



HAL
open science

Les interactions sociales aux services des apprentissages. Concevoir des interactions sociales positives dans le but d'une réussite collective et d'une progression individuelle

Perrine Salles

► To cite this version:

Perrine Salles. Les interactions sociales aux services des apprentissages. Concevoir des interactions sociales positives dans le but d'une réussite collective et d'une progression individuelle. Education. 2023. dumas-04502872

HAL Id: dumas-04502872

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04502872>

Submitted on 13 Mar 2024

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

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

Année universitaire 2021-2022

Diplôme Universitaire

Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second Degré

Titre : Les interactions sociales aux services des
apprentissages

Concevoir des interactions sociales positives dans le but d'une
réussite collective et d'une progression individuelle

Présenté par SALLES Perrine

Première partie rédigée en collaboration avec TAVEL Gautier

Écrit scientifique réflexif encadré par CLERC Caroline

Sommaire général :

I-	Introduction	p.3
	1. Exposé de l'importance du problème	p.3
	2. Synthèse de revues de littérature scientifique	p.4
	3. Problématique et hypothèses de recherche	p.15
II-	Méthode	p.16
	1. Participants	p.16
	2. Protocole et outils utilisés	p.17
III-	Résultats	p.23
IV-	Discussion	p.31
	1. Analyse des résultats	p.31
	2. Conclusion	p.33
	3. Limites de l'étude et difficultés rencontrées	p.35
V-	Bibliographie	p.37
VI-	Annexes	p.39
	1. Sommaires des annexes	p.39
	2. Annexes	p.40
VII-	Quatrième de couverture	p.46

I- Introduction

1. Exposé de l'importance du problème

L'EPS a depuis ses origines construit sa légitimité autour de sa pertinence motrice. C'est un argument souvent répété, qui permet de justifier l'importance et l'originalité de la discipline dans l'École, comme la seule qui s'intéresse au corps et à la motricité. En EPS particulièrement, les interactions entre les élèves se trouvent mises à profit par la spécificité de la discipline et les contenus proposés. Méard et Klein (2001) notent cependant que depuis l'ouverture de la discipline aux activités sportives et artistiques, « il suscite confusément dans ses pratiques de référence une « autre chose », des attitudes, des savoirs-être, de la responsabilité et de la coopération, que la discipline ne peut ignorer ». Et il nous apparaît « indispensable qu'un tel « objet » culturel (les pratiques sportives et artistiques) soit enseigné à l'École, qu'il soit au cœur de notre discipline » (A.Svrclin, 2022). En outre, les relations qui s'animent en EPS entre pairs entraînent plus que de la pertinence motrice. D'autres notions, observées et étudiées plus récemment, telles que les interactions sociales, viennent compléter l'exigence motrice de la discipline. Cependant il convient de dépasser le simple constat trop rapidement fait que les activités collectives amènent des interactions spontanées entre les élèves. Les interactions entre pairs peuvent être considérées au sens plus larges comme « toute activité de communication entre apprenants, dans laquelle la part d'intervention de l'enseignant est réduite ou nulle » (Philp, J., Adams, R., Iwashita, N., 2014). Autrement dit ; un réel échange entre les élèves pour construire une réponse à un problème ou une situation donnée sans que l'enseignant intervienne directement pour créer l'échange.

De ce fait, nous nous sommes intéressés aux différentes interactions que proposent les élèves entre eux comme véritable source de motivation dans leurs apprentissages. En règle générale, chaque classe propose spontanément des groupements affinitaires pour pouvoir rester avec ses amis. D'autant plus que sur le curriculum conatif de développement, la première étape est émotionnelle. Autrement dit ce sont les émotions qui poussent l'élève à agir dans une première approche de l'activité (Bui-Xuân, 1998). Ainsi, lorsque les groupes sont imposés pour construire des interactions dans des situations ciblées, il est difficile de déterminer comment les élèves vont appréhender leur groupe, leur binôme. En effet dans

cette relation à l'autre « le simple fait d'assigner les élèves à des groupes et de leur dire de travailler ensemble n'entraîne pas en soi des efforts de coopération » (Johnson and Johnson, 1994). Nous nous sommes alors intéressés aux différentes théories traitant de la coopération et plus généralement de l'entraide entre les élèves (entraide entre pairs) pour réussir des tâches. Le terme de « réussite » étant alors très large nous nous concentrerons sur la réussite purement scolaire des élèves retranscrite au travers de l'atteinte des compétences (attendus de fin de cycle moteurs, méthodologiques et sociaux) et des évaluations sommatives. Ainsi, les interactions entre les élèves, en plus d'apporter des aides conséquentes pour apprendre, permettent de développer des interactions sociales à travers la relation à l'autre, l'acceptation de son partenaire et de favoriser l'inclusion de tous au sein de la classe.

