mais de toutes façons, si c'est pour dire « elle c'est une tricheuse ou un tricheur » et bah au lieu de faire ça,

essayer d'aider, d'aider cette personne. Après si ça, si cette personne ne veut vraiment pas bah c'est déjà arrivé hein ! Mais, c'est, c'est dommage pour elle, tu peux te dire que c'est dommage pour elle par ce que tu, tu as proposé ton aide ...

M : Mmm.

H : ... et cette personne ne veut, ne veut pas de ton aide bah je ... je ne sais pas après. Si c'est vraiment une personne qui a des gros soucis, bah déjà j'en parlerais, je ne dirais pas au professeur qu'elle a, que cette personne a triché, mais je pourrais dire au prof par exemple « allez le voir » ou « allez la voir », « elle ou il a un souci » ...

M : Mmm.

H : ... « faudrait parler avec cette personne et voir ce qui ne va pas ».

M : D'accord. Donc toi, tu es ... à la limite quelqu'un qui triche par ce que, elle a des soucis ...

H : Voilà.

M : ... en fait, il faut l'aider ?

H : Bah l'aider mais pas à tricher justement !

M : Pas l'aider à tricher ?

H : L'aider à ne plus tricher !

M : L'aider à ne plus tricher ?

H : Voilà !

M : Et du coup pour ça, il faudrait qu'elle ait d'autres méthodes ?

H : Bah pour apprendre surtout ...

M : OK.

H : ... je pense que c'est surtout ça. Et plus de confiance en elle aussi.

M : Oui, par ce que, du coup, si je suis ton raisonnement, si on n'a pas confiance en soi, on est sûrs qu'on va se planter donc on triche pour être sûr d'avoir, entre guillemets « raison » par ce qu'on n'a pas assez confiance ...

H : Oui ... après des fois il y a des personnes qui trichent dans ma classe, j'ai pas envie de dire les noms par ce que ... j'ai pas envie ! [rires]

M : De toutes façons je ne les connais pas ! [rires]

H : [rires] mais j'ai pas envie quand même de dire les noms. Mais, c'est des personnes qui trichent, même des fois pendant le contrôle, tu les vois même pas tricher ! Elles font ça des fois même pour se rassurer et se dire « et si je ne me souviens plus, c'est là ! » ...

M : OK.

H : ... « c'est, c'est ici » mais ...

M : C'est une sécurité au cas où ?

H : ... c'est ça, c'est comme une sécurité. Mais la plupart du temps, bah ces personnes-là elles n'utilisent pas ce qu'elles ont fait ...

M : OK.

H : ... enfin, je dis « la plupart du temps » mais dans d'autres, moi, dans ma classe, ça se passe comme ça, avec les personnes que je connais ...

M : Mmm.

H : ... mais dans d'autres classes je ne sais pas ...

M : Oui ?

H : ... mais dans ma classe ça se passe comme ça. Les personnes font des antisèches et des fois ils les utilisent pas du tout et ils disent « bah finalement, ça s'est très bien passé ».

M : « Mais si jamais ça se passait mal, je pouvais passer ... »

H : Voilà ! C'est ça.

M : D'accord.

H : Et en général c'est pas tout le cours qui est ... fin je pense que ça doit se ... c'est pas tout le cours qu'ils doivent noter quand même ? ... je pense pas ...

M : Ça ne rentre pas dans une trousse hein ! [rires]

H : Ouais voilà ! [rires]

M : [rires]

H : [rires] Nan, c'est certaines questions en général.

M : OK.

H : C'est vraiment sur une question où ils se disent « ha là je vais me rater, je vais me rater, je vais me rater » et du coup ...

M : Mmm.

H : ... c'est vraiment une sécurité je pense pour ces personnes.

M : OK. Mais du coup, ça, c'est des personnes qui vont tricher toutes seules ... hum ... par ce que je pense que ça doit arriver aussi qu'il y ait des élèves qui trichent entre eux pendant un contrôle. Tu vois par exemple, il y a ceux qui se font des antisèches ...

H : Oui.

M : ... mais il y en a peut-être aussi parfois « mince j'ai pas la réponse, je demande à mon voisin si il n'a pas la réponse ».

H : Ha oui mais ça, ça doit être aussi, je pense, une sécurité. Par ce que même si ... heu ... même si tout le monde ... par exemple moi, même heu, pendant un contrôle, si une personne me demande ça je dis « attends là j'écris, je ne peux pas te répondre » ...

M : Mmm.

H : ... et du coup ça retarde le moment, et juste après, en général, quand je vais voir cette personne, fin, quand je, quand je dis « alors c'est bon, t'as trouvé ? » il me dit « c'est bon, j'ai trouvé ».

M : OK.

H : La plupart du temps ça se passe comme ça en tous cas.

M : Donc tu ne dis pas « non », tu dis « plus tard » ...

H : Voilà.

M : ... et en fait, la personne d'elle-même elle va ...

H : Voilà, elle va trouver. Bah je la laisse chercher du coup ou alors je lui donne des ... pas la réponse ...

M : Mmm.

H : ... je lui donne des pistes sur quoi elle pourrait se ... par exemple, je dis « bah pense à ce qu'on a fait pendant cette leçon ...

M : Mmm.

H : ... et pense-y, pense-y vraiment et essaye de dire ce, ce qu'on a fait dedans ».

M : OK.

H : Et, en général, si on donne entre ça et ça, t'essaye de chercher et tu trouveras là-dedans.

M : Mmm.

H : Et bah des fois ... bah ça fonctionne la plupart du temps. Même vraiment souvent.

M : OK.

H : Du coup je ne donne pas la réponse ...

M : Tu ne donnes pas la réponse ...

H : ... mais j'essaie de l'aider dans le sens dans le sens où, comme ça, bah déjà si elle à le, si elle n'a rien révisé, bah elle ne trouvera pas ...

M : Oui.

H : ... et je ne l'aiderais pas plus que ça par ce que je lui dirais « bah voilà, t'avais qu'à réviser, désolé, mais t'avais qu'à réviser ». Et sinon si elle trouve et qu'elle commence à trouver je lui dit « oui, c'est bien, maintenant développe un peu ... » mais toujours en faisant mon truc, par ce que moi déjà je mets du temps à faire les contrôles mais là en plus, si on me demande ... des choses, voilà ... il y a des contrôles où je mets moins de temps par ce que je suis un peu plus fort dans cette matière ou moins dans une autre mais sinon quand on me demande ça, bah je donne un, je dis « entre ça et ça » et je leur dit de chercher, et après ...

M : Mmm.

H : ... après si tu trouves vraiment pas, bah je suis désolé mais voilà quoi.

M : OK. Oui, par ce que du coup tu ne veux pas donner plus, toi-même tu as besoin de prendre du temps pour toi ...

H : C'est ça ! Par ce que j'ai pas besoin de, je ne vais pas leur donner la réponse ... si, si c'est une personne qui n'a vraiment jamais révisé, je ne vais pas lui donner toutes les réponses par ce que, elle va se dire « ha bah c'est bon ... » par ce que déjà moi, ça va me faire perdre du temps ...

M : Mmm.

H : ... déjà que j'en ai pas beaucoup du temps ... par ce que je mets du temps à décrire, à écrire pardon ...

M : Mmm.

H : ... et du coup, je ne peux pas prendre plus de temps pour cette personne. Je lui dis juste « c'est entre ça et ça » et après, je refais.

M : Mmm.

H : Et si cette personne harcèle, je lui dis « attends, là, je ne peux pas, je fais mon contrôle, tu n'avais qu'à réviser, je suis désolé ».

M : Tu vas pas te sacrifier pour quelqu'un qui n'aura pas fait d'effort ?

H : C'est ça.

M : C'est ça en fait ?

H : C'est ça.

M : OK. D'accord. Et ...

H : Ou un minimum d'efforts.

M : ... « ou un minimum d'efforts »

H : C'est ça.

M : OK. Et si jamais, tu donnes une indication, comme ça ...

H : Mmm.

M : ... à la personne, et le prof entend ça ...

H : Ha !

M : Qu'est-ce qu'il se passe ? Imaginons le scénario catastrophe : le prof il vous capte tous les deux ...

H : Ouais.

M : ... et du coup, il pense que c'est toi qui es à l'origine de ça. Comment est-ce que tu réagis ?

H : Heu ... Bah ... je ne sais pas du tout comment je réagis là !

M : Ça ne t'est jamais arrivé ?

H : Ça ne m'est jamais arrivé, donc je ne sais pas. Après, techniquement, je ne lui ai pas dit la réponse du coup, on ne peut pas me gronder. J'ai juste dit, bah, je, au prof, je pense que je dirais bah ... je ne sais pas ... si on ... je ne sais pas du tout ce que je dirais.

M : Mmm.

H : Vraiment je ne sais pas.

M : Tu penses que ... heu ... tu penses que tu te défendrais ? Ou même pas en fait ? Que ...

H : Bah ... que je me défendrais, déjà je dirais « oui, c'est pas bien », je sais pas, en fait je ne sais pas si j'essaierais de trouver une excuse pour dire « bah nan j'étais en train d'éternuer dans mon coude » [rires]

M : [rires]

H : [rires] ou un truc comme ça. Ou alors ...

M : « j'ai éternué la date de naissance de Charlemagne comme ça, j'ai pas fait exprès » [rires]

H : [rires] et ... [rires] soit je dirais ça soit, sinon je dirais, bah je l'ai aidé et je lui ai pas donné la réponse du coup.

M : Mmm.

H : Et je lui ai dit ... après je suis sûr qu'un prof ne me croira pas ou que ce sera direct ça mais ... ce sera direct une punition, je pense ...

M : Mmm.

H : ... et ... c'est ... je ne sais pas en fait. Je suppose des choses ...

M : Mmm. Mais comme tu n'as jamais été confronté à ça ...

H : Oui.

M : ... c'est compliqué d'imaginer ...

H : Oui, voilà !

M : ... une histoire pareille !

H : Oui, voilà !

M : OK.

H : Mais après comment je réagirai, déjà je pense que j'essaierais de ... trouver une excuse en fait [rires]

M : OK.

H : Je pense que moi, personnellement, je, j'essaierais de trouver une excuse.

M : Une excuse pour toi ou une excuse pour vous deux ?

H : Bah une excuse pour nous deux par ce que déjà, par ce que autant, moi, je vais perdre mon contrôle mais cette personne aussi, si c'est une personne qui a vraiment rien fait et ... heu ... qui a rien du tout fait mais qui me demande la réponse et que moi je lui dis « c'est entre ça et ça » et que

la personne, et que le prof nous entend, bah je lui fais « bah vous voyez, cette personne elle avait pas révisé du coup je l'ai aidé pour une question ...

M : Mmm.

H : ... ou je lui ai pas dit, j'ai pas dit laquelle, la réponse, mais je lui ai dit que c'était entre untel truc et tel truc et ... et ... bah voilà. Après je pense que, on ne sera pas pardonné du coup on aura une punition et ... et ... c'est tout après je vois pas ce que je peux faire d'autre en fait. À part, ouais, peut-être m'excuser et dire « bah voilà ... je ...

M : Si la personne que t'aide ...

H : Oui ?

M : ... devant le prof elle dit « nan mais, c'est pas moi, c'est Henri qui a commencé » ?

H : Ha bah alors là ça change touuut ! [rires]

M : [rires] là ça change tout ?

H : Là ça change tout, tout, tout, si c'est une personne qui fait ça je lui fais « mais t'es gonflé, tu m'as demandé la réponse, je t'ai donné, je ne t'ai pas donné la réponse précise, je t'ai donné dans quoi c'était, qu'est-ce qu'on a fait et je t'ai donné des moyens mnémotechniques pour que tu t'en rappelles et que c'est moi que tu dis ça, ben non en fait. Donc si on est punit, on est punit tous les deux, pas que moi. »

M : OK donc ...

H : Ha je ne serais pas content ! Vraiment si on me dit ça, je ne serais pas content et j'aurais la défensive avec cette personne-là et je ... bah ... je ... après, après coup j'essaierais de m'expliquer avec cette personne aussi pour savoir pourquoi elle a dit ça et ...

M : C'est quoi ce genre de comportement ? Justement, d'accuser l'autre ?

H : Bah c'est ... je sais pas. C'est méchant, fin c'est ... fin ... c'est ... c'est pour pas s'attirer toute la faute sur soi, pour se donner une bonne conscience pour vraiment juste s'embêter ...

M : Ouais.

H : ... pour vraiment faire juste, pour embêter cette personne.

M : Ouais. Pour toi en tous cas, si quelqu'un fait ça, il te veut du mal. C'est ... c'est pas correct.

