

Des histoires collectives en EPS... Rencontre avec Agathe Evin

Par Antoine Maurice

« *La coopération est actuellement l'un des vecteurs incontournables des apprentissages à l'École* ». Ces mots d'Agathe Evin révèlent bien l'enjeu que peut représenter l'autre, à la fois face à l'individualisme sociétal, mais aussi face à la nécessité d'apprendre. En lien avec la thèse qu'elle vient de présenter, Agathe Evin, professeur d'EPS et désormais docteure en STAPS, nous propose des pistes de réflexions et de propositions autour des histoires collectives en EPS, et notamment, comment elles sont vécues par les élèves !

Pourquoi travailler sur l'activité collective des élèves en EPS ?



Tout d'abord parce que je suis partisane de l'idée que défendait Célestin Freinet selon laquelle « *c'est à plusieurs que l'on apprend tout seul* », également présente dans les propos de Michel Develay, pour qui « *apprendre est un acte individuel à condition de le penser dans une communauté d'apprenants qui s'épaulent, coopèrent et construisent ensemble du sens.* ». Mais c'est surtout parce que je suis convaincue que la coopération est actuellement l'un des vecteurs

incontournables des apprentissages à l'École. Je crois profondément à l'intérêt de faire travailler les élèves ensemble et aux bénéfices que ces derniers peuvent tirer en s'impliquant dans des tâches coopératives. Mon intérêt pour cette question est d'autant plus marqué dans le contexte actuel, où de nombreux enseignants et chercheurs militent pour réinvestir les dimensions collectives de l'apprentissage trop souvent laissées sous silence vis-à-vis des logiques d'individualisation qui conduisent à penser qu'il faut faire du « sur mesure » pour aider chaque élève à réussir. Deux raisons justifient l'intérêt que j'ai de travailler sur l'activité collective. La première est liée au fait que l'EPS est une discipline dans laquelle les élèves « *apprennent à coopérer* ». Je m'appuie essentiellement sur trois arguments : Tout d'abord l'EPS est

une discipline scolaire qui mobilise les élèves à travers l'expérience concrète de pratiques corporelles. Cet engagement corporel renforce la prégnance d'une dimension collective compte tenu de l'inévitable mise en visibilité de soi, de son corps, face au regard des autres. Le deuxième argument tient aux objectifs mêmes assignés à l'EPS par les textes officiels, les valeurs sociales et citoyennes, telles que « l'entraide, la coopération, le vivre ensemble », sont l'un des marqueurs propres à la discipline. Enfin, l'hétérogénéité des élèves à laquelle est confrontée l'EPS doit être un levier pour apprendre aux élèves à coopérer. La deuxième raison est liée au fait que l'EPS est une discipline dans laquelle il est particulièrement important que les élèves « *coopèrent pour apprendre* » (ils le font d'ailleurs spontanément dans les classes). En effet, la coopération peut être appréhendée comme une stratégie d'enseignement susceptible de favoriser les apprentissages des élèves. Apprendre à plusieurs, s'entraider, travailler en groupe, interagir en dyades, sont des modes de travail auxquels ont fréquemment recours les enseignants en EPS.

Quel a été votre postulat de départ ?

Ma recherche a été conduite dans le cadre du « programme de recherche du Cours d'action » initié par Jacques Theureau, dont l'un des principaux présupposés est que les pratiques des enseignants et des élèves sont des « activités humaines complexes » qu'il est nécessaire d'appréhender « du dedans » pour les comprendre et les transformer. J'ai ainsi fait le pari qu'en étudiant la coopération du point de vue des élèves, cela me permettrait de décrire et caractériser de manière précise leur activité collective quand ils sont engagés dans des situations de coopération. J'ai également fait le choix d'aborder cette question en ne me référant pas à une définition trop « forte », comme le font les auteurs qui s'inspirent de la théorie de l'interdépendance sociale, qui postulent que la coopération dépend de la structure des tâches (par exemple l'interdépendance positive des buts, des récompenses, etc.). Je me suis appuyée sur la « *définition minimale* » de la coopération proposée par Jacques Saury dans le but, finalement, de « découvrir » ce que signifiait « coopérer » du point de vue des élèves (ou intrinsèquement), et non d'un point de vue « extrinsèque ». Celle-ci m'a permis de circonscrire un ensemble de situations propices à l'étude de la coopération entre les élèves et ainsi de caractériser et décrire ce qu'est la coopération entre élèves en EPS.