2. Synthèse de revues de littérature scientifique

Des auteurs tels que Arripe-Longueville, Gernigon et Huet se sont intéressés aux différentes formes d'interactions innées chez des élèves lorsque ceux-ci sont placés dans des groupements imposés de niveau similaire ou au contraire de niveau hétérogène au regard de leurs apprentissages. Ce problème est rencontré par de nombreux enseignants en éducation : pour permettre des apprentissages optimaux chez les élèves, est-il mieux de mixer les apprenants en mettant un élève plus compétent avec un novice ? Ou bien, au contraire mettre des élèves de même niveau ensemble ? Il est difficile de donner une réponse unique à ce problème du fait de la multiplicité des écologies des classes mais également des objectifs recherchés par chaque enseignant au regard des ressources de ses élèves. De nombreuses formes d'interactions ont pu être relevées lors de recherches, dépendantes des formes de groupements, des consignes mises en place, des objectifs demandés. Chacune proposant des avantages et des inconvénients dans les apprentissages et les relations aux autres selon les élèves et la classe confrontée. Ainsi Sharpley et Sharpley, (1981) mettront en avant le tutorat par les pairs, Slavin en 1990 ainsi que Johnson et Johnson en 1992 traiteront des apprentissages coopératifs. Schunk quant à lui constatera des interactions se fondant sur un modèle à reproduire dans la classe ; de même pour Sciacca et Appleton, Carr, Skinner et Smith, Bulter et Winne qui abordent les interactions selon différents axes. Plus qu'une simple liste des théories de l'apprentissage, ces nombreuses recherches mettent en avant l'intérêt porté par les sciences psychologiques sur ce concept d'interactions entre les élèves. Nous proposons

alors dans un premier temps de confronter ces théories au regard de leurs impacts sur les apprentissages des élèves.

Lors de leur étude, Arripe-Longueville, Gernigon et Huetont mettent en avant que, par la nature du groupement, les élèves proposent des formes d'interactions différentes : une forme de tutorat, de l'imitation, de la coopération et des activités parallèles. Ils mettent alors en avant à travers leurs recherches les effets néfastes de la mise en place d'interactions non contrôlées entre les élèves. En effet l'imitation et les activités parallèles proposées de façon spontanée par les élèves ne les amènent pas à apprendre plus ou à pérenniser leurs apprentissages mais au contraire les poussent à rester « passifs » dans leurs pratiques et à se centrer sur une « bonne répétition » (Slavin, 1996) du geste sportif. Cependant la majorité des élèves selon leurs situations (groupe assymétrique ou symétrique) proposent des formes d'interactions plus élaborées tels que « la coopération qui est la caractéristique des dyades symétriques » et le « tutorat qui est typique des dyades assymétriques » (Johnson and Johnson, 1994). Ces deux formes d'interactions se caractérisent par « l'alternance des rôles de façon égale dans les aides apportées, les observations et l'engagement physique dans la tâche » pour l'une. Et, au contraire pour l'autre proposant des dyades assymétriques, la mise en avant d'élève « expert » dans la discipline venant tutorer un élève « novice » par des conseils, des démonstrations pour que celui-ci s'améliore. Il est à noter que les interactions dans les groupes hétérogènes favorisent grandement les apprentissages des novices dans l'instant présent mais également sur une temporalité plus longue. De même que les apprentissages du tuteur amènent à structurer et élaborer de nouvelles ressources (Slavin, 1996) pour transmettre ses connaissances à l'autre. En effet, « un modèle correct [c'est à dire l'élève expert maîtrisant sa discipline au travers des contenus technico-tactique, méthodologique, ...] aura plus d'effet favorable sur l'efficacité et la performance qu'un modèle sans expérience » (Lirgg et Feltz, 1991), servant alors de réelle base d'appui pour le novice pour apprendre avec l'autre par des échanges.

Pour poursuivre, le simple fait de mettre des élèves ensemble ne permet pas de produire de réelles interactions entre eux. Deutsch dès 1949 postulera le fait que les élèves ne seraient amenés à créer des interactions uniquement si les situations les confrontent à une interdépendance ; c'est-à-dire un lien étroit entre eux qui leur impose de communiquer,

échanger, construire ensemble. Il mettra en avant trois formes d'interdépendances entre les élèves : positive, négative et neutre. Une interdépendance positive se met en place lorsque le but à atteindre est positivement corrélé à tous les membres du groupe. « Chacun ne peut atteindre le but que si et seulement si les autres membres du groupe atteignent leurs buts » (Johnson and Johnson, 1994). La réussite est alors commune à tous les élèves du groupe au contraire de l'interdépendance négative. Elle se rencontre lorsque les buts à atteindre sont placés de façon négative. Les récompenses sont individuelles et ne « félicitent » que ceux arrivant à atteindre leur but. Enfin l'absence d'interdépendance (neutre) est celle la plus présente au sein des cours d'EPS et plus globalement dans chaque discipline. C'est-à-dire que les élèves ne créent pas d'interactions entre eux. Ils cherchent juste à atteindre des buts personnels. Nous allons donc stimuler cette interdépendance positive pour augmenter l'engagement et l'implication des élèves dans leurs apprentissages. Plus ceux-ci sont impliqués dans une tâche plus leur niveau d'acquisition des connaissances et leur développement cognitif est important (Pascarella et Terenzini 2005).