H : Ha bah non c'est pas correct. Si on dit que c'est vraiment que moi et que cette personne « bah moi j'ai rien fait » bah déjà, c'est pas possible par ce que ça ne peut pas être que moi par ce que l'à-peu-près de ce que j'ai dit dans cette réponse, je ne l'ai pas dit au ciel ou au mur du coup ...

M : Mmm.

H : ... moi je réagirai comme ça, je dirais, je donnerais des arguments au prof comme quoi bah non, lui aussi, ou elle aussi, elle m'a demandé ça et du coup je lui ai, je lui ai dit que c'était, c'était dans cette leçon ou voilà et que du coup : on est punit tous les deux, pas que moi.

M : Mmm. OK.

H : Voilà.

M : D'accord, super. C'est très intéressant tout ce que tu me racontes. Je suis obligée de regarder l'heure par contre, je vais devoir te ramener en cours, ça fait quarante minutes qu'on discute. Est-ce qu'il y a autre chose que tu voudrais que tu voudrais me dire par rapport à la discussion qu'on vient d'avoir ? Ou une conclusion que tu voudrais apporter ?

H : Bah pas forcément, non pas vraiment ... j'ai pas trop d'idée là.

M : OK, alors je vais éteindre.

Manon raccompagne Henri dans sa salle de classe. Sur le chemin il questionne les raisons de la thèse et demande si elle reviendra au collège. Ce sera le cas mais pour procéder à une autre étude, sans lien avec la présente recherche.

K. Entretien Dimitri – 15 ans – Garçon – 3^e

L'entretien a lieu le jeudi 10 décembre 2020 à 13 h 35 dans une salle mitoyenne à la classe de Dimitri. Il s'agit de la même salle que celle employée pour la passation. Dimitri est volontaire et se présente juste après sa séance de volley +, une option qui modifie un peu son emploi du temps.

Dimitri a été absent pendant deux jours, mais se montre en pleine forme au moment de l'entretien. Le professeur principal confirme son dynamisme retrouvé.

Manon : Donc là ça enregistre puisque la lumière est rouge, je mets le micro dans ce sens-là, hésite pas à parler un petit peu fort pour être sûr que ça fonctionne bien. OK, bien, alors on va pouvoir commencer. Heu, est-ce que tu peux me raconter ce dont tu te souviens par rapport à ce que tu as fait la semaine dernière ? Comment ça s'est passé ? Ce que je t'ai fait faire ...

Dimitri : De mémoire il y avait trois gobelets en carton.

M : Mmm.

D : Avec une balle apparente ...

M : Ouais.

D : Que vous, changiez.

M : Oui.

D : Et vous souleviez deux fois un gobelet quand on indiquait pas et où il y avait une balle et une fois le gobelet qu'on indiquait.

M : Mmm.

D : Et ensuite on nous laissait seuls pendant trente secondes.

M : Mmm.

D : Et on pouvait faire ce qu'on voulait.

M : Ouais c'est ça [*rires*] en tous cas, je n'ai pas interdit de faire quoi que ce soit.

D : Non.

M : Oui, c'est ça, OK.

D : Vous l'avez même suggéré, car vous avez dit « *vous n'aurez pas le droit de toucher aux gobelets tant que je suis dans la pièce* ».

M : OK.

D : Du coup c'était une invitation à le faire quand vous serez partie.

M : Pour toi, ce que j'ai dit là c'était une invitation à soulever les gobelets ?

D : Une fois que vous serez partie oui.

M : OK, donc si j'avais dit par contre « *vous touchez pas aux gobelets* » ...

D : Bah je l'aurais pas fait.

M : OK. Donc là tu pensais que comme je t'avais dit ça tu pensais que c'était plutôt une bonne idée de soulever les gobelets quand je sortais de la pièce ?

D : Bah déjà je savais qu'il y avait quelque chose d'un peu louche.

M : Ouais ?

D : Entre guillemets, entre guillemets par ce que, quand quelqu'un dit ça, c'est qu'il ne veut pas qu'on voie ce qu'il se passe.

M : Mmm.

D : Et du coup euh ça m'a permis d'imaginer qu'il y avait deux balles après la première fois.

M : OK.

D : Et ensuite, euh, pour moi il y a deux sortes de sens c'est-à-dire le sens qu'on lui donne et le sens qu'on peut saisir. Par exemple « *vous ne toucherez pas la gourde tant que je serais dans la pièce* » [montre la gourde de Manon] ça veut dire qu'une fois que je serais dehors bah on aura le droit.

M : OK. Donc pour toi en fait ...

D : Il n'y a aucune interdiction en fait, il n'y avait aucune interdiction.

M : D'accord, OK. Mais, euh, moi j'ai pas dit d'interdiction mais est-ce que, est-ce qu'on peut imaginer que c'est une interdiction un peu tacite ? Tu, tu vois ce que ça veut dire « *tacite* » ?

D : Heu ...

M : Quelque chose qu'on dit pas, mais on sait en fait, par exemple si on dit ...

D : Si on était une ...

M : OK. D'accord. Bon, très bien. Alors on va regarder un peu les vidéos.

D : Oui.

M : Alors je suis désolée par contre on n'entend pas, [la vidéo commence] on n'entend pas vraiment le son par ce que ma caméra n'est pas très performante. Donc là du coup c'est le début de la petite activité où je vous demandais si avec Arthur vous étiez, vous étiez plutôt proches.

D : Bah on est copains, potes quoi.

M : Vous êtes potes, OK. Donc ça veut dire que vous traînez ensemble ...

D : Ouais.

M : Il n'y a pas de problème entre vous.

D : Bah non.

M : OK. Donc là, là on est d'accord je suis en train d'expliquer les règles du jeu.

D : On voit la balle apparente.

M : Mmm.

D : Je pense qu'au début la première balle était déjà dans le gobelet à droite, je la trouvais du coup pour nous à gauche et que c'est en mélangeant que vous l'avez fait apparaître, à un autre endroit.

M : OK et pourquoi est-ce que tu penses ça ?

D : Bah en fait c'était que le gobelet à droite il était posé trop en évidence pour que ce soit vraiment lui.

M : D'accord.

D : Et du coup je me doutais qu'il y avait deux balles par ce qu'a confirmé le premier passage bah ...

M : Mmm.

D : Ça a permis de savoir un peu où elle était, avant.

M : OK, donc déjà, tu avais le doute en fait.

D : Mmm.

M : D'accord. Par ce que là je vois tu as un visage bon, on voit pas très bien avec le masque et tout, mais j'ai l'impression que t'es très concentré que t'es très sérieux, c'est par ce que tu voulais comprendre s'il y avait, s'il y avait quelque chose de louche ?

D : Mmm, j'aimerais, en fait, au début la première balle, j'ai compris et après j'ai fait comme si ... C'était normal, j'ai suivi la seule balle.

M : Mmm.

D : Et bah ensuite quand vous êtes sortie j'ai pris les balles.

M : OK.

D : On a pris les balles avec Arthur.

M : Pourquoi est-ce que tu as fait comme si c'était normal ?

D : Par ce que je ne savais pas ce que expérience voulait prouver et je ne voulais pas la mettre en échec du coup j'ai eu un comportement normal.

M : D'accord. OK. D'accord, tu t'es dit si j'agis comme si de rien n'était ...

D : Bah comme ça, ça fera une expe, heu, quelque chose de normal par ce que si ça se trouve, si j'agis comme heu en étant soupçonneux peut-être que ça permettra pas à ce qu'elle voit ce qu'elle voudrait voir.

M : OK. D'accord. Je comprends. Très bien alors là on continue *[la vidéo]* alors là je donne les explications. Qu'est-ce que tu cherchais avec tes yeux ?

D : *[chuchote]* La caméra.

M : *[rires]* D'accord. La caméra. *[premier passage – échec provoqué]*.

D : Une balle à gauche, une balle à droite.

M : [*Dimitri veut soulever un autre gobelet, Manon lui demande de « ranger [ses] mains, il répond « Alors il y en a deux ! »*] Alors, explique-moi : c'est quoi cette réaction ?

D : En fait, la balle n'avait pas pu changer, par ce que vous l'aviez montrée.

M : Mmm.

D : Et après, dernier changement, après vous avez juste remué les verres. Et Arthur et moi on avait vu le même verre. À la limite, on aurait pas vu le même verre, ça aurait pu être moi qui m'étais trompé et lui qui avait juste s'il avait désigné l'autre. Mais là on avait le même verre, on était absolument certains, on n'avait pas quitté le verre des yeux après ...

M : Mmm.

D : Du coup c'était forcément qu'il y avait une autre variable qui permettait de, qui permettait à, je dirais, à la personne en face de gagner.

M : OK. Donc, pour toi, s'il y en avait un de vous deux qui s'était trompé, OK, mais vous ne pouviez pas vous tromper les deux en même temps en fait ? C'était pas possible ?

D : C'était possible mais c'était improbable du fait qu'on avait absolument vu la balle quand vous l'aviez changé ...

M : Mmm.

D : On avait gardé le regard fixé du coup c'était beaucoup plus improbable que si j'avais désigné celle-là et Arthur celui-là, Dans ce cas, ça aurait pu être là-bas.

M : OK. Donc OK. Donc là tu t'es dit qu'il y avait quelque chose de louche

D : Oui.

M : Est-ce que tu t'es demandé pourquoi est-ce qu'il y aurait deux balles en fait ?

D : Non.

M : Non, est-ce que ...

D : Pas encore. Pas ... là.

M : Tu t'es dit en tous cas il y a deux balles ...

D : Mmm.

M : Et tu t'es dit que tu ne t'étais pas trompé.

D : Bah je me suis dit heu « *il y a sûrement deux balles* », du moins c'est ce que je pensais et ça l'a prouvé par la suite quand on a pu soulever les gobelets. Et du coup, bah après je ne savais pas à quoi pouvait servir expérience par ce que vous ne l'aviez pas détaillé et on n'avait aucun indice pour le deviner.

M : Mmm.

D : On savait juste que ça faisait sur les comportements des adolescents en fonction de s'ils s'aiment bien ou s'ils s'aiment pas bien ou pas plus que ça.

M : Mmm.

D : Et du coup on ne pouvait pas savoir, du moins je ne pouvais pas savoir, peut-être qu'Arthur avait deviné ...

M : Mmm.

D : ... Le but de expérience.

M : D'accord. Est-ce que tu te souviens de ce que je te disais à ce moment-là ?

D : Hum je crois que vous disiez que vous, qu'il n'y avait qu'un seul plot que vous pouviez soulever mais à un moment bah je me suis dit « *alors, pourquoi on irait pas chercher l'autre personne qui attendait dehors ? Elle, elle pourra le faire, soulever l'autre plot.* » Mais après, comme j'ai dit, ça aurait peut-être gâché expérience. Du coup bah nan, je l'ai pas dit, j'ai préféré attendre la phase ou vous nous laisserez seuls.

M : D'accord, donc en fait ... Tu avais plein d'idées, mais tu voulais pas me mettre en difficulté, c'est ça en fait ?

D : Mmm.

M : D'accord. Et alors là tu as fait quelque chose que j'ai trouvé très intéressant, je ne sais pas si tu te souviens ...

D : Oui.

M : Je t'ai dit de ranger tes mains, qu'il ne fallait pas toucher avec tes mains du coup ...

D : Avec la manche.

M : Voilà [*rires*] t'as sorti ta manche ! Pourquoi est-ce que tu as fait ça ?

D : Par ce que je voulais quand même savoir ce qu'il y avait dessous.

M : Mmm.

D : Et du coup comme j'ai dit, une interdiction si on joue un peu sur les mots, ça peut être quelque chose qui nous permettrait de le faire d'un autre moyen.

M : OK.

D : Et si on n'a pas le droit avec les mains, rien n'empêche de le faire avec le bras. Ou avec la manche dans ce cas.

M : D'accord, OK. Donc, c'est intéressant ce que tu viens de dire, donc une interdiction, il y a peut-être la possibilité de la contourner en fait, c'est ça ?

D : Mmm ... C'est un peu comme une barrière où, on fait une course, on dit « *on n'a pas, vous n'avez pas le droit de sauter au-dessus de la barrière* ».

M : Mmm.

D : Par contre tout le monde, en partant de cela, tout le monde et bah il la contourne à la course.

M : Oui.

D : C'est instinctif. Et bah pourtant c'est la même chose. On leur a dit qu'ils n'avaient pas le droit de sauter une barrière, ils ont trouvé le moyen de faire autrement. Bah c'était un peu ce que je pensais. J'ai essayé de trouver un moyen de faire autrement.

M : OK et le moyen de faire autrement c'était de sortir ta manche ...

D : De sortir la manche.

M : OK, et quand je t'ai dit du coup de ranger ta manche ...

D : Ranger la manche.

M : Ouais, t'en a pensé quoi ?