D'un point de vue méthodologique, comment votre recherche s'est-elle organisée ?

Ma recherche s'est organisée en deux étapes : La première étape a consisté à trouver un terrain d'étude et à définir les conditions éthiques et contractuelles avec les enseignants ayant accepté de participer à cette étude. Mon immersion en conditions réelles de classe a imposé l'élaboration de conditions contractuelles entre l'enseignant, les élèves et le chercheur. J'ai effectué ma recherche dans trois terrains d'étude : en arts du cirque avec une classe de 6^{ème}, en acrosport avec une classe de 4^{ème} et en escalade avec une classe de 3^{ème}. Respectivement, deux groupes de trois élèves, une dyade d'élèves et leurs enseignants se sont portés volontaires pour participer à mon étude. La seconde étape a consisté à recueillir des données sur l'activité collective des élèves. Celles-ci m'ont permis d'accéder à la manière dont les élèves vivent et font expérience de la coopération. J'ai effectué, d'une part, des enregistrements audio-visuels des comportements et des échanges verbaux des élèves pendant les leçons de chacun des trois cycles, en utilisant une caméra et en munissant les élèves de micro-HF. D'autre part, j'ai effectué des entretiens d'autoconfrontation, dont le principe est d'amener l'élève à se replonger dans la situation qu'il a vécue, à la « revivre » dans son déroulement et à expliquer son vécu au fur et à mesure qu'il visionne la vidéo. Cela m'a permis ensuite de reconstruire la dynamique de l'expérience vécue de chacun des élèves au cours des leçons.

Comment les élèves vivent-ils la coopération ?

Les résultats de mon travail de recherche ont mis en évidence qu'en EPS, les élèves vivent la coopération de manière singulière. Celle-ci ne correspond pas à un mode d'engagement unique et homogène du point de vue de leur expérience, mais elle met conjointement en jeu des préoccupations aux contenus diversifiés. La coopération vécue par les élèves se traduit par leur engagement dans ce que j'ai appelé des « *histoires collectives d'apprentissage* ». Celles-ci reposent sur la notion d' « *histoires individuelles* », déjà connue et utilisée dans le programme de recherche du Cours d'action. De façon synthétique, une histoire individuelle est une préoccupation ouverte dans le cours d'expérience des élèves, visant un objet d'apprentissage et restant ouverte dans le temps, tant que les attentes associées à cette préoccupation ne sont pas satisfaites. Les « *histoires collectives d'apprentissage* » se définissent alors

comme l'engagement de deux élèves ou plus, dans une même histoire individuelle visant la réalisation d'une entreprise commune. Je développerai trois points pour décrire la manière dont les élèves vivent la coopération. Premièrement, les élèves s'engagent dans deux grandes catégories d'histoires collectives : celles « orientées vers la tâche », comme par exemple des histoires dont l'objet est d'« acquérir ou perfectionner de nouvelles habiletés motrices » et celles « orientées vers la participation d'une pratique commune », dont l'objet est, par exemple, de « s'accorder sur les modalités de fonctionnement du groupe ou de la dyade ». La coopération entre les élèves ne peut donc se réduire, ni à des dimensions « sociales » de l'activité des élèves, ni à des dimensions liées aux habiletés motrices et aux compétences propres aux APSA. L'engagement des élèves dans des histoires collectives intègre intimement et fondamentalement ces deux dimensions.