La théorie de l'interdépendance sociale a été reprise par de nombreux chercheurs qui se sont alors intéressés à la coopération comme forme d'interaction entre les élèves. En relation avec les études de Arripe-Longueville, Johnson et Johnson ont alors défini la coopération comme « le fait de travailler ensemble pour réussir un but commun » (Johnson and Johnson, 1999). En regroupant un grand nombre d'expérimentation sur le sujet ils ont pu faire ressortir que cinq conditions sont nécessaires pour structurer des dispositifs d'apprentissages coopératifs. Tout d'abord, une interdépendance positive se fondant sur les mêmes principes que ceux développés par Deutsch (les élèves ne seraient amenés à créer des interactions uniquement si les situations les confrontent à une interdépendance). Également, des responsabilités individuelles et collectives : chaque élève se voit donner par l'enseignant une responsabilité individuelle permettant de participer à une tâche collective. Cette responsabilité est cohérente avec les capacités de l'élève afin qu'il ne puisse pas se cacher derrière le travail des autres et développe au mieux son propre potentiel. Ensuite, promouvoir les interactions : inciter les élèves à s'encourager, se féliciter, expliquer, démontrer, discuter avec les autres pour créer une émulation et « célébrer » les succès du groupe. Aussi, les aptitudes sociales à développer représentent les attitudes et aptitudes sociales des élèves entre eux, leurs capacités à s'écouter, à partager des responsabilités, à écouter. Ces aptitudes

ne sont pas innées chez tous les élèves et doivent être apprises pour leur permettre de se développer au sein d'un groupe. Et enfin, les processus de régulation mis en place par le groupe ; l'enseignant met en avant ces processus de régulation en posant des questions ciblées aux groupes pour leur permettre de faire émerger les points forts à travailler pour réussir : quelles sont les actions des membres du groupe qui ont aidé ou non pour permettre au groupe de travailler ensemble et de réussir la tâche ? quelles sont les choses à changer ou à garder pour que le groupe fonctionne ? ainsi l'enseignant amène les élèves à supprimer les comportements et mauvaises actions qui ralentissent le groupe pour améliorer le fonctionnement de celui-ci. Il organise et structure des conditions favorables à l'apprentissage coopératif.

Dès lors que les conditions de mise en place d'un apprentissage coopératif sont présentes, la coopération ne peut être que bénéfique pour les élèves. Au travers de ses travaux, Slavin mettra en avant les effets « clairement positifs » sur les apprentissages des élèves de même que Ehrman et Dörnyei (1998) montrant la coopération comme un levier de motivation pour l'apprentissage favorisant des facteurs comme l'orientation vers un but, la cohésion du groupe, l'autonomie de l'apprenant, la confiance en soi. Cependant, « les effets des méthodes utilisant une tâche spécialisée pour faire réussir les élèves dépendent de l'utilisation des récompenses » (Slavin, 1996). Comme une réelle condition à la mise en place de situation coopérative, la récompense se place comme un levier de motivation à interagir chez les élèves. L'absence de récompense place alors les élèves dans des relations concurrentielles entre eux (« competitive incentive structure » Humphreys, 1982), alors que la présence d'une récompense commune amène les élèves à s'entraider plus que s'il n'y en avait pas. Humphreys (1982) viendra nuancer le propos de Slavin en montrant qu'une récompense différente entre les individus d'un même groupe de coopération amène également les élèves à avoir de meilleurs résultats que des élèves travaillant seuls (l'évaluation étant un quiz personnel et leur récompense dépend de leur notation dans le groupe). Il est difficile de pouvoir comparer la multitude des nuances mises en place dans les groupes coopératifs. Il n'en reste que les méthodes d'apprentissages coopératives utilisant des tâches spécialisées et des récompenses de groupe pour augmenter la réussite des élèves. En plus de meilleurs apprentissages, la coopération permet de développer une estime de soi plus importante qu'au travers d'apprentissages compétitifs et individuels. Sur un long terme la mise en place de coopération

permet une meilleure intégration de tous au sein de l'établissement, de meilleures habiletés à comprendre et à s'exprimer avec les autres (Johnson et Johnson 1994).

Une pluralité d'études ont traité des effets de la coopération sur les apprentissages et l'amélioration des relations sociales mais peu d'entre elles se sont centrées sur les formes de groupements à mettre en place pour favoriser la coopération entre les élèves. Johnson et Johnson (1994) présenteront trois formes de groupement pour mettre en place des contenus coopératifs. Tout d'abord, l'apprentissage formel coopératif où les élèves sont mis en groupe sur un cours entier durant plusieurs semaines pour atteindre un objectif commun. Ensuite, l'apprentissage informel où les élèves sont placés dans des groupes ponctuels temporaires qui ne durent que quelques minutes avant une période de cours pour réfléchir sur une tâche qui va être réalisée. Puis à base de groupes annuels dont la temporalité peut-être de plusieurs années. Ainsi, les élèves restent et travaillent ensemble.