D : Bah, je me suis dit « *OK, bah il y a vraiment deux balles ou alors une chose, quelque chose d'autre qu'une balle, mais elle veut pas montrer encore* ».

M : OK, donc tu t'es dit « *c'est obligé, si je ne peux pas contourner comme ça, il y a forcément un truc.* »

D : Mmm.

M : OK. *[suite de la vidéo]* donc là je me souviens qu'à ce moment-là je t'ai dit que tu t'étais trompé.

D : Mmm.

M : Et tu croyais que tu t'étais peut-être trompé ou toujours pas ?

D : Toujours pas.

M : Toujours pas, non.

D : En fait, à partir du moment ... J'aurais peut-être pu me tromper là mais c'était pas sur. Mais, à partir du moment où vous avez dit « *Non, tu n'as pas le droit* », c'était sûr qu'il y avait quelque chose et que j'avais raison qu'il y avait quelque chose sous le gobelet et qu'Arthur aussi avait raison qu'on avait, qu'il y avait quelque chose de caché en fait.

M : OK, qu'il y avait quelque chose de caché. C'est pas ... Pour toi, ça ne te semble pas normal que je t'interdise de soulever le gobelet ?

D : Bah ... En soi, s'il n'y avait rien eu, vous n'auriez pas éprouvé autant de réticence à me laisser pousser le gobelet ... Ça paraît ...

M : Mais si c'est la règle du jeu ?

D : Mmm on l'avait pas précisé pour la manche.

M : OK, tu as, oui c'est vrai, c'est vrai je ne l'avais pas précisé pour la manche, ouais. Mais du coup, j'aurais du dire « *il y a interdiction de soulever les gobelets avec quoi que ce soit* », c'est ça que j'aurais du dire ?

D : « *Avec quoi que ce soit* » dans ce cas ça aurait aussi dit quand vous auriez quitté la pièce on n'aurait pas le droit. Vous auriez du dire, si jamais fallait vraiment être précis, par exemple si vous le refaite.

M : Mmm.

D : « *Interdiction de soulever ou de faire quoi que ce soit permettant de voir ce qu'il y a en dessous des gobelets tant que je suis dans la pièce* » et dans ce cas, ça aurait été tellement précis qu'on n'aurait pas pu le contourner. On n'aurait pas pu faire quoi que ce soit pour le voir.

M : OK. Donc en fait les règles que j'ai donné elles sont pas assez précises ?

D : Bah ... elles étaient incomplètes.

M : Elles étaient incomplètes, OK, et du coup si la règle est incomplète ...

D : Le jeu ...

M : ... On peut la contourner ?

D : ... N'est pas clairement définit.

M : OK.

D : Et si le jeu n'est pas clairement définit, pour le joueur, la façon de gagner non plus.

M : D'accord.

D : Et du coup on pouvait essayer ça.

M : Donc tu ne sais pas comment gagner donc tu t'es dit « *je vais gagner par le moyen que je vais trouver en fait* » ?

D : Mmm.

M : OK.

D : C'était un peu ça ouais.

M : D'accord, alors on continue [*deuxième essai – réussite provoquée*] c'était quoi cette réaction quand Arthur il a montré le verre là ? [*rires*]

D : [*rires*] c'était juste que j'ai rigolé par ce que [*rires*] je me suis dit à coup sur il va y avoir une autre balle et, à coup sur, on va encore se faire piéger [*rires*]. Du coup bah après j'ai désigné le même verre par ce que, bah on savait pas, peut-être que je m'étais quand même trompé pour la première chose ...

M : Mmm.

D : ... Que mon intuition était fausse. Ensuite quand vous avez quand même soulevé, ça m'a un peu fait douter mais ça m'a confirmé avec le troisième.

M : D'accord, donc tu t'es dit « *le deuxième finalement c'est bon ... Mais c'est louche* » [*suite de la deuxième passe – Manon cherche à rassurer les garçons sur l'existence d'une unique balle*].

D : [*rires*]

M : Là tu cherchais la caméra encore ?

D : Bah sachant qu'elle n'était pas là elle était peut-être dans un coin ensuite comme vous êtes partie je me suis dit, ben pour faire une étude ils ont parfois besoin de garder les réactions des personnages du coup elle doit être par là.

M : Mmm. D'accord, OK.

D : Du coup bah je pense que j'avais trouvé la caméra.

M : Tu savais où elle était ?

D : Bah sur la table là.

M : Ouais.

D : Sous le sac.

M : C'est ça elle était cachée dans mon écharpe. Mais tu l'avais pas vu « vu », mais tu savais où elle était du coup ? À peu près.

D : Bah je l'ai déduit aussi par ce que si jamais vous mettez une caméra sur le côté on peut pas voir, que de profil et derrière, ce n'est pas forcément intéressant. Si elle n'était pas en hauteur, par ce que du coup j'avais regardé en hauteur, elle était forcément à un endroit qui aurait été caché et qui aurait fait que nous puissions pas la voir du coup, puisque c'était caché, et qui aurait pu voir nos réactions. Du coup, le seul endroit possible dans la pièce, vu qu'elle était pas au tableau c'était là.

M : C'était là dans les affaires, OK. Donc là, troisième passation, qu'est-ce que tu te dis à ce moment-là ? C'est là, c'est la troisième fois ...

D : À ce moment-là je me dis « *bon, on va voir, peut-être que j'ai eu juste la première fois, peut-être que je me suis trompé la deuxième fois, ça va, on va voir et puis si elle reste et que là elle a soulevé le même truc on verra ce qu'on fait mais peut-être qu'il n'y avait vraiment qu'une balle et qu'on s'était trompés tous les deux* ».

M : Mmm.

D : Mais, on va voir.

M : OK, on va voir. T'es pas encore sûr de toi mais ... OK.

D : Mmm.

M : On va voir [*troisième passe – échec provoqué*] donc là on a fait le troisième essai, vous vous étiez à nouveau trompés.

D : Ouais.

M : Donc toi ...

D : À nouveau « *juste* » mais trompés [*rires*].

M : [*rires*] à nouveau justes mais trompés ! OK [*rires*]. Ça veut dire quoi ça ? Tu viens de me reprendre, ça veut dire quoi ?

D : Bah ça veut dire qu'on s'était pas trompés en soi. C'était juste que vous nous avez trompés en soulevant l'autre balle.

M : Mmm.

D : Donc on avait juste et en même temps, vu qu'il y avait deux balles et qu'on devait désigner que un gobelet, forcément faux.

M : Oui. Et quand t'as vu ça t'as pensé quoi en fait ?

D : « Ça y est, je sais quoi faire pour gagner. » *[claque des doigts]*.

M : OK, pour toi c'était clair tu savais quoi faire pour ...

D : Mmm.

M : Tu sais quoi faire OK mais là tu savais déjà que quand j'allais partir t'allais soulever les gobelets et tout ?

D : Bah je savais que je devais soulever par ce que pour voir si c'était juste et ensuite je me souvenais de quelque chose que je dirais après, que j'avais lu dans un livre qui m'a fait penser à faire le tour des balles.

M : OK, d'accord. Super. Donc alors là, c'est le moment où je m'en vais. *[Manon quitte la pièce]* là vous prenez le moment de discuter tous les deux ou pas ? Avant de, de soulever les gobelets.

D : On a discuté un peu on a dit *[chuchote]* « bon on fait quoi ? », ensuite on a soulevé les gobelets. ON a vu qu'il y avait deux balles, je prends la première balle là-bas.

M : Mmm.

D : Ensuite je vais la donner à Arthur.

M : Mmm.

D : Je vais prendre l'autre balle, je vais la prendre à moi. Par ce que je me souvenais quelque part dans un livre que j'avais lu que quand il y avait deux choses, le seul moyen de gagner dans des jeux comme ça c'était d'éliminer des variables qui pouvaient être représentées par la balle.

M : Mmm.

D : Mais pour le faire, je dirais que c'était le comportement et Arthur et moi on s'entend bien et du coup on voulait faire avec cava, cara, camaraderie ...

M : Camaraderie ?

D : Ouais, voilà. Et du coup, j'en ai donné une à Arthur et j'en ai pris une pour moi.

M : Mmm.

D : Par ce que comme ça on éliminait les deux variables et on n'avait qu'à ne pas montrer de gobelet ...

M : Ouais ?

D : ... pour gagner à tous les coups.

M : OK, d'accord. Et ... c'est quoi comme livre ? C'est dans quel livre que tu as vu ça ?

D : Dans plusieurs, c'était dans certains livres en fait. Par ce que je lis beaucoup du coup, parfois, je réfléchis et dans certains Picsous quand j'étais petit, je m'y étais remis il y a quelques mois, je me souvenais d'un jeu qui s'appelait « *passer Muscade* » et c'était comme ça, avec deux balles.

M : Mmm.

D : Et je me souvenais dans un autre livre qui s'appelait « *Le Cercle des 17* » [*livre de science-fiction – littérature adolescents*] que les gens prenaient les balles ou en prenaient deux pour gagner. Et que du coup je me suis dit « *bah pour gagner il faut, ou montrer les deux balles ...* »

M : Mmm.

D : Mais là on ne peut pas.

M : Mmm.

D : Ou alors les mettre dans un seul gobelet et on gagne à tous les coups.

M : Mmm.

D : Ou alors prendre les deux balles. Et vu que prendre les deux balles c'était l'option la plus simple, entre guillemets. Par ce qu'avec les deux gobelets ça aurait pu s'éparpiller quand vous alliez les soulever.

M : Mmm.

D : Bah j'ai fait ça sans vraiment concerter Arthur par contre, pour le moment.

M : OK.

D : Pour le coup, par ce qu'on avait que trente secondes et ...

M : Ouais c'est pas beaucoup ...

D : ... et là il y en avait déjà vingt qui étaient écoulées.

M : D'accord. Alors, je comprends bien ton raisonnement et tu as utilisé le terme de « *camaraderie* », ça veut dire quoi pour toi la camaraderie ?

D : Bah, en fait c'est simple. Tout le monde le comprend mais par contre à expliquer c'est très compliqué. Bah la camaraderie c'est que, ben on s'aime bien, on joue ensemble, on traîne ensemble, on se prête des choses, on mange ensemble parfois pour euh, dans des restos et puis ... Voilà.

M : OK.

D : On est copains quoi.

M : Vous êtes copains OK. Est-ce qu'un camarade c'est quelqu'un qui, est-ce que c'est comme un ami du coup, c'est la même chose ou est-ce que c'est un peu moins fort ?

D : Pff ... Il y a plusieurs termes de camarade par ce que par exemple si jamais il y a mon ami Anatole et mon ami Arthur du coup, bah ils sont mes camarades de classe.

M : Mmm.

D : C'est-à-dire que, on est ensemble souvent. Et pourtant eux, ce sont mes amis, tandis qu'il y en a certains bah c'est juste des camarades.

M : OK, d'accord. Je comprends ce que tu veux dire.

D : Pour moi la notion c'est camarade, copain, ami [*mime avec ses bras un escalier*].

M : Mmm.

D : Et parfois camaraderie ça peut aider à faire pour les copains et les amis. Ça peut donner du sens un peu.

M : Mmm.

D : À copain et à ami.

M : OK. Super, et du coup, est-ce que la camaraderie ça suppose d'aider par exemple, son camarade quand il a des problèmes ou quand il est en difficulté ?

D : Bah ça dépend quel camarade on est.

M : OK.

D : Moi, par exemple s'il y a un de mes copains qui est en difficulté, oui je vais voir ce qu'il a, je demande ce qu'il a, par message, je l'appelle ... Il y a des personnes qui ne font pas ça, « *ha il est pas là, vas-y quand il revient je lui propose de manger ensemble* ».

M : Mmm.

D : Il y a différents types de camaraderie, différents niveaux. Après Arthur aussi, ça prouve qu'on s'entend bien par ce que Arthur là me fait confiance.

M : Mmm.

D : Il ne dit pas « *mais pourquoi est-ce que tu fais ça ?* ». Tandis que, si ça se trouve, si on ne s'aimait pas bien peut-être qu'il aurait dit « *il a prit les deux balles !* », il vous l'aurait dit.

M : Mmm.

D : Tandis que là il ne m'a rien dit et il m'a fait confiance pour ce qu'il fallait faire.

M : Donc c'est un peu ...

D : Donc c'est un peu ça, il fallait un esprit de camaraderie.

M : Faire confiance, même quand on ne maîtrise pas tout mais faire confiance à l'autre. C'est ça un peu ?

D : Mmm.

M : OK et du coup ...

D : Même quand on maîtrise tout.

M : Même quand on maîtrise tout ?