Deuxièmement, mes résultats ont mis en évidence la prégnance des partenaires dans l'expérience de chacun. Chaque élève, engagé dans une histoire collective, est sensible à différentes manifestations liées à l'activité de ses partenaires, tout en mettant dans le même temps en visibilité, diverses manifestations pour ses partenaires. Ces manifestations peuvent prendre des formes variées révélatrices de différents modes d'engagement. Par exemple « rassurer et prouver à un partenaire qu'il peut lui accorder sa confiance », ou encore « rappeler à l'ordre un partenaire ».

Troisièmement, différentes formes d'interaction caractérisent les histoires collectives, comme, par exemple, la « tutelle spontanée », le « maintien de la viabilité du fonctionnement du groupe », la « négociation d'un accord entre partenaires à propos des choix d'un groupe ».

Dès lors, s'agit-il de placer les élèves dans une tâche de coopération pour que ceux-ci coopèrent effectivement ?

Je débiterai ma réponse par une citation de J. W. Putman qui souligne que « *ce n'est pas en plaçant simplement les élèves en groupe et en leur demandant de coopérer que cela assurera des résultats positifs* ». L'analyse de l'activité collective des élèves montre qu'il ne suffit pas de placer les élèves dans une tâche de coopération pour que ces derniers coopèrent. En effet, les résultats de mon travail de recherche mettent en évidence que la coopération n'est pas *ipso facto* déterminée par la finalisation explicite d'une tâche prescrite par l'enseignant. Elle dépend des objets propres aux histoires collectives dans lesquelles les élèves sont engagés. On peut également

pointer la présence de dynamiques contrastées et contingentes d'évolution de la coopération au cours du temps dans les différents cycles. En effet, la coopération se transforme au gré des circonstances (par exemple les interventions de l'enseignant, les jugements de confiance entre élèves, etc.), et intègre le développement de ce que j'ai appelé des « *coopérations spontanées* », qui dépassent les limites des dispositifs d'apprentissage prescrits par l'enseignant. Le défi pour l'enseignant est donc de concevoir des dispositifs d'apprentissage coopératif favorisant l'engagement des élèves dans des *histoires collectives d'apprentissage*.

Ainsi, comment construire des dispositifs d'apprentissage coopératif favorisant l'engagement des élèves dans des histoires collectives ?

Je propose ici deux pistes de conception visant à créer les conditions de l'engagement des élèves dans des histoires collectives. Le lecteur trouvera dans le manuscrit de ma thèse, d'autres exemples de dispositifs d'apprentissage coopératif conçus dans la même perspective.

La première piste est de créer les conditions de cet engagement dans des histoires collectives vécues en dyades, en groupe ou en classe entière, et à différentes échelles temporelles : une leçon, un cycle, ou une année scolaire. Je proposerai, en exemple, la conception d'un dispositif d'apprentissage coopératif en arts du cirque dans lequel les élèves s'engagent dans des histoires collectives à l'échelle d'une classe entière. Ce dispositif nommé le *Grand Jigsaw*, est une structure d'apprentissage coopératif alternative à l'un des dispositifs proposés dans le courant de l'Apprentissage Coopératif : le *Jigsaw*. Pour plus de détails, je vous renvoie à la lecture de l'article de Ben Dyson et Steven Grineski intitulé « Using Cooperative learning structures in physical education. Journal of Physical Education ». Le *Grand Jigsaw* consiste à créer, en début de cycle, des groupes stables qui se spécialisent dans un « domaine » particulier ou une tâche collective particulière, au cours du cycle, par exemple, la construction d'un mini-enchaînement en arts du cirque pour chacun des groupes. Progressivement, lorsque les élèves ont construit un fond commun de connaissances, de significations et d'attentes, les groupes fusionnent deux à deux. A la fin du cycle, chaque groupe a travaillé avec l'ensemble des autres groupes de la classe. Le groupe A enseigne au groupe B ce qu'il a construit et vice versa. De l'autre côté, le groupe C enseigne au groupe D, et ainsi de suite, l'objectif étant qu'en fin de cycle chaque

groupe soit compétent dans le domaine propre à chacun des autres groupes, c'est-à-dire qu'il soit capable de réaliser les différents mini-enchaînements de l'ensemble des groupes. En mettant en place un tel dispositif, il s'agit de favoriser le développement d'interactions coopératives entre les élèves (par exemple le guidage, les tutelles spontanées), le partage d'expériences et de connaissances. Ce dispositif permettrait également de fédérer les élèves dans une entreprise commune, vis-à-vis de laquelle chaque élève est solidaire et se sent responsable de la réussite des autres et du groupe.