Chacun de ces modes peuvent être pris ensemble pour se compléter durant le cycle d'enseignement de l'élève. Ces recherches ont permis de définir des groupements fonctionnels permettant d'atteindre des buts précis. La mise en place de coopération sur une temporalité courte (leçon) favorise les interactions entre des élèves différents en créant « une cathexis » (Johnson et Johnson 1994) chez les élèves comme réel apprentissage du vivre ensemble, c'est-à-dire un investissement psychologique pour créer des liens avec les autres. Ou au contraire l'utilisation d'une temporalité plus longue (sur la séquence, l'année) qui elle développe le sens des responsabilités chez les élèves, une cohésion profonde dans le travail de groupe. Devançant de plusieurs années le programme de 2015 (Socle commun de connaissance, de compétence et de culture), Johnson et Johnson diront même que « l'instructeur devient un concepteur, un ingénieur d'expérience d'apprentissage et non pas seulement un présentateur d'information » sachant adapter ses choix au regard de sa classe.

Il en revient alors à bien concevoir la différence entre coopération et collaboration. Bien que ténus, ces deux concepts ne doivent pas être confondus. La collaboration implique un travail d'équipe qui s'élabore autour d'un projet qui n'appartient pas toujours à tout le groupe. On peut alors collaborer aux projets des autres sans en avoir l'initiative ni la gestion de leur développement. Il est donc possible de collaborer au projet d'un autre en « faisant avec », sans nécessairement mettre en valeur le « faire ensemble ». La collaboration permet

d'avoir un rapport particulier avec un groupe sans nécessairement faire partie de celui-ci (Christophe Gely, 2017). La coopération quant à elle, comme nous avons pu le voir au travers des travaux de Jonhson et Jonhson se conçoit comme l'atteinte d'un objectif commun où chacun des membres du collectif a une responsabilité permanente vis à vis des autres. Si collaborer permet de s'investir ou non dans la tâche, la coopération ne peut s'envisager sans un objectif (but) partagé par tous et l'implication de chacun en son sein.

Tout comme la coopération qui représente un des modes d'interactions innés chez les élèves (Arripe-Longueville, Gernigon, Huet, 2002), le PAL (apprentissage par un pair) est également utilisé de manière inconsciente par eux-mêmes. Il se « réfère à l'acquisition de connaissance ou de capacité grâce à une aide active d'une personne support de statut égal » (Topping, Ehly, 1998). En complément des recherches précédentes, le tutorat se met en place au travers d'interactions asymétriques entre les élèves (un « expert » avec un « novice »). P.Ward et M-A.Lee (2005) se sont intéressés à cette forme d'interaction entre les élèves à l'échelle de binôme et à l'échelle de la classe. À la manière de la coopération, des types de PAL ont été mis en avant dans leurs travaux. Tout d'abord le tutorat par un pair (Peer Tutoring (PT)) qui « apparaît quand les élèves sont disposés par binôme et ont été instruits, ou du moins entraînés, à assister leur partenaire pour résoudre une tâche donnée ». Puis un tutorat à l'échelle de la classe (Classwide Peer Tutoring (CWPT)) similaire au « Peer Tutoring » mais où les rôles de tuteurs et de tutorés sont partagés dans la classe et peuvent changer à tout moment selon les compétences de chacun au regard de la tâche demandée. Ces deux formes d'interactions assez similaires dans les rôles qu'elle propose ont permis de montrer des résultats significatifs sur les apprentissages des élèves tant sur des connaissances purement scolaires que des performances motrices en cours d'EPS. Bien plus qu'un apprentissage de connaissance, « le travail avec un pair a été une expérience positive et a renforcé les interactions sociales entre les élèves » (Johnson et Johnson, 1994) favorisant leurs apprentissages sociaux. Cependant la mise en place d'un tutorat permettant de favoriser les apprentissages doit être faite par la mise en place de procédures permettant aux élèves de savoir quels sont les feedbacks à apporter à son binôme pour le faire progresser dans ses apprentissages. Cette intériorisation du tuteur l'amène à se questionner sur sa propre pratique et lui permet d'ancrer ses propres connaissances ou au contraire les remettre en cause intérieurement (simplification, contournement) pour les transmettre à l'autre. Le

tutorat, si celui-ci est construit sur des bases pérennes amène les élèves considérés comme « novices » à exceller dans leurs apprentissages (Lirgg et Feltz, 1991). Ward et Lee ont mis en avant que la « perte de temps » provoquée par la formation des élèves à se tutorer entre-eux était compensée par l'augmentation des apprentissages des élèves. Après ces constats, les études ne permettent pas de dire quel est le meilleur mode de groupement à utiliser dans le tutorat pour favoriser les apprentissages. La mise en place de groupes affinitaires permet de plus nombreux feedbacks tandis que les groupements avec un expert permet des feedbacks très prégnants mais en moins grand nombre. Au contraire de la coopération, le tutorat peut s'envisager sur une temporalité courte, permettant la formation des élèves à des stratégies d'interactions bénéfiques aux échanges et aux apprentissages.