D : Si jamais moi je maîtrise tout, par exemple à la natation, par ce que je fais beaucoup de natation. J'en fais une compétition entre guillemets, en longueur, et que quelqu'un me dit « *vas-y, vas-y, je*

peux passer ? S'il te plaît » mais qu'il nage moins vite que moi bah je dis « *OK, d'accord bah vas-y passe* » par ce que bah je lui fais confiance. Mais, pourtant je maîtrisais tout là aussi.

M : OK, d'accord donc heu ouais. Donc c'est aussi accepter, même quand on a la maîtrise de laisser l'autre s'exprimer ?

D : Après faut pas laisser tout le temps l'autre s'exprimer.

M : Mmm ?

D : Par ce que si on laisse tout le temps l'autre s'exprimer et qu'on est effacé, ben on fait rien. Du coup faut savoir faire le juste milieu entre : être tyrannique et laisser pas les autres faire et être trop effacé faire un chose par mois et puis c'est tout.

M : Donc en fait, ce que tu me dis c'est que la camaraderie, tout ça, pour que ça fonctionne bien il faut un équilibre en fait c'est ça ?

D : Mmm.

M : OK, d'accord, je comprends. Donc la on va voir la suite de, des opérations.

D : Ensuite vous étiez rentrée.

M : Mmm.

D : Et du coup bah, je me suis rassi. [*les garçons disposent les gobelets pareillement à ce qu'avait fait Manon*] Là on les a replacés.

M : Pourquoi vous les avez replacés ?

D : Bah c'est Arthur qui l'a fait. Peut-être par ce qu'il trouvait que c'était pas assez bien mit et que, que moi il avait compris ce que j'allais faire c'est-à-dire un peu vous tromper ...

M : Mmm.

D : Et du coup il m'aidait à y parvenir. À nous deux comme ça on y parvenait. Faudrait lui demander !

M : Ouais, je lui demanderais hein [*rires*] ne t'inquiète pas ! Heu, comment est-ce que ça s'appelle le fait de réussir à s'organiser tous les deux, sans se concerter, est-ce qu'il y a un mot derrière tout ça ?

D : Euh, l'esprit de cohésion peut-être ?

M : L'esprit de cohésion, OK, d'accord, non, c'est, c'est ...

D : Mais il y a pleins de choses que tout le monde comprend quand on le dit mais qui par contre quand on demande à une personne de l'exprimer ça va être très compliqué et, moi par exemple, camaraderie j'arrive pas trop à l'exprimer. Si ça se trouve j'ai donné une définition qui peut sembler trop complète pour certains, très incomplète pour d'autres.

M : Bah moi, ce que je trouvais intéressant c'était d'avoir ta définition à toi.

D : Mmm.

M : Puisque je ne suis pas un dictionnaire moi, ce qui m'intéresse c'est de savoir ce que toi tu penses en fait.

D : Après si jamais ce que je pense est tellement incomplet qu'il n'aide pas, il faut parfois demander à d'autres personnes.

M : Bah moi si j'ai choisi de faire cet entretien aujourd'hui avec toi c'est par ce que je pense que ce que toi tu as à dire est intéressant. Donc là il n'y a pas de soucis et ta définition de la camaraderie c'est la tienne et moi j'ai besoin de ta définition à toi pour comprendre ce que tu racontes en fait. Par ce que oui, peut-être que pour moi la camaraderie ça veut pas dire la même chose que pour toi, mais on s'en moque puisque c'est toi qui utilises ce mot-là, donc j'ai besoin de comprendre le sens que toi tu y mets. Tu vois ce que je veux dire ?

D : Oui. Est-ce que je peux dire quelque chose ? Vous avez dit que ce que j'ai à dire peut-être intéressant.

M : Oui.

D : Mais vous vous, en soit si jamais vous voulez ça : il fallait voir tout le monde. Par ce que tout ce que les personnes ont à dire peut-être intéressant.

M : Oui.

D : C'est peut-être par ce que j'ai été plus rapide que j'avais eu trente secondes là et que je savais ce que je voulais faire que j'ai réussi à faire ça.

M : Mmm.

D : Peut-être que s'il y avait eu une minute il y en aurait qui aurait mis un plot sans balle là-bas [sur le bureau de l'enseignant] et laissé les deux plots avec les deux balles là [*sur la table*] et dans ce cas il gagnait forcément puisqu'il y avait une balle dans chaque plot.

M : Je suis tout à fait d'accord avec toi. C'est vrai que tout le monde est intéressant, je suis tout à fait d'accord avec toi. Après je ne peux pas me permettre de rencontrer toutes les personnes qui participent à l'expérience par ce que je n'ai pas assez de temps pour ça.

D : Mmm.

M : Et que toi tu es une des rares personnes qui à fait quelque chose d'aussi élaboré. Par ce que, comme tu me l'as dit, peut-être que tu as lu ça dans un livre, peut-être que tu as vu ça dans un magazine, maintenant peut-être que tu as juste été plus rapide mais en tous cas je suis d'accord avec toi, chacun est intéressant, il n'y a pas de soucis là-dessus, mais tu fais bien de me le dire. [*Arthur montre le seul gobelet n'ayant jamais contenu de balle*].

D : On désignera, là il me dit « *vas-y on va désigner celui-là, comme ça, vu qu'il n'y en à aucun, elle va tous les soulever les uns après les autres* ». Et déjà quand je veux me lever, le poser sur la, la, le, l'armoire.

M : Ouais.

D : C'était Arthur qui me l'avait suggéré.

M : OK.

D : Par ce que du coup, ce qu'il y a de bien c'est qu'il a tout de suite compris quand j'ai pris les deux balles ce que je voulais faire.

M : Mmm.

D : Et du coup ça nous à permis de construire un peu quelque chose.

M : Mmm, tout de suite vous avez su vous entendre en fait. Même sans parler vous saviez ...

D : D'après moi ! D'après moi, après peut-être que pour Arthur ça n'aurait pas été la même chose.

M : Bah on verra ce qu'il en dira lui mais en tous cas toi t'as l'impression que ça s'est passé assez rapidement entre vous en tous cas.

D : Mmm. Bah j'ai pas eu besoin de lui expliquer du coup ben je prends les deux balles et ensuite, tiens t'en prends une, tiens tu prends l'autre. Je lui ai dit, tiens les deux balles, il m'a juste dit « *t'es sûr qu'on a le droit ?* » je lui ai dit « *oui, oui, elle nous a dit qu'on avait pas le droit quand elle est là donc là on a le droit vu qu'elle est pas dans la pièce* ». Ensuite je lui en ai donné une, je lui ai dit « tiens » ensuite il a dit « *tu prends un gobelet et tu vas le placer là-bas* » [au-dessus de l'étagère] moi j'ai regardé sur l'armoire s'il n'y avait pas de choses et puis, ensuite bah, vous alliez revenir tout de suite alors ...

M : Mmm, c'est intéressant ce que tu me dis par ce que Arthur il t'a dit « *t'es sûr qu'on a le droit ?* », il avait un petit peut peur peut-être de faire une erreur et une fois que tu lui as dit oui du coup il a eu plein d'idées pour cacher les gobelets et les balles, c'est ça ?

D : Bah je pense qu'il les avait déjà avant.

M : OK.

D : Mais qu'il savait pas comment le faire sans toucher les gobelets.

M : OK.

D : Et du coup on s'est un peu complétés.

M : OK. D'accord.

D : Après peut-être que je fais totalement fausse-route et que en fait il à pas du tout fait ça.

M : Mais en tous cas toi c'est comme ça que t'interprète.

D : Pour moi c'est comme ça que je l'aurais pris.

M : OK.

D : Que je l'ai pris.

M : D'accord. Et alors là, vous vous mettez d'accord pour me montrer ce gobelet-là, on est d'accord que c'est le seul qui n'avait aucune balle du début à la fin ?

D : Oui.

M : OK. Donc c'était fait exprès ?

D : Bah si, une fois il avait une balle.

M : Ouais.

D : Mais c'était le seul là qui n'avait aucune balle.

M : C'est ça.

D : Et du coup c'était pour vous mettre en erreur genre « *non on n'a touché absolument à rien* ».

M : Mmm et oui, c'est ce que je me suis dit.

D : Et ensuite quand vous l'avez soulevé, vous avez vu qu'il n'y avait pas balle vous avez dit « *vous êtes surs ?* » on a dit « *bah ...* », « *vous pesez ?* », « *oui, on pensait* ». Ensuite vous avez soulevé les deux autres, regarde « *il n'y avait rien* ».

M : [*rires*] il n'y avait rien. [*rires*] bah c'est vrai que c'est ce que, c'est ce que j'ai pensé, on va voir là, on va revenir quand vous m'avez montré ce gobelet-là je me suis dit « *comment ça ? Mais c'est impossible* » par ce que j'avais compris qu'à chaque fois vous aviez trouvé les bons gobelets. [*Manon découvre que les trois gobelets sont vides*] Et là je trouve que tu as l'air très sérieux sur cette, à ce moment-là. J'ai trouvé que t'essayais de garder ton calme, est-ce que c'était le cas où est-ce que ...

D : C'était pour voir en fait comment vous alliez réagir.

M : OK.

D : Si vous alliez vous mettre en colère, si on avait éclaté expérience, si au contraire on l'avait fait avancer.

M : OK ?

D : Du coup je voulais juste savoir ça.

M : Donc il y avait un risque ?

D : Nnn, une sorte de risque mais calculé par ce que du coup, vu que j'avais rien fait aux deux premiers, si jamais on voulait que l'expérience qui se faisait sur nous deux soit réussie, trouver des résultats plutôt intéressants.

M : Mmm.

D : Il fallait qu'on essaye de le faire.

M : Mmm, d'accord. Donc tu t'es dit que bon, peut-être que je me mettrais un petit peu en colère mais, au fond, ça allait pas être une colère noire, j'allais pas m'énerver ni rien.

D : Non ça allait faire des résultats intéressants peut-être, différents.

M : Mmm, c'est sur. Et, ça aurait changé quoi ? Imaginons que je me serais mise en colère, est-ce que ça aurait changé quelque chose pour toi ?

D : Je me serais dit « *ho mince ! On n'aurait peut-être pas du faire ça. Peut-être que ça à un peu faussé les résultats de l'expérience.* »

M : OK.

D : Mais après je pense que je ne me serais pas senti coupable en soi par ce que vous auriez toujours eu quelque chose d'intéressant. Et puis, après on ne serait plus revu vu que, si jamais il n'y avait pas eu de résultat intéressant, je verrais plus tard, par ce que je savais que vous alliez en revoir sûrement quelques-uns.

M : Mmm.

D : Que vous alliez pas pouvoir tout voir juste avec la vidéo. Vu que vous étiez en psychologie ...

M : Ouais ?

D : Vous allez devoir analyser ce qui se passait pendant qu'on le faisait. Bah au pire, on faisait pas partie de ceux-là donc c'était pas bien grave.

M : D'accord.

D : C'est la vie, je vais dire quelque chose mais c'est la vie de personne, le sort du gobelet. J'aurais agis BEAUCOUP plus prudemment.

M : D'accord, là tu te dis « *au pire, c'est pas si grave* » en fait ?

D : Mmm.

M : OK, et si jamais j'avais été une prof en fait ? Quelqu'un qui fait partie du collège, qu'on voit tous les jours, est-ce qu'il y aurait vraiment eu un risque ?

D : Mmm ... Non.

M : Pourquoi ?

D : Bah de une vous l'avez fait le jeudi après-midi.

M : Oui.

D : Si jamais vous aviez été une professeure bah déjà il n'y a pas beaucoup, il y a moins de chances, il n'y a pas beaucoup de chances qu'on vous ait en professeure.

M : Mmm.

D : Et ils avaient tous des cours les professeurs qu'on avait. Si, par hasard, vous aviez été une de nos professeurs il y aurait eu le vendredi ou on a Français, Mathématique ... Français, Histoire, Italien, Latin ...

M : Mmm.

D : Et sport. Ça aurait pu nous retomber le lendemain matin mais ensuite il y aurait eu le week-end un peu pour vous faire décompresser ...

M : Pour me calmer en fait ? *[rires]*

D : Oui. *[rires]* Et si jamais vous aviez été en colère noire, noire, noire ça n'aurait pas vraiment changé l'atmosphère des cours. Au pire j'aurais parlé un peu moins en cours. Mais j'aurais toujours continué à faire mes exercices, à prendre mes leçons et si jamais vous m'enleviez des points aux évaluations ça aurait été du favoritisme et vous n'auriez pas pu le faire par ce que je crois on peut même aller se plaindre à la direction si jamais ça se fait. Dans ce cas c'était quand même un risque calculé même si jamais vous aviez été une professeure.

M : D'accord. OK, très bien. Il n'y a pas d'autre caméra si c'est ce que tu ...