La deuxième piste est de créer les conditions de l'engagement coopératif des élèves en jouant sur la matérialité de la situation. L'enjeu, pour l'enseignant, est de concevoir des espaces contraignant les élèves à partager des objets, des espaces, en les amenant à devoir s'organiser collectivement. C'est ce que j'ai appelé des « *catalyseurs d'expérience* » de la coopération. Par exemple, il est possible de « contraindre les espaces », pour amener les élèves à partager des espaces pour manipuler des engins (par exemple en arts du cirque, la boule se pratique sur le tapis), ou encore de « modifier les conditions de réalisation par l'ajout de consignes spécifiques », comme c'est le cas, par exemple, en arts du cirque où les élèves doivent obligatoirement intégrer dans leur enchaînement un échange à deux avec un engin au choix.

Pour conclure sur ces propositions, le défi pour l'enseignant est d'organiser son enseignement en ne se satisfaisant pas d'un niveau de coopération dans lequel les élèves seraient engagés dans la simple sauvegarde d'un « ordre collectif » viable, mais de favoriser le développement de significations, d'attentes et de connaissances partagées entre les élèves en relation étroite avec une entreprise commune clairement spécifiée, c'est-à-dire l'engagement dans un « *Nous faisons quelque chose ensemble* » se traduisant par des liens de solidarité mutuelle pour réaliser une entreprise commune propre au groupe. Ce défi nécessite d'organiser et de conduire un enseignement qui favorise le développement dans la durée d'histoires collectives susceptibles de s'articuler, de fusionner et de s'enrichir mutuellement.

***L'intervention de l'enseignant est, sans aucun doute, un catalyseur !
Mais comment l'organiser ?***

Dans l'ouvrage de Jacques Saury, Nathalie Gal-Petitfaux, Benoît Huet, Carole Sève et Jean Trohel intitulé « Actions, significations et apprentissages en EPS », il est fait référence à un « enseignant enactif », dont l'une des caractéristiques principales est

d'être un « catalyseur d'interactions », qui met en place des formes d'organisation sociale de la classe facilitant les échanges entre les élèves et l'émergence de formes d'entraide, de tutelle, et de coopération. Mes résultats vont dans ce sens et mettent en évidence que l'enseignant, en plus d'être un « catalyseur d'interactions », est un « accompagnateur » dans le développement des histoires collectives des élèves, capable de co-construire et de partager des histoires d'apprentissage avec ses élèves, d'ouvrir différents possibles d'apprentissage et lieux de coopération entre les élèves. Je proposerai deux pistes pour organiser une intervention susceptible de déceler, alimenter et consolider les histoires collectives des élèves. La première vise à adopter une attitude empathique pour comprendre et alimenter les histoires collectives. Il s'agit pour l'enseignant « d'enquêter » sur l'activité coopérative des élèves pour comprendre et repérer les histoires « prometteuses », c'est-à-dire celles susceptibles d'aider au bon fonctionnement, à l'efficacité collective du groupe, et au développement de nouvelles habiletés et les histoires « non prometteuses », c'est-à-dire celles qui engagent les élèves dans des impasses. Dans ce dernier cas, l'enseignant devient un « garde fou » qui empêche les dérives et qui redirige les élèves. L'enseignant intervient également dans le but de « réorienter » le cours de certaines histoires collectives afin qu'elles perdurent dans le temps. Il joue dans ce cas le rôle de « médiateur » entre les élèves et contribue à consolider et réorienter les histoires collectives, en devenant en quelque sorte un « *tuteur de la coopération* » entre les élèves. La deuxième piste vise à intervenir sur les contraintes temporelles pour accompagner les histoires collectives, et « orchestrer » leur dynamique de transformation. Plusieurs contraintes temporelles peuvent permettre à l'enseignant de concevoir une structure stable pour l'apprentissage des élèves, favorisant le développement et la consolidation d'histoires collectives. Par exemple, la stabilité des temps et des lieux de certaines tâches collectives ou la fixation d'échéances de « restitution collective » en fin de leçon.