Ward et Lee soulignent que la plupart des études tentent de démontrer que l'utilisation du PAL ou de la coopération est clairement bénéfique comparées à un enseignement classique mais ne remettent pas forcément en question le « comment » amener ces stratégies aux élèves pour favoriser leurs apprentissages. La coopération et le tutorat disposent chacun d'intérêts selon le contexte de la classe et les objectifs poursuivis par l'enseignant. En effet le tutorat permet des apprentissages rapides sur une durée très courte tandis que la coopération se trouve plus efficace dans une temporalité plus longue (plus de 5 leçons) selon l'étude menée par Peyrat Marie-France en 2009 sur les études comparatives entre tutorat et apprentissage coopératif au collège. Durant ces recherches, elle a pu mettre en avant l'avantage de ces interactions sur les apprentissages des élèves mais ceux-ci n'étant effectifs qu'à partir du moment où les élèves disposent d'un temps d'adaptation suffisant. En effet, sans enseignement préalable les élèves se retrouvent en situation de « conflit » entre eux pour trouver des solutions face aux problèmes donnés. Cette adaptation donne aux élèves le temps de travailler ensemble afin de progresser plus efficacement en intégrant des automatismes de travail avec le groupe. Enfin, à la différence du PAL, la coopération améliore l'efficacité des apprentissages en groupe restreint (trois à cinq élèves), dans des situations coopératives qui favorisent le développement de leurs compétences sociales, telles que l'entraide et la prise de responsabilités (Goudas et Magotsiou, 2009).

Aussi bien que la pratique des élèves et leurs investissements dans les interactions, la place de l'enseignant comme « concepteur de sa discipline » (programmes collège, 2015) est à questionner pour favoriser les apprentissages des élèves. En effet l'enseignant est à même de reconnaître les gestes, les « mimiques », les postures de ses élèves dans la classe pour orienter ses contenus ; Mead met en avant que cette prise en compte précède l'apport de connaissance (Mead et Hebert, 2006). L'enseignant se doit alors de mettre en place une corrélation au regard des caractéristiques de ses élèves mais également de ses propres connaissances sur l'apprenant. La coopération résultant de l'atteinte de but commun la question des attentes de chacun et notamment entre le genre est à questionner. Bien que « cette différence (le genre) soit construite par des processus sociaux plus que d'être innée » (Howard et Hollander, 1997) , elle ne peut être mise de côté pour favoriser l'apprentissage de tous. Si les filles sont à la recherche de but de maîtrise et de relation sociale, les garçons, quant à eux, se placent (pour la majeure partie) dans des buts de performance et de comparaison (Arripe-Longueville, Gernigon, Huet, 2002). Les filles alors placées en situation de coopération ont tendance à « coordonner leurs activités, démontrer, expliquer à leur partenaire tandis que les garçons s'expriment de façon inconsciente en centrant le tout sur l'aspect technique de la tâche » (Bensalah,1992). Ainsi les filles transmettent et les garçons s'approprient. Arripe-Longueville et Al démontrent ainsi que les filles se placent inconsciemment dans des modèles coopératifs et de tutorat pour résoudre une tâche tandis que les garçons se placent en compétition pour être les meilleurs. L'enseignant peut alors s'appuyer sur cette « appétence » des filles pour les interactions dans la construction de groupes mixtes.

Pourtant fructueuses, ces nombreuses recherches sur la coopération ne franchissent pas ou très peu la porte de l'École (Sandra Jourdan, Jacques Méard et Roberta Antonini Philippe, 2020). Bien que des apprentissages coopératifs soient mis en œuvre dans de nombreuses matières, les interactions suscitées autour de ceux-ci sont peu exploitées. En effet, « l'école est encore et toujours anticorps et anti-émotions : elle se limite bien souvent aux seuls sens de l'ouïe ou du regard. Les autres sens (sentir, toucher et goûter) sont trop souvent oubliés » (Omar Zanna, 2015). Pourtant, ce sont bien nos cinq sens qui nous permettent, au quotidien, de lire la réalité, et quand cette réalité est humaine, quand elle vient «de notre semblable, il en faut un sixième qui s'appuie sur les précédents pour les interpréter : le sens de l'autre un sixième sens : l'empathie. C'est l'empathie qui nous permet

de ressentir les émotions d'autrui ». Le lien social qui se construit au cours d'une coopération permet une forme d'interaction qui peut s'avérer coopérative ou collaborative entre les individus.

Méard et Al se sont intéressés aux raisons de ce recul des enseignants pour mettre en place une stratégie coopérative. Autrement qu'une envie de boycotter ces théories, les enseignants « ne pensent pas à la coopération dans la création de leurs séances ou n'ont pas le temps de s'y intéresser » (Méard et al.). En effet, dès lors que le climat de classe ne provoque pas de tension alors l'enseignant se concentre sur « le cœur de son métier : les apprentissages disciplinaires ». La coopération se retrouve alors dans la mise en place de groupement affinitaire et dépend principalement de l'activité support. La mise en place de la coopération et plus généralement des interactions entre les élèves devant se faire au travers de petits groupements est difficilement concevable pour des classes composées de plus de vingt élèves. En effet, la visée qui consiste à « apprendre à coopérer s'acquiert grâce à des mises en situation qui encouragent les élèves à comprendre ensemble ce qui leur est demandé, à trouver ensemble des stratégies de résolution, à une multiplication des discussions entre élèves et avec l'enseignant ». Or l'enseignant ne peut pas se rendre disponible pour chaque élève/groupe, il ne peut se contenter que de proposer des situations d'apprentissages permettant de réguler au mieux les apprentissages dans les groupes. Méard et Al en concluent que tant que la coopération ne « restera qu'un supplément d'âme plaqué de façon aléatoire sur une forme scolaire traditionnelle, l'évolution professionnelle à ce niveau sera limitée ».