D : Je vérifie quand même *[rires]*.

M : *[rires]* Non, non il y a juste le dictaphone. OK, d'accord. *[suite de la réaction de Manon face aux gobelets vides]* Est-ce que tu te souviens de ce que je t'ai dit à ce moment-là ? Et de ce que tu m'as répondu ?

D : Heu oui, je crois que vous aviez demandé, vous avez dit « *mais où est-ce que vous avez mis les balles ?* ». Ensuite moi, je savais déjà quoi répondre du coup j'ai dit « *mais quelles balles ?* ».

M : Mais oui, oui c'est ça !

D : Par ce que je faisais, en fait je faisais du théâtre et du coup je me souvenais du ton et de la chose faite pour faire genre de l'innocence « *et nan, je les aie pas vues ... Vous cherchez quoi ?* ».

M : Mmm.

D : Mais de l'innocence qui prouvait quand même que j'étais coupable. C'est un peu ...

M : Bah ...

D : Je vois pas si vous voyez ce que je veux dire.

M : Si je vois tout à fait ce que tu veux dire, c'est « *je suis innocent mais pas tant que ça quand même ...* »

D : Mmm. *[rires]*

M : *Mais t'as rien contre moi, donc tu vas pas faire grand-chose* » *[rires]* c'est ça un peu. Mais moi je me souviens que tu m'as dit « *quelle balle ?* » et en fait c'est un peu comme si finalement il n'y avait jamais eu de balle, que c'était moi qui étais complètement folle et qui avait imaginé des balles en fait.

D : Mmm.

M : C'était vraiment ce que tu voulais faire du coup ?

D : Mmm ... Oui.

M : OK, d'accord. Très bien. Et du coup ma réaction à nouveau ça t'a rassuré par rapport à ce qu'on faisait.

D : Bah en fait, vous auriez pu vous mettre en colère noire là, c'est sur. Mais votre réaction ça m'a fait comprendre que en fait on n'avait pas cassé expérience. Que c'était un peu pour voir nos réactions et que du coup on n'avait rien fait de mal et que du coup c'était pas grave.

M : Mmm.

D : Ensuite j'ai ressorti une balle.

M : Ouais.

D : Arthur à ressortit l'autre.

M : Ouais.

D : Et après vous nous avez dit « *à mais en plus vous avez eu partagé* » je crois vous avez fait par camra, camaraderie je crois.

M : Camaraderie ouais.

D : C'était ... Mais je cherche les paroles exactes, je ne m'en souviens plus trop.

M : Alors j'ai dit « *vous vous êtes partagé les balles* » j'ai peut-être dit « *vous vous êtes associés* » peut-être, je sais plus ...

D : Peut-être.

M : Exactement ... Bah oui j'ai dit ça par ce que ça m'a surpris, je pensais que, je pensais qu'il n'y avait que toi. Comme tu jouais le jeu en fait, comme tu faisais vraiment l'innocent je me suis dit mais c'est pas possible, j'étais persuadée que c'était toi qui avais les deux balles. Et j'étais vraiment surprise de voir qu'Arthur aussi en avait pris une et que vous aviez réussi à vous entendre pour vous partager un peu ce travail-là quoi.

D : Le théâtre : quelque chose peut en cacher une autre.

M : Ha bah oui là ça cachait plusieurs choses [*rires*].

D : Comme les, c'est un peu plus brut mais les trains : un train peut en cacher un autre.

M : Mmm.

D : Quand on voit un train, après il y a des gens qui traversent et qui voient pas l'autre train arriver.

M : Mmm.

D : Dans ce cas ils se font écraser, ça n'aurait pas été dans l'expérience. Là il y avait mon premier train qui est arrivé, vous aviez traversé ...

M : Mmm.

D : Vous étiez sûre que c'était moi du coup ça fait genre vous continuez de marcher un peu sur le chemin ...

M : Mmm.

D : Ensuite vous avez tout de suite fait demi tour quand vous avez vu Arthur qui a sorti la balle.

M : Exactement. C'est ça tout à fait. Je me suis fait berner en fait.

D : C'est une métaphore.

M : C'est une très belle métaphore exactement.

D : Berner une psychologue [*rires*].

M : [*rires*] c'est ça.

D : À son propre jeu en plus [*rires*].

M : [*rires*] à mon propre jeu en plus ! Ouais c'est ça. [*réactions et rires – fin de la vidéo*] bon là il se passe ...

D : Plus rien !

M : Et oui plus rien. OK, très bien, bon, on s'est dit pas mal de choses par rapport à ça. Hum, moi, j'ai juste quelques petites questions. Donc là clairement on est d'accord que ce que tu as fait ça s'appelle de la triche ou est-ce qu'on n'est pas d'accord ?

D : Hum, comme je l'ai dit au début vous n'avez absolument PAS précisé qu'on n'avait pas le droit de prendre les balles.

M : Mmm.

D : ABSOLUMENT PAS. C'est comme un jeu, si jamais on dit « *vous devez lancer les dès* », tout le monde pense qu'on doit aller dans le même sens.

M : Ouais.

D : Dans le sens, dans le sens des flèches par exemple. Mais si dans la règle c'est pas dit « *bah vous devez lancer les dès et puis avancer* ».

M : Mmm.

D : Bah on peut tourner son pion et avancer de l'autre côté. Et dans ce cas, au Monopoly et dans les choses les plus rentables, entre guillemets. Et bah c'était un peu la même chose, on contourne les règles du jeu, car les règles n'avaient pas précisé « *on tourne le pion* » et ça nous a permis de faire d'autres choses.

M : OK.

D : D'aller à l'avenue des Champs Élysées au lieu d'aller à l'avenue Breteuil par exemple.

M : Ouais, ouais je vois tout à fait. C'est, c'est une belle métaphore ça, OK. Mais du coup moi j'ai une question, est-ce que, est-ce que ce jeu autour des règles, est-ce que ça t'arrive aussi de réagir comme ça au collège ?

D : Au collège ?

M : Ouais.

D : Mmm ... Ça dépend des fois mais souvent je garde dans ma tête genre « *ha du coup je pourrais faire ça par exemple* ». Mais après nan pas tellement. Là c'était surtout par ce que c'était présenté sous forme de jeu.

M : OK.

D : Et que c'était une expérience. Du coup ... Heu.

M : Pourquoi au collège c'est différent du coup ?

D : Ben par ce que s'il y a un professeur qui vous dit « *faites ces exercices* ».

M : Mmm.

D : Bah tu peux commencer par le dernier. Par contre tu ne fais pas la dernière phrase, le dernier mot, le troisième ... Ça a moins de sens que dans ce jeu-là où ça en avait plus, trouver pour gagner puisqu'il n'y avait qu'une seule règle : pas enlever tant que vous êtes là.

M : OK, d'accord. Et en interrogation par exemple ? Quand il y a des contrôles est-ce que ça peut t'arriver de réfléchir à ce que tu pourrais faire pour trouver les réponses ...

D : D'abord je fais les exercices les plus courts et les plus rentables.

M : Mmm.

D : C'est-à-dire, quand je regarde ma feuille et que je me rends compte qu'il y a un exercice que j'ai déjà résolu à moitié, et ça arrive pas souvent hein !

M : Mmm.

D : Bah je vais le faire même si c'est l'exercice quatre et ensuite, peut-être que je ferais l'exercice 4 et l'exercice 5, exercice 2, exercice 1 et comme ça je les aurais faits dans un ordre qui me serait le plus profitable en termes de points.

M : Mmm.

D : Et dans ce cas, si je ne fais pas l'exercice 3, bah c'est moins grave que si je ne faisais pas l'exercice 1 qui était sur huit points.

M : Ouais.

D : Mais parfois, et c'est même très souvent, je le fais dans l'ordre que c'est demandé. Sauf quand il y a une question je ne sais pas et du coup je ne vais pas perdre de temps dessus.

M : OK. Donc tu as une vraie stratégie en fait pour réussir.

D : Mmm. Mais après je n'ai pas vraiment l'esprit de synthèse. C'est-à-dire, par exemple, le prof d'Histoire-Géo nous demande de faire vingt lignes, des fois j'en fais trente-cinq mais par ce que c'est tout ce que j'ai à lire en simplifié sur ce sujet.

M : Mmm.

D : Et que, si jamais je ne mettais pas les quinze lignes, il n'aurait pas compris.

M : Mmm.

D : Par exemple ça fera, heu je vais faire sur Hitler, « *Hitler est un général, il a son espace vital* ».

M : Mmm.

D : Mais si jamais je précise pas ce que c'est « *espace vital* », personne ne peut comprendre en soi. Ça peut enlever des points si les gens le savent pas du coup je mets entre parenthèses et ça me met plus de lignes.

M : OK.

D : Du coup c'est un peu mon esprit de synthèse.

M : OK, je comprends. Et si jamais en cours, ou même lors d'un devoir surveillé, il y a un de tes copains qui est en difficulté, tu vois que franchement il s'en sort pas. Est-ce que parfois tu l'aides ou est-ce que ...

D : Question piège ! *[rires]*

M : *[rires]* pourquoi question piège ?

D : D'abord je vous demande de me promettre que vous ne donnerez pas ça à mes professeurs ...

M : Ha oui ! Ha ça c'est que pour ma recherche, personne n'y a accès ! Mais même dans ma recherche il n'y a pas ton vrai prénom. Je te donne un autre prénom, personne ne saura jamais que c'est toi !

D : Dimitri.

M : Tu veux que je t'appelle Dimitri ? Bah je vais le noter, je t'appellerais donc Dimitri !

D : *[rires]* Nan mais c'est, une sorte de délire dans la classe. Il y a des Carlos, Arthur c'est Papa Ours on l'appelle ... Heu ne vous inquiétez pas, vous comprendrez bien avec la classe ...

M : Je ne m'inquiète pas.

D : ... Et du coup, bah ça dépend. Si jamais par exemple je vois qu'il est vraiment, vraiment en difficulté, que je suis assis à côté de lui, que moi j'ai les réponses, et bah oui je vais l'aider. Par exemple, plusieurs fois j'ai pu aider un camarade par ce que je regardais par la fenêtre, il mettait sa copie comme ça *[inclinée]* : $2+2=6$ par ce qu'il l'avait fait méga-vite. Bah je lui ai dit « *attention tu vas perdre des points par ce que $2+2$ c'est pas égal à 6 c'est égal à 4* ». Par contre si moi je suis dans un coin de la classe et qu'il y a un copain qui est dans un autre je ne vais pas lui dire *[mains en porte-voix]* « Hé ho ! Ça fait ... ».

M : Ouais. Tu ne vas pas sortir un drapeau avec écrit la réponse dessus ! *[rires]*

D : Non.

M : OK.

D : Par contre il y a des esprits de cohésion dans la classe par ce que, pour les devoirs maison par exemple si quelqu'un ne le comprend pas bah les autres vont lui faire le calcul mais avec des lettres.

M : Mmm.

D : Par exemple ils prennent une lettre pour un nombre et ils se le mettent mentalement et ils se montrent le calcul avec les lettres et la personne à plus qu'à le faire.

M : C'est un code secret ça ?

D : Non.

M : Non ?

D : Non, par exemple 16×4 .

M : Ouais.

D : Entre parenthèse $16+4$ au carré.

M : Mmm.

D : Et bah ils vont faire la même chose avec A et B.

M : D'accord.

D : Et du coup ils le font avec A et B, ensuite l'autre personne voit et ça peut l'aider à le faire avec les chiffres.

M : OK, d'accord. Donc c'est OK, d'accord. Et du coup c'est vous qui fonctionnez comme ça dans la classe.

D : Bah je trouve, comparé à mon ancienne classe, par ce que j'ai changé de classe, dans cette classe il y a beaucoup plus d'esprit de camaraderie et personne ne lâche les autres. C'est-à-dire, par exemple si une personne va être heu, va prendre son carnet par ce qu'il y a quelque chose, par exemple qu'elle a lancé une balle et bah tout le monde va dire « *mais nan, c'était pas sa balle, c'était la mienne, il me la renvoyait !* » ou alors « mais nous aussi on a envoyé la balle mais du coup on est vingt-neuf, du coup toute la classe doit avoir un mot.

M : D'accord, OK.

D : Et dans ce cas-là, je trouve il y a une plus grande solidarité.

M : Ouais carrément.

D : Ce qui permet d'avoir un bon esprit de camaraderie.

M : Mais du coup, c'est du mensonge quand même ? Vous mentez, mais vous restez ensemble quand même ?

D : En fait, le mensonge ... Il y a deux types de mensonges pour moi : le mensonge qui sert à blesser, par exemple « *Nan il n'y a absolument aucune erreur dans ce que tu as fait, c'est absolument parfait tu peux le rendre à ta, à la prof* », et en fait tu vas te taper un zéro par ce qu'il y a 320 fautes dans une rédaction, c'est un exemple hein !