Vous invitez à construire une identité du groupe, c'est à dire ?

Différentes formes d'interaction orientées vers la participation à une pratique commune, mettent en évidence une caractéristique saillante de l'activité collective des élèves, celle de la « *construction identitaire* » du groupe ou de la dyade à travers la mise en évidence d'un processus : la « construction / renforcement de liens de solidarité réciproque » entre partenaires. Il s'agit, par exemple, pour les élèves, de

préservé l'exclusivité et la propriété d'éléments (par exemple des figures collectives, des idées de thème, des inventions originales) « appartenant » au groupe ou à la dyade, et consiste également, pour un élève du groupe ou de la dyade, à s'associer à la « protection » et à la valorisation d'éléments « appartenant » à ses partenaires. Ce sentiment d'appartenance au groupe ou à la dyade est également renforcé par divers autres éléments révélateurs de zones communes de partage. Par exemple, en arts du cirque, les élèves ont renforcé leur « identité collective » en utilisant le thème des surfeurs, pour l'« histoire » qu'ils souhaitaient raconter à travers la réalisation de leur enchaînement, se référant à des expériences communes vécues en dehors de l'école (le thème des « surfeurs » en souvenir de leur expérience vécue en tant que surfeurs en dehors de l'école). Je suis convaincue que l'engagement des élèves dans un travail en dyades ou en groupes affinitaires à l'échelle d'un cycle entier, participe à l'émergence de formes d'interaction originales (par exemple « la protection des innovations du groupe »), liées à la construction d'une « identité collective », où il s'agit pour les élèves de se distinguer des autres groupes. Pour favoriser la construction de cette identité de groupe, plusieurs éléments me semblent incontournables. Tout d'abord, la mise en place d'une « *pédagogie de la confiance mutuelle* ». Il s'agit pour cela de repenser les formes de groupements, et notamment en privilégiant la stabilité des dyades et des groupes sur l'ensemble du cycle pour favoriser la construction des jugements de confiance à l'égard de son(ses) partenaire(s) et créer une « identité collective ». Une autre piste consiste à proposer des dispositifs dans lesquels les élèves vivent des expériences collectives, émotionnellement fortes, créant des liens de solidarité entre eux et les amenant à développer un sentiment de confiance les uns vis-à-vis des autres. Pour cela, il semble intéressant de jouer sur les modalités qui régissent la réussite collective, de faire en sorte que les élèves se sentent responsables des échecs et de la réussite de chacun des membres du groupe ou de la dyade. Le dispositif du *Grand Jigsaw*, présenté précédemment, est un bon exemple de dispositif susceptible d'amener les élèves à se sentir responsables de la réussite de tous et de chacun et de les amener à construire une identité collective.

Je souhaiterais conclure mon propos en encourageant les enseignants à recourir à une approche « enactive » de l'apprentissage coopératif en EPS telle que celle que je propose (mais je ne doute pas que nombreux sont déjà des « enseignants enactifs qui s'ignorent » !). Je suis convaincue que cette approche peut permettre le

développement de multiples formes de coopération dans laquelle les élèves apprennent ensemble tout en construisant des liens de solidarité forts, et interagissent pour construire quelque chose ensemble.

Agathe Evin, Merci !

La thèse

[http://apprendreeneps.files.wordpress.com/2013/12/2013-thc3a8s\[...\]](http://apprendreeneps.files.wordpress.com/2013/12/2013-thc3a8s[...])