Au regard de ce constat la mise en place de la coopération au sein des leçons d'EPS pourrait avoir lieu au travers d'une autonomie plus grande des élèves permettant à la fois à l'enseignant de prendre du recul sur sa pratique mais également pour les élèves de proposer des interactions d'autant plus fortes dans le groupe. En effet « l'autonomie d'action propre aux interactions entre pairs est susceptible de favoriser ces moments de réflexion qui permettent de régler les problèmes de communication. Dans le cadre d'interaction en coopération, l'apprenant peut gérer son temps d'expression, ce qui n'est pas le cas lorsque le professeur et les autres élèves de la classe sont en attente de sa production. Le partenaire dans l'interaction fait alors preuve de coopération patiente ou au contraire active, dans le cas

où il produit un étayage ou toute autre forme d'aide à son partenaire » (P.Manoilov, 2020). L'autonomie dont jouissent les élèves serait la dimension la plus importante du travail coopératif. Dans la logique de Johnson et Johnson la responsabilisation de chacun serait susceptible de « stimuler un investissement soutenu dans la durée », au contraire des situations fermées et contrôlées proposées par les enseignants qui mettraient en avant un investissement « ponctuel car plus ou moins contraint ».

H.Holec (1990) distingue trois approches parmi les démarches pédagogiques qui ont pour objectif de développer l'autonomie dans le but d'apprendre à apprendre au travers de la coopération selon lui, l'autonomie signifie indépendance, exercice actif de sa responsabilité d'apprenant et capacité d'apprendre. Il entend par indépendance le fait que l'apprenant est « seul sur un matériel adéquat », « hors de la présence d'un enseignant ». L'exercice actif de sa responsabilité d'apprenant « c'est une façon d'apprendre qui est centralement visée apprendre en auto-direction au travers d'un apprentissage interdépendant ». Et la capacité d'apprendre : « c'est la capacité d'apprendre qui est centralement visée, et l'apprenant apprend à apprendre ouvertement, explicitement. »

L'enseignant prend alors une place centrale dans la création de contenus pertinents pour favoriser l'autonomie des élèves dans la mise en place de groupement coopératif comme un réel « concepteur, un ingénieur d'expérience d'apprentissage » (Johnson et Johnson, 1994). Il doit permettre à l'élève de trouver du sens à son apprentissage en lui proposant des interactions multiples avec les autres et en lui apprenant à s'engager dans une réflexion coopérative au travers des encouragements (McKeachie W. et Al, 1986) qu'il peut lui apporter ainsi que ceux des autres élèves poursuivant un but commun. Pour cela l'enseignant doit accepter de prendre une place plus importante dans la planification de contenus et donner une part de « liberté » plus importante aux élèves dans leur propre régulation. Cette autonomie ayant pour vocation de développer la capacité de « l'apprenant à prendre en charge son propre apprentissage » (Little, D, 2007) et lui permettre de proposer plus d'interactions avec les autres.

Enfin, nous nous renseignons sur les effets de la coopération sur les apprentissages sociaux dans la logique des nouveaux programmes et de la formation du citoyen. De même

que la coopération peut permettre une meilleure inclusion, la mise en place de stratégie inclusive et d'acceptation de l'autre peut amener à renforcer la coopération entre les élèves. Les études tendent à montrer que la coopération permet de développer une estime de soi plus importante inversement aux apprentissages compétitifs et individuels qui ne valorisent pas forcément cette estime. À long terme la mise en place de coopération permet une meilleure intégration de tous au sein de l'établissement, de meilleures habiletés à comprendre et s'exprimer avec les autres. L'École étant une petite société à son échelle, c'est là que les élèves apprennent les premiers codes du vivre ensemble et du respect de l'autre. Johnson et Johnson décrivent les groupes coopératifs comme l'outil le plus efficace pour inculquer aux élèves des attitudes constructives et positives envers les autres ; chacun étant confronté à des comportements sociaux différents, pas toujours en adéquation avec les leurs. Les élèves, au travers de la coopération, construisent des normes de vivre ensemble.