M : C'est ça par exemple les mensonges ? Comme ceux que je t'avais fait remplir ? [*montre le questionnaire mensonge-blanc/ mensonge-noir*]

D : Oui c'est ça !

M : C'est vrai que toi tu as eu tout juste. C'est ça, donc pour toi par exemple ...

D : Par contre si jamais c'est dit comme ça. Si tu mens à un ami mais pas pour lui faire de la peine, « *t'as aimé le DVD* » bah moi j'ai pas aimé par ce que j'aime pas quand il y a des dragons, « *bah oui j'ai aimé, il était pas mal* » et dans ce cas c'est un mensonge pieux entre guillemets comme là il y en a parfois dans la classe.

M : D'accord.

D : C'est un mensonge fait pour protéger quelqu'un, entre guillemets.

M : D'accord, pour lui éviter d'être mal, OK. Super. Bah écoute c'est super intéressant tout ce que tu m'as raconté, moi j'ai pas d'autre question mais surtout je me dis qu'il va falloir que je te rende à Mme Gouda bientôt ...

D : Ho c'est pas grave, ça fait deux jours que je suis pas là.

M : Alors oui [*rires*] mais là c'est pas vraiment moi qui décide par ce que normalement j'ai le droit d'être vingt minutes avec toi et là [*attrape le dictaphone*] ça en fait quarante-quatre !

L. Entretien Arthur – 15 ans – Garçon – 3^e

L'entretien a lieu le mercredi 16 décembre à 11 h. Un premier avait été programmé le même jour que Dimitri mais Arthur était malade et absent du collège. À son retour au sein de l'établissement, il a demandé à son professeur de reprogrammer un temps d'échange compatible avec son emploi du temps. Après réflexion, l'entretien a lieu après son cours de Technologie, cours où avait lieu un contrôle qu'Arthur a fini en avance. L'entretien a pu se dérouler dans une salle attenante à la salle de Technologie, espace habituellement réservé aux manipulations des machines et ordinateur.

Avant le début de l'entretien et tout au long Arthur montre des signes de nervosité, il triture la manche de son sweat-shirt tout au long de l'entretien. Il semble ainsi moins à l'aise que le jour de l'activité des gobelets.

Manon : C'est bon, là ça enregistre. OK, n'hésite pas à parler bien fort pour que l'on t'entende bien. L'idée c'est qu'on se retrouve aujourd'hui pour discuter un petit peu de ce qu'on a pu faire comme activité, donc on va revenir sur plusieurs moments de la vidéo, je vais te poser des questions. Si à un moment tu n'as pas envie de me répondre à certaines questions, bah tu as le droit, voilà. C'est toi qui décides.

Arthur : D'accord.

M : Ça te va ?

A : Oui, oui.

M : OK. *[la vidéo commence]* Donc là tu étais avec Dimitri.

A : Oui, oui.

M : Vous êtes plutôt des bons potes en général ? Ça va, vous vous entendez bien ?

A : Heu oui, oui.

M : Tu savais un petit peu à quoi t'attendre avant de faire cette activité ou pas du tout ?

A : Bah vu que la prof elle nous avait dit « le jeu des gobelets » on avait un peu pensé à ça donc ...

M : OK. Donc tu pensais que c'était ça ?

A : Mmm.

M : OK. *[la vidéo se poursuit]* Donc là c'est le moment où je note bien vos prénoms et tout sur mon cahier. *[...]* Donc là je suis en train d'expliquer les règles, on est d'accord.

A : Hum.

M : Je vois que toi tu as l'air très concentré, tu acquiesces beaucoup.

A : Hum. Oui.

M : Est-ce que ça te semblait bizarre ce que je racontais ?

A : Bah non.

M : Non, ça te semblait logique ?

A : Oui.

M : C'est un petit peu ce à quoi tu t'attendais ou pas ?

A : Mmm, je sais pas trop, enfin, je m'attendais à, je m'attendais à un truc comme ça.

M : OK. Et là par contre je vois que tu tournes la tête vers Dimitri, pourquoi est-ce que tu le regardes à ce moment-là ?

A : Je sais pas.

M : Tu ne sais pas. D'accord. Par ce qu'on ne voit que lui *[sur la vidéo]* du coup il regarde un peu de tous les côtés. Toi, tu étais très concentré par contre j'ai l'impression.

A : Bah oui.

M : Ouais. *[première manipulation des gobelets]* donc là je commence la première manipulation. Est-ce que tu te dis quelque chose à ce moment-là ? Quand je commence pour la première fois à bouger les gobelets ?

A : Bah je regarde juste le gobelet où il y a la balle et je le suis donc.

M : OK. Ouais tu as l'air concentré effectivement. *[fin première manipulation – échec provoqué]* Alors là, qu'est-ce qui se passe ?

A : Bah je sais pas, enfin. On dit, bah moi dans ma tête je me dis peut-être qu'elle est hyper forte pour faire disparaître la balle ou peut-être qu'il y en a deux, donc je sais pas.

M : OK. Donc pour toi tu penses qu'il y avait un truc ? Tu ne penses pas que vous auriez pu vous tromper ?

A : Bah oui par ce que j'avais bien suivi et je me suis dit « *impossible qu'elle ait ...* ». bah j'avais bien suivi et je me disais que c'était impossible que la balle elle ait changé.

M : D'accord, OK, pour toi c'était évident qu'il y avait quelque chose.

A : Oui.

M : D'accord *[montre la suite de la vidéo – Dimitri réagit au premier échec provoqué]* Donc là il y a Dimitri qui dit qu'il y en a deux, qui s'exprime, toi je note que tu n'interviens pas à ce moment-là, tu restes plus, plus silencieux mais t'avais aussi des doutes en fait ?

A : Bah oui.

M : OK. *[Dimitri tire la manche de son sweat-shirt pour faire basculer les gobelets]* Tu te souviens de ce moment-là ? *[rires]*

A : *[rires]* Ha oui !

M : *[rires]* T'en a pensé quoi ?

A : *[rires]* Bah c'était marrant ! Et, enfin, je ne sais pas, tu lui disais « *nan* » et lui il continuait à faire donc c'était un peu marrant *[rires]*.

M : *[rires]* est-ce que toi tu penses que t'aurais été capable de faire comme lui ?

A : Bah, non.

M : Pourquoi ?

A : Bah moi je suis plus, enfin, je ne sais pas. Bah moi c'était plus sérieux, c'était pas dans l'amusement là par ce que bon.

M : Ouais. C'est vrai que tu as l'air de trouver ça, entre guillemets, moins fun. Enfin tu as l'air très concentré sur ce qui se passe.

A : Mmm.

M : *[argumentation avec Dimitri]* donc là je vous ai expliqué que vous aviez triché, heu que vous n'aviez pas triché que vous vous étiez trompés !

A : Oui.

M : Je vous explique que vous vous êtes trompés, que vous n'avez pas réussi à trouver la balle. Dimitri il a pas l'air d'accord. Toi t'en penses quoi à ce moment-là ?

A : Heu, je ne m'en souviens plus trop.

M : Ça ne t'a pas spécialement choqué en tous cas ?

A : Mmm.

M : Non. Juste, du coup « *vous avez fait une erreur* » ?

A : Mmm.

M : OK. *[deuxième passation – les garçons doivent se mettre d'accord]* Pourquoi tu regardes Dimitri à ce moment-là ?

A : Bah pour voir, pour voir s'il est d'accord avec moi.

M : Mmm.

A : Bah voilà.

M : Pour toi c'était important qu'il soit d'accord avec toi ?

A : Bha oui. Par ce que c'est à deux, c'est pas tout seul.

M : OK. Et du coup là tu penses que tu vas trouver le bon gobelet ?

A : Bah oui par ce que j'ai bien suivit la balle donc je pense, ouais.

M : D'accord *[Manon soulève le gobelet – victoire provoquée]*. Et du coup, là tu as eu raison, vous avez réussi tous les deux, t'en penses quoi à ce moment-là ?

A : Bah là on comprend qu'il y a deux balles je pense par ce que là au bout de deux fois, je ne sais pas.

M : Mais là vous avez réussi cette fois-ci.

A : Ha bon ?

M : Oui.

A : Ha bah j'avais pas vu.

M : Ouais c'est vrai qu'on voit pas avec la vidéo mais la deuxième fois vous avez réussi et c'est pour ça que je vous dis qu'il n'y a pas d'embrouille justement. Mais tu penses que tu te demandes quand même s'il n'y a pas un truc ?

A : Bah oui par ce que la première fois les gobelets, ils ne s'étaient pas levés pour qu'on voie la balle passer dessous, donc on se dit quand même qu'il y a un truc je pense.

M : OK. [*troisième passation – erreur provoquée*] Donc là troisième passation et là vous ne trouvez pas la balle pour la deuxième fois, donc tu en penses quoi ?

A : Bah je ne m'en souviens plus trop.

M : OK [*quatrième passation*] donc là je vous dis que je vais quitter la pièce pendant trente secondes. Est-ce que, est-ce que tu penses à quelque chose justement quand je dis ça ?

A : Bah juste vérifier notre hypothèse pour savoir s'il y avait deux balle ou pas.

M : Ouais ?

A : Hum.

M : Pour toi ces trente secondes elles allaient servir à vérifier que ...

A : Hum.

M : Que tu avais bien raison ?

A : Hum.

M : OK. Et pourquoi, pourquoi tu voulais vérifier ton hypothèse ?

A : Bah juste pour savoir, enfin, je ne sais pas.

M : Pour toi c'était important de savoir ?

A : Pas important, mais je voulais juste voir si on avait eu raison.

M : OK. D'accord. [*Manon quitte la pièce*] Du coup vous soulevez les gobelets à peu près en même temps.

A : Mmm.

M : Vous vous enfin, vous n'avez pas discuté tous les deux avant pour savoir si vous alliez soulever les gobelets ou pas ? Ou vous ... Enfin, j'ai l'impression en tous cas que ça s'est fait assez rapidement, que c'était ... Vous n'en avez pas discuté ?

A : Je ne sais pas, on a fait ça comme ça et bon ...

M : Ça semblait normal de le faire ?

A : Heu oui.

M : OK. Du coup là vous vous rendez compte qu'il y a deux balles et t'en penses quoi toi à ce moment-là ?

A : Bah qu'on avait raison et que voilà, que ... Je ne sais pas trop.

M : Est-ce que quand tu vois que moi j'ai deux balles tu trouves que j'ai triché ?

A : Heu un peu quand même, enfin, je ne sais pas. Bah, c'est pas, ben nan par ce que au début il n'y à, enfin, un peu quand même par ce que tu as, enfin t'avais dit « *il n'y a que une balle* ».

M : Mmm.

A : Alors qu'il y en avait deux alors du coup.

M : Du coup pourquoi est-ce que j'avais dit qu'il n'y avait qu'une seule balle ?

A : Bah ça je sais pas [*rires*].

M : [*rires*] Mais du coup, j'ai menti ?

A : Bah oui, enfin ... oui.

M : OK. Et du coup t'as trouvé qu'il y ait deux balles c'était plutôt bien ou pas bien que je fasse ça ?

A : Bah, je ne sais pas.

M : Tu ne sais pas. Juste tu t'es dit « *il y à deux balles* ».

A : Oui, voilà.

M : OK.[*Dimitri prend les balles*] donc là il y a Dimitri qui prend une balle [*rires*] voilà, t'en penses quoi de ça ?

A : [*rires*] bah il à, je ne sais pas, je ne sais pas ce qui lui est passé par la tête. Enfin, pff, pour prendre la balle.

M : Toi ça te semblait un petit peu fou de prendre la balle ?

A : Bah oui, enfin, je ne sais pas.

M : Pourquoi ça semble un petit peu fou de prendre la balle comme ça ?

A : Bah je ne sais pas, c'est, c'est ... ce n'est pas dans les règles, je ne sais pas.

M : Mmm. Si ce n'est pas dans les règles, c'est quoi le risque ?

A : Ben je ne sais pas, la triche. Je ne sais pas.

M : Mmm. À ton avis il y aurait pu y avoir des conséquences si je m'étais aperçue de ça ?

A : Je ne sais pas.

M : OK. [*Dimitri donne une balle à Arthur*] mais du coup, là vous en avez une chacun, dans vos poches de sweat. Toi ça ne te pose pas de soucis du coup de prendre cette balle-là et de la mettre dans ta poche ?

A : Ha non, je, non.

M : Pourquoi tu as accepté de faire ça ?

A : Bah je ne sais pas. Il me l'a tendue bah sur l'action je l'ai pris, j'ai dit oui et voilà.

M : Est-ce que tu avais l'impression de faire quelque chose de mal ou pas ?

A : Ho non, enfin, je ne sais pas. Non.

M : Est-ce que tu avais l'impression de faire un truc un petit peu drôle ?

A : Ha oui.

M : Ouais [*rires*].

A : [*rires*]

M : [*rires*] c'est vrai que c'était drôle quand même.

A : [*rires*] Ouais.

M : OK. Et là je vois que c'est toi qui montres ce gobelet-ci. C'est le seul gobelet, on est d'accord, où il n'y a jamais eu de balle en fait ?

A : Mmm.

M : Il a toujours été vide. Pourquoi en plus tu me montres, enfin pourquoi tu veux me montrer celui-là ?

A : Par ce que je lui avais dit [à Dimitri] au pire on mettra deux balles, on les met là par ce que ça se trouve elle sait que les balles elles sont dans les autres. Et comme ça, ça va l'induire en erreur. Je ne sais pas.

M : OK. Tu voulais m'induire en erreur en fait ?

A : Mmm. Et aussi, j'avais dit celui-là pour qu'on dise que c'est là-dedans la balle pour après.

M : OK. Pourquoi tu voulais m'induire en erreur ?

A : Je sais pas. [*rires*]

M : [*rires*] Ça te faisait rire en tous cas.

A : Bah oui.

M : OK. Bah c'est vrai que quand je suis rentrée dans la pièce, j'étais très surprise que vous me montriez ce gobelet-là. Je me suis dit « *mais c'est pas possible enfin* ». Je ne comprenais pas pourquoi vous me montriez ce gobelet-là. Je m'attendais effectivement à ce qu'il y ait quelque chose. [les garçons se mettent d'accord sur le gobelet à désigner] Du coup vous êtes d'accord tous les deux pour désigner ce gobelet-là.

A : Mmm.

M : C'était important pour vous, pour toi, d'être d'accord avec Dimitri ? Que vous soyez raccords sur la chose qu'il fallait me dire ?

A : Bah comme ça au moins, bah notre plan il marcherait par ce que s'il dit « *lui* » et moi je dis « *lui* », bah ça n'aurait pas trop marché.

M : Mmm. Ça n'aurait pas trop marché ça veut dire que ?

A : Bah lui il aurait dit « ça », moi j'aurais dit « ça » et du coup bah le plan il aurait un peu pas marché par ce que, je ne sais pas.

M : Mmm. Bah je me serais rendu compte en tous cas qu'il y a peut-être quelque chose ?

A : Oui.

M : C'est ça que tu entends ?

A : Oui.

M : OK [*Dimitri et Arthur attendent*] là vous attendez que je rentre, qu'est-ce que vous cherchez tous les deux ?

A : La caméra on essayait de chercher [*rires*].

M : [*rires*] Vous l'avez pas trouvée hein ?

A : [*rires*] Heu non.

M : Elle était bien cachée ? [*rires*]

A : [*rires*] heu oui.

M : [*rentre dans la pièce – découvre l'absence de balles*] donc là je soulève le premier gobelet [*rires*].

A : [*rires*] Oui.

M : Je vois qu'il est vide.

A : Mmm.

M : Je m'y attendais. Et là je soulève les deux autres, je vois qu'ils sont vides aussi, bah ça me fait rire. Enfin, voilà.

A : [*rires*]

M : Je suis surprise. Toi, j'ai l'impression que ça te fait marrer aussi sur la vidéo.

A : Bah oui [*rires*]

M : Qu'est-ce que tu t'es dit à ce moment-là ?

A : Bah heu, je ne sais pas. C'était marrant.

M : Mmm. Est-ce que, à ce moment-là, tu as imaginé que j'aurais pu m'énerver en voyant les gobelets vides ?

A : Heu peut-être, je ne sais pas. Par ce que peut-être que c'était important pour toi, je ne sais pas.

M : Mais sur le coup en tous cas tu t'es dit que ça pouvait être fun. Tu t'es dit que ça pourrait être rigolo.

A : Heu oui.

M : OK. Et si je m'étais énervée, qu'est-ce que ça aurait changé ?

A : Bah je ne sais pas. Ça aurait été moins marrant et voilà.

M : Ça aurait été moins marrant et si je m'étais énervée contre vous deux, tu aurais réagi comment toi ?

A : Bah, je ne sais pas.

M : Tu m'aurais rendu ma balle ?

A : Bah oui. *[rires]*

M : *[rires]* Et si j'avais été super triste que vous ayez fait ça ?

A : Fin, j'aurais rendu la balle aussi, fin, je ne sais pas. *[rires]*

M : *[rires]* Ben du coup j'ai bien réagi ?

A : Oui.

M : OK. *[Dimitri tient tête « comment ça il y a deux balles ? »]* Alors là on n'entend pas bien le son, est-ce que tu te souviens quand Dimitri m'a dit où étaient passées mes balles ?

A : Il a dit « *quelles balles* » ?

M : Ouais. T'en as pensé quoi de ça ?

A : Bah je ne sais pas, bah au début on devait vous les rendre directs, fin. Moi j'aurais pensé ça mais lui il a fait encore plus du truc du coup ... Je ne sais pas.

M : Du coup tu l'as laissé lui faire sa blague comme ça et tu as accepté de garder un peu plus longtemps les balles ?

A : Heu oui.

M : Pourquoi tu les as gardés un petit peu plus longtemps ?

A : Bah par ce que j'allais la rendre en même temps que lui et puisque lui, et bah il continuait la blague eh ben, vu comme ça, je ne vous la rendais pas.

M : OK. Mais pourquoi c'était important de rendre la balle en même temps tous les deux ?

A : Ça, je ne sais pas.

M : Mais en tous cas, toi tu ne te voyais pas rendre la balle pendant que Dimitri il faisait encore la blague ?

A : Bah Oui.

M : OK. *[Manon découvre que les garçons ont chacun une balle – Dimitri dit « ben oui on a partagé ! »]* Alors là, je voudrais un peu insister sur ce moment-là par ce que j'étais vraiment surprise hum, comme c'est Dimitri qui parlait beaucoup pendant le petit jeu tu vois, j'étais persuadée que c'était lui qui avait prit les deux balles.

A : Mmm.

M : Tu vois ? Et du coup, j'étais vraiment surprise que toi aussi tu participes à ça en fait. Je ne m'y attendais pas.

A : *[rires]*

M : *[rires]* T'en penses quoi de ça ?

A : Bah je ne sais pas. Bah il est généreux, bah je ne sais pas.

M : Il est généreux ?

A : Bah oui, fin, je sais pas comment expliquer bah ouais, enfin.

M : Ouais. Alors, je vais te poser une question un peu bizarre mais, il est généreux mais si jamais il t'avait mis en difficulté ? Imagine, il te donne la balle, et quand je rentre, je m'énerve. Genre je suis vraiment hyper en colère contre vous. Il aurait été généreux ou pas ?

A : Bah il aurait quand même dit « *c'est nous deux* » ou « *c'était mon idée à la base* » je pense. Donc je ne sais pas.

M : Tu penses qu'il se serait, qu'il se serait dénoncé ? Tu penses que toi il ne t'aurait pas mis en difficulté du coup ?

A : Heu oui, je pense.

M : OK. Et si, et si jamais il ne s'était pas dénoncé ?

A : ...

M : Imagine, je rentre, je m'énerve, lui il ne dit rien.

A : Bah moi j'aurais rendu la balle et voilà pff.

M : Tout simplement ?

A : Oui voilà.

M : Et imagine s'il dit « *c'est Arthur qui a eu l'idée ?* ».

A : Bah là je me défendrais, je dirais « c'est pas moi » puis ...

M : OK, d'accord. Tu dirais juste c'est pas toi.

A : Oui.

M : Mais, est-ce que ...

A : Je dirais « *j'ai quand même prit une balle mais heu c'était pas mon idée au début donc* ».

M : OK, d'accord. Donc tu reconnaîtrais que OK tu as pris une balle mais ...

A : Oui.

M : Mais que ce n'était pas ton idée à la base.

A : Ouais.

M : D'accord. Est-ce que tu lui en voudrais de se comporter comme ça ?

A : Non, pas tellement.

M : OK.

A : Un petit peu quand même mais pas tellement.

M : Pas tellement, pourquoi « *pas tellement* » justement ? C'est pas si ...

A : Bah par ce qu'on est copains et juste pour une histoire de balle ça ne servira à rien de se fâcher.

M : OK. Ça ne vaut pas le coup en fait ?

A : Ouais voilà.

M : D'accord, je vois qu'on arrive à la fin [de la vidéo]. OK, on va continuer de discuter un peu de tout ça. Donc du coup, à la fin de la vidéo ben je suis très surprise, clairement vous êtes le seul binôme en fait qui a fait ça, j'ai, j'ai déjà eu des binômes qui avaient caché des balles dans un gobelet, mais je n'en avais eu aucun qui s'était partagé les balles et du coup ça m'a surpris mais aussi vous avez réussi à vous mettre d'accord assez facilement par ce que trente secondes c'est pas beaucoup et vous avez même réussi à vous mettre d'accord et à tout organiser avant la fin des trente secondes.

A : Mmm.

M : Est-ce que toi c'est quelque chose que tu arrives à faire, voilà, te mettre d'accord avec les autres assez facilement ou pas forcément ?

A : Heu pas forcément, si, bah pas forcément. Si tu, si la chose elle me va je dis oui direct si ça me va pas trop je donne des arguments pour dire que moi j'aimerais mieux faire comme ça.

M : OK. Mmm par exemple, au collège, si vous devez faire un devoir ensemble, qu'il y a quelqu'un qui veut absolument faire d'une certaine façon et que toi t'es pas d'accord, tu vas réagir comment ?

A : Bah je vais lui montrer comment moi je ferais et souvent c'est pas par deux [*l'exercice*], c'est par plusieurs, donc on voterait pour savoir qui, ce qu'on décide de faire.

M : OK. Et du coup, ce système de vote, il fonctionne comment ? C'est à la majorité ou il faut que tout le monde, tout le monde soit d'accord ? Ça fonctionne comment ?

A : Bah à la majorité, que tout le monde soit un peu d'accord par ce que, par ce qu'on, par ce que si, des fois, on ne fait pas son idée, bah après des fois il va pas bien travailler avec nous et voilà.

M : OK, donc ce que tu me dis c'est que, si tout le monde n'est pas, au moins, un petit peu d'accord, on ne peut pas bien travailler.

A : Mmm.

M : OK. Et du coup c'est quoi le risque si on ne travaille pas bien ?

A : Bah de mal faire quelque chose, je ne sais pas.

M : OK. Ça t'es déjà arrivé de faire des travaux de groupe comme ça avec d'autres élèves et où ça se passe mal ?

A : Non ça se passe toujours bien.

M : Tu arrives toujours à te mettre d'accord ?

A : Oui, oui.

M : OK. Et si jamais c'est noté ? Est-ce qu'il y a encore plus d'enjeu ?

A : Bah, bah si sa méthode elle est juste, bah, on fera la sienne donc tant que c'est juste moi ça me va.

M : OK. Tant que c'est juste ça te va ?

A : Oui voilà.

M : Même si c'est pas toi, ton idée initiale ?

A : Oui, non.

M : Et si jamais c'est faux ? Si jamais il y a quelqu'un qui présente des arguments qui veut faire avec sa méthode mais en fait, c'est faux. Et genre, vous avez une mauvaise note ?

A : Bah je me dis « c'est passé » et puis voilà.

M : OK.

A : J'aurais juste une mauvaise note et puis voilà.

M : OK. Une mauvaise note en fait, ça peut avoir quoi comme conséquences ?

A : Bah je ne sais pas.

M : Pas grand-chose ?

A : Bah se faire engueuler, voilà.

M : Se faire engueuler par qui ?

A : Bah par ses parents.

M : OK.

A : Sinon bah pas plus que ça.

M : D'accord, OK. Toi ça t'arrive d'avoir des mauvaises notes ?

A : Pas souvent.

M : Pas souvent.

A : Ouais.

M : Tu dirais que t'es plutôt un bon élève du coup ?

A : Bah ... oui.

M : OK. Et si, imaginons, tu es à un contrôle et il y a un de tes copains qui est à côté de toi, tu vois que lui il est en grosse galère, il ne fait que des mauvaises réponses. Est-ce que toi tu vas, est-ce que toi, tu vas lui dire quelque chose ? Est-ce que toi, tu vas essayer de réagir pour que justement il ne se fasse pas engueuler ou pas ?

A : Mmm ... Comment ça ? Par exemple s'il a une mauvaise note et qu'il doit le dire à ses parents ou ...

M : S'il risque d'avoir une mauvaise note. Imaginons tu es en devoir et tu vois que ton pote il n'a que des mauvaises réponses, un truc incroyable.