Le fait d'atteindre un but commun pousse les élèves à se construire ensemble avec les capacités de chacun. Il revient à l'enseignant de transformer les comportements des élèves en favorisant de la coopération pour les amener à l'acceptation de tous pour la réussite du groupe auquel ils appartiennent. L'enseignant peut ainsi s'appuyer sur des principes sociaux innés chez les élèves tels que l'empathie pour faire émerger des interactions constructives dans les groupes. Effectivement, l'apprentissage de l'enfance est basé sur les émotions empathiques selon M.Slote et M.Hoffman (2015). L'empathie se qualifie certes par la « capacité à reconnaître les émotions d'autrui » mais également « la capacité à assumer le point de vue d'autrui » et la « capacité à manifester de la sensibilité ». Carl Rogers définit l'empathie comme une disposition à ressentir sans toutefois s'y confondre. De ce fait l'empathie comme savoir est peut-être un facteur participatif dans la compréhension d'autrui et la perception de ses ressentis. L'éducation à l'empathie aurait pour rôle de développer des compétences émotionnelles et relationnelles, ce qui renforcerait les apprentissages disciplinaires. En effet, la coopération amenant à des échanges d'idées, de conception, d'envie, chaque élève doit, pour transmettre, prendre la mesure du niveau de réception de son camarade chez qui il souhaite faire écho (Omar Zanna, 2015). Autrement dit prendre la mesure de ses paroles pour les faire comprendre et les faire accepter par autrui. L'empathie cognitive se présentant comme un moteur d'interaction spontanée entre les élèves permettant de « vivre » et « ressentir » la situation du point de vue de l'autre.

3. Problématique et hypothèses de recherche

A ce stade de notre travail, nous nous demandons quels peuvent être les effets de l'opérationnalisation de contenus collaboratifs en EPS sur les apprentissages (moteurs, méthodologiques et sociaux) au sein de groupement d'élèves de différents niveaux (expert, avancé, novice) oeuvrant pour un objectif commun au travers de l'APSA handball du champ d'apprentissage 4. L'utilisation de l'APSA handball, par la réalisation d'un affrontement collectif au travers de matchs à thème, met en évidence de manière très prégnante les différents apprentissages nécessaires pour proposer des stratégies collectives efficaces pour réussir dans l'activité. Ainsi, nous chercherons à concevoir des interactions sociales positives favorisant des formes de coopération par équipe et des progrès individuels.

Au regard de notre problématique et de nos recherches dans le domaine de la coopération nous avons ainsi pu formuler les hypothèses suivantes :

- Hypothèse 1 : Les élèves « novices », grâce aux interactions avec les élèves experts, ont des apprentissages méthodologiques et moteurs meilleurs qui se manifestent par des prises de décisions adéquates qui permettent à l'équipe de conserver le ballon, voire de faire une passe décisive ou encore de marquer le but.
- Hypothèse 2 : Les équipes (hétérogènes) pour lesquelles le niveau de compétence est plus faible ont des interactions sociales plus limitées qui ne favorisent pas des formes de collaboration dans l'équipe.
- Hypothèse 3 : La mise en place d'échanges coopératifs, dans les groupes de tutorat, permet l'apparition progressive d'une véritable dimension collective d'apprentissage. Des interactions sociales positives engendrent un climat de confiance dans le groupe pour une meilleure réussite des apprenants.

II- Méthode

1. Participants

Notre protocole de recherche est mis en place pour une classe de cycle 4 (cycle des apprentissages) du collège « Les Frontailles » situé à Saint Pierre d'Albigny. De ce fait, nous nous sommes intéressés au contexte de l'établissement et de la classe pour mener au mieux notre étude de recherche. Ainsi, l'établissement dispose d'une grande carte scolaire de recrutement regroupant les différents villages alentours, ce qui amène une diversité d'élèves au sein de l'établissement. Nous avons pu également constater que l'EPL est très dynamique et investit les élèves dans de nombreux projets (voyages, journée sport scolaire, journée handicap).

Notre étude prend place au sein de la classe de 4^{ème}C (24 élèves ; 13 filles et 11 garçons).

L'engagement moteur des élèves est fort pour la plupart d'entre-eux : 16% des élèves (4 élèves sur 24) sont actuellement en club de handball, ce qui fait une bonne tête de classe mais aussi des grands écarts de niveau avec les élèves plus en difficulté au sein de cette classe de cycle 4. Toutefois, l'intégralité des élèves a déjà pratiqué un cycle handball auparavant et 33% d'entre-eux (8 élèves sur 24) ont déjà pratiqué plus de 1 an le handball en club sportif.

Méthodologiquement, les élèves ont du mal à travailler et à répéter de manière autonome une tâche donnée. Ils dévient rapidement de la tâche si l'enseignant ne s'intéresse pas à leur travail. D'où l'intérêt de donner des objectifs très précis et faciles pour les engager dans l'activité puis de les guider avec un cadre fixe. Une bonne autonomie se met en place avec l'installation et le rangement des cages mobiles de handball.

Il n'est pas évident de saisir l'attention des élèves. Leur capacité d'écoute est faible (2-3 minutes seulement). À partir de ce temps, les élèves ont du mal à écouter et retenir les informations. Ils ne sont pas vraiment attentifs ni actifs, ce qui implique alors de nombreux problèmes de compréhension lors de la mise en place des situations. Il faut ainsi varier les modes d'entrées et d'explications des consignes (orales, démonstratives, nomogrammes...) et les pousser à interagir pour faire verbaliser la consigne donnée.

Enfin nous avons pu constater que les relations internes de la classe sont instables et peu sereines. Malgré un travail continu depuis le début de l'année scolaire pour l'enseignant sur le « vivre ensemble » des tensions fréquentes sont constatées entre-eux avec parfois le refus de travailler ensemble, les élèves ont du mal à se supporter.