A : Mmm.

M : Et tu sais qu'il aura une mauvaise note, donc il risque de se faire engueuler.

A : Ouais.

M : Est-ce que toi, tu vas intervenir justement pendant le contrôle ou pas ?

A : Bah non par ce qu'on n'a pas le droit et que moi j'aime pas bien faire des choses qu'on a pas le droit.

M : OK. Pour toi c'est important de respecter ...

A : Bah oui.

M : La règle ?

A : Mmm.

M : OK. Par ce que c'est quoi le risque du coup si tu ne respectes pas cette règle-là ?

A : Bah je ne sais pas par ce que moi je me dis qu'il faut qu'il fasse un point sur lui. Par ce que si il sait faire la chose il aura une bonne note.

M : D'accord.

A : S'il ne sait pas faire, il n'aura pas une bonne note.

M : OK.

A : Comme ça, ça lui permettra de savoir où il en est sur le truc.

M : D'accord donc le résultat qu'il va obtenir à son contrôle ça lui permettra d'être plus clairvoyant en fait sur son niveau scolaire ?

A : Mmm.

M : Et du coup, si toi tu l'aides, il ne pourra pas être clairvoyant là-dessus ?

A : Je n'ai pas compris.

M : Si toi, tu l'aides pendant le contrôle.

A : Oui.

M : Ça veut dire que lui il ne saura jamais ...

A : Oui.

M : ... S'il a les notions ou pas ?

A : Oui.

M : OK, d'accord. Et, par contre, ça t'es déjà arrivé qu'il y ait d'autres élèves dans la classe qui t'aident toi pendant un contrôle ou pas ?

A : Mmm je ne crois pas non ...

M : Non, donc tu fais toujours ...

A : Oui.

M : Selon toi, tes propres ...

A : Mmm même s'ils me disent, je ne le marquerai pas de toutes façons.

M : Pourquoi ?

A : Bah par ce que je voulais juste savoir où j'en ai donc bah si j'ai « faux » bah j'ai faux et si je savais je marquerais donc ...

Le cours suivant commence, les élèves doivent quitter la salle de cours. L'entretien ayant lieu dans une pièce attenante (laboratoire de technologie), l'enseignant toque à la porte et dépose les affaires d'Arthur. Son sac a été rangé et fermé par l'enseignant qui le dépose sur un bureau proche de la porte, déposant son manteau par-dessus. Il informe Arthur de la fin du cours, tout en signifiant qu'il faut qu'il prenne son temps.

M : On a bientôt fini. Merci [*l'enseignant ferme la porte*] On a, on a presque fini. OK, donc pour toi l'important c'est ce que toi tu sais et même si les autres ils te donnent une réponse et que tu sais que c'est la bonne réponse tu te dis « bah c'est pas ce que je sais moi ...

A : Oui, voilà.

M ... donc je ne vais pas le noter ». OK. Et tu penses quoi des élèves qui, eux par contre vont s'entraider comme ça pendant un contrôle ?

A : Bah je ne sais pas, enfin ... Bah, je ne les comprends pas.

M : Tu ne les comprends pas ?

A : Ouais.

M : Est-ce que tu ne les comprends pas en te disant « ça n'a aucun sens » ou bien est-ce que tu te dis « ce qu'ils font ce n'est vraiment pas bien » ?

A : Ben ça n'a aucun sens, ha je ne sais pas. Pour moi c'est : soit tu sais faire, soit tu ne sais pas faire. Fin, on peut s'aider pendant les exercices mais pendant les contrôles, pas trop.

M : OK, par ce que c'est la règle ?

A : Oui, voilà.

M : D'accord. Donc du coup, eux, ils ne vont juste pas respecter la règle et du coup c'est ça que tu ne comprends pas ?

A : Ouais.

M : OK, d'accord. OK, bah très bien et OK super. Mais du coup, là par exemple pendant ce petit jeu avec les gobelets, tu as accepté quand même d'aider Dimitri ? Dans ce qu'il a fait, soulever les gobelets ?

A : Mmm.

M : Et ça, ça ne te semblait pas être un problème ?

A : Bah c'était pas un contrôle vu que ce qu'on a vu avant c'était plus un jeu que un contrôle.

M : Mmm, c'est quoi du coup la différence entre un jeu et un contrôle du coup ?

A : Ben un jeu c'est fait pour apprendre, pour s'entraîner à des choses qu'on apprend. Bah le contrôle c'est pour faire le point sur ce qu'on a fait avant.

M : D'accord, OK. Donc en fait, pendant le jeu, entre guillemets « *tout est permis* » mais par contre le contrôle, comme il y a des règles un peu spéciales on peut pas faire n'importe quoi ?

A : Ouais.

M : C'est ça en fait, OK. Donc c'est pour ça que là, ça ne posait pas de soucis,

A : Mmm.

M : Mais par exemple, si j'avais été une prof et que j'avais dit « c'est noté », t'aurais pas regardé ?

A : Bah j'aurais quand même regardé les gobelets, mais j'aurais, fin, Dimitri s'il m'avait donné une balle j'aurais dit « *non garde-les* ».

M : Par ce que du coup quand je serais revenue j'aurais vu tout de suite que vous auriez triché en fait ?

A : Mmm.

M : T'aurais fait ça plus secret en fait ?

A : Mmm.

M : OK, d'accord, super. Est-ce que tu as quelque chose à rajouter par rapport à ce qu'on vient de dire ?

A : Heu non.

M : Pour toi c'est tout bon ?

A : Oui.

M : OK. Alors je vais couper ça.

Arthur à une heure de permanence, Manon lui propose de l'accompagner jusqu'à sa salle de sorte à ce qu'il ne soit pas mis en difficulté vis-à-vis des surveillants. Arthur ne se positionne pas, il répond « si tu veux ».

3. Données issues des entretiens

A. Tableau 1 – Présentation des profils des élèves ayant réalisés les entretiens

Pseudonyme	Classe	Age	Genre	Situation Étude 2	Qualité	Triche ?
Sacha	3°	14	F	Solitaire	/	Non
Farah	3°	14	F	Solitaire	/	Non
Nathan	3°	14	M	Solitaire	/	Non
Tobias	4°	13	M	Binôme Masculin	Positif	Non
Charles	4°	13	M	Binôme Masculin	Positif	Non
Adam	3°	14	M	Binôme Masculin	Positif	Oui
Dimitri	3°	14	M	Binôme Masculin	Positif	Oui
Sarah	3°	14	F	Binôme Féminin	Positif	Oui
Tess	3°	14	F	Binôme Féminin	Positif	Oui
Am	3°	14	F	Binôme Féminin	Positif	Oui
Ag	3°	14	F	Binôme Féminin	Positif	Oui
Rachel	4°	13	F	Binôme Féminin	Négatif	Oui
Fiona	4°	13	F	Binôme Féminin	Négatif	Oui
Martin	3°	14	M	Binôme Mixte	Négatif	Non
Camille	3°	14	F	Binôme Mixte	Négatif	Non
Henri	4°	13	M	Binôme Mixte	Négatif	Non
Malorie	4°	13	F	Binôme Mixte	Négatif	Non

B. Tableau 2 – Répartition et fréquence des champs lexicaux

Données générales	Pôles et sous-pôles	
<p>Organisation des pôles</p> <p>2754 éléments retenus</p> <p>15 entretiens</p> <p>17 participants</p> <p>3 solitaires</p> <p>12 binômes</p> <p>5 négatifs/ 7 positifs</p>	<p>Inhibition</p> <p>Fréquence : 47,97 % (1321/ 2754)</p>	<p>Stratégie</p> <p>Fréquence : 16,23 % (447/ 2754)</p> <p>« Si le jeu n'est pas clairement définit, pour le joueur, la façon de gagner non plus. » Dimitri</p> <p>« Une interrogation c'est pour tester tes capacités [...] la prof elle va peut-être te prendre pour quelqu'un de fort et va [...] te faire faire des trucs avec les gens forts. » Martin</p>
		<p>Recul</p> <p>Fréquence : 20,15 % (555/ 2754)</p> <p>« Pour moi, il y a deux sortes de sens, c'est-à-dire le sens qu'on lui donne et le sens qu'on peut saisir. » Dimitri</p> <p>« Je ne suis pas quelqu'un qui montre [...] je suis plus là à observer et à écouter [...] pour voir la situation d'un autre angle. » Sarah</p> <p>« Tu sais que tu ne vas pas être honnête avec toi-même [...] tu es très fière de toi [...] tu as plus de compassion pour ce que tu as fait. » Tess</p>
		<p>Réaction</p> <p>Fréquence : 7,95 % (219/ 2754)</p> <p>« Si vous serez sympa, bah moi aussi je serais sympa avec vous. » Nathan</p> <p>« J'aurais dit altruiste [...] mais en fait, c'est naturel, je le fais tout le temps [...] pour moi ça n'a pas de mot, c'est la personne, c'est moi. » Tobias</p> <p>« Je déteste avoir tort ou qu'on me contredise. » Camille</p>
		<p>Univers étendu</p> <p>Fréquence :</p>

	<p>3,63 % (100/ 2754)</p> <p><i>« Même les bons élèves trichent.[...] quand eux, parfois, ils disent que plus tard ils veulent être un grand médecin, plus tard, ingénieur, mais pour moi, c'est rien si tu triches, t'as pas de connaissances. » Farah</i></p>
<p>Norme</p> <p>Fréquence : 18,30 % (504/ 2754)</p>	<p>Loi</p> <p>Fréquence : 6,24 % (172/ 2754)</p> <p><i>« On n'a pas le droit et moi j'aime pas bien faire des choses qu'on a pas le droit. [...] Un jeu c'est fait pour apprendre, pour s'entraîner [...] le contrôle c'est fait pour faire le point. » Adam</i></p> <p><i>« Une interdiction, si on joue un peu sur les mots, ça peut être quelque chose qui nous permettrait de le faire d'un autre moyen » Dimitri</i></p>
	<p>Gains/ pertes/ coûts</p> <p>Fréquence : 5,95 % (164/ 2754)</p> <p><i>« Il a pas révisé, il a pas de chance, autant qu'il ait quelques points. Déjà [...] je sais qu'il aura pas tous les points du coup ça sert à rien de l'enfoncer [...]. » Henri</i></p> <p><i>« Des fois tu tombes sur la bonne réponse et si tu sais que c'est quelqu'un qui révise jamais, triche pas, recopie pas : c'est mieux pour toi ! Mais si tu sais que c'est quelqu'un qui à des bonnes notes : triche. T'es sûr que, peut-être tu auras la bonne note. » Ag</i></p>
	<p>Triche</p> <p>Fréquence : 6,10 % (168/ 2754)</p> <p><i>« Des fois pendant les contrôles mais c'est toujours en cas de besoin. » Am</i></p> <p><i>« Quand je vais perdre, je triche. » Rachel</i></p> <p><i>« Je triche pas, il y en a qui donnent les réponses. » Fiona</i></p>
<p>Coopération</p>	<p>Autrui</p> <p>Fréquence :</p>

<p>Fréquence : 33,73 % (929/ 2754)</p>	<p>8,93 % (246/ 2754)</p> <p>« Si on veut aider quelqu'un à faire quelque chose, il faut d'abord l'avoir acquis soi-même. » Tess</p> <p>« Ceux qui ont des problèmes de compréhension c'est pas vraiment de leur faute, c'est pas eux qui ont choisit de mal comprendre ... de pas bien comprendre. [...]Ça veut pas forcément dire que tu n'as pas appris. C'est peut-être que tu as mal retenu. » Malorie</p>
	<p style="text-align: center;">Morale</p> <p style="text-align: center;">Fréquence : 10,05 % (277/ 2754)</p> <p>« Il faut toujours rester soudés, même s'il y a des hauts et des bas, il faut essayer de garder des contacts, des liens. » Charles</p> <p>« Si on triche à deux, c'est de l'entraide. » Nathan</p> <p>« Si on est punis, on est punis tous les deux, pas que moi. » Henri</p>
	<p style="text-align: center;">Camaraderie</p> <p style="text-align: center;">Fréquence : 14,74 % (406/ 2754)</p> <p>« J'aime trop les élèves de la classe [...] je suis là direct pour eux [...] je leur donne quelques idées pour se mettre sur la bonne route et après ils se débrouillent tout seuls. [...] C'est pas un complexe d'infériorité, des fois, ça arrive d'être en difficulté, du coup, parfois je les aide. » Sacha</p> <p>« Quand je suis en binôme j'aime bien faire [...] je demande toujours les questions aux gens [...] il n'y a pas une personne qui est exclue, c'est tout le monde choisit un truc. Et il faut qu'on se mette d'accord tous ensemble. » Henri</p>