2. Protocole et outils utilisés

Ce protocole s'applique pour la classe de 4^{ème} C durant 4 semaines (4 leçons mensuelles) pour une durée de deux heures hebdomadaires, à travers l'APSA handball. Il a pour objectif, dans un premier temps, de mettre en place une situation de référence qui sera répétée en leçon une et en leçon quatre pour constater des différences d'apprentissage chez les groupes d'élèves. Puis dans un second temps, une progression organisée et guidée au cours des leçons 2 et 3 composées de situations d'apprentissage par groupe composé de trois niveaux (novices – avancé – expert).

Afin de mettre en place ces situations de coopération nous nous sommes appuyés sur la définition donnée par Johnson D. W., Johnson R (1999), que nous avons détaillé plus tôt, proposant les fondements du travail collaboratif. La situation de référence en séance une et quatre s'appuie sur la sollicitation d'habiletés motrices et méthodologiques précises. Les élèves se voient enseigner divers savoirs-faire relatifs à l'écoute mutuelle, au partage de responsabilités, ou visant à développer des compétences prosociales au cours des leçons deux et trois. Ainsi, les élèves apprennent à « vivre ensemble » (Bulletin Officiel Collège, 2015) malgré les écarts de niveau dans leurs trios. Ils essaient de se conseiller, de s'entraider et surtout de s'écouter et se respecter. Nous cherchons à favoriser ces stratégies de tutorat, autant bénéfiques pour le tuteur que pour le tutoré, pour mettre en avant la réussite scolaire et la création de liens sociaux.

Nous analyserons les différentes statistiques entre la situation de référence une et quatre pour montrer une amélioration de la compétence recherchée : « dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match par des choix pertinents d'action ou de passe ou dribble pour accéder à la zone de marque » en utilisant la fiche d'observation « faire le bon choix » (annexe 1). Cette fiche se remplit grâce à une organisation d'observation d'étapes précises

affichées au tableau de manière bien visible (annexe 2). Ces étapes sont expliquées en amont par l'enseignant dès la première leçon. Elles sont revues de manière succincte au cours de la quatrième leçon. Trois niveaux sont identifiés (annexe 2bis). Le niveau un permet de savoir si le porteur de balle (PDB) analyse le jeu avant de faire un premier choix. Le niveau deux amène une difficulté supplémentaire car il s'intéresse aux choix effectués si le niveau un est validé. Le niveau trois est validé lorsque les bons choix sont effectués dans le niveau deux. Ces trois niveaux apportent des « repères de progression » (B.O. collègue, 2015).

La situation de référence utilisée s'organisera selon trois poules de niveau avec une poule novice, une poule avancée et une poule experte (nous entendons par ces termes le niveau des élèves dans l'APSA handball). Au sein de la poule « novice », nous cherchons à constater les acquis des élèves au travers de la fiche d'observation (annexe 1) complétée par un observateur grâce à une suite d'opérations précises (annexe 2). Cette fiche sera accompagnée d'une vidéo du match pour nous permettre de vérifier certains litiges et/ou oublis des élèves. La situation sera répétée en fin de protocole (leçon quatre) afin de pouvoir comparer les résultats sur le même groupe et ainsi de témoigner d'une progression ou non. Les équipes sont donc identiques lors de la première et quatrième séance. Le but est de « remporter le match » (ADN même du CA4) qui dure huit minutes. Les élèves font deux matchs consécutifs et nous faisons une moyenne des résultats obtenus par élève afin d'être le plus précis possible en donnant plus de temps et plus de chance à l'élève pour s'exercer. Cette situation de référence est utilisée pour constater la différence entre avant et après la mise en place de situations coopératives dans les apprentissages, de ce fait elle ne propose pas de contenu en coopération. C'est-à-dire que l'enseignant ne donne pas de consignes précises hormis le respect des règles de handball.

Nous utilisons les deux questionnaires google drive en amont et après les quatre leçons (annexe 6 et 6bis) pour chercher à montrer une évolution du rôle poursuivi par l'élève « novice » au sein de son groupe de niveau entre la situation de référence en leçon une et celle en leçon quatre. Le choix du rôle de « leader », « innovant » ou de « suiveur » dépend du niveau de l'élève et d'autant plus de la représentation qu'il se fait de lui-même.

Nous ajoutons à cela l'observation et le classement fait par un observateur externe (professeur EPS) par ordre croissant du temps de parole au cours des mi-temps. Cette donnée nous permet de nous fournir un ordre d'idée quant au temps de parole et d'expression de

l'apprenant novice au sein de son groupe d'apprentissage. Ces deux ressentis sont d'ordres méthodologiques et sociaux ; ils demandent à l'élève de « se placer » dans une case (capitaine, leader, suiveur) et donnent une idée concrète de la répartition des temps de discussion dans l'équipe. La capacité de l'élève novice à communiquer et argumenter ses choix dans l'équipe témoigne d'une réelle implication de celui-ci. De plus, selon la théorie du contrat de communication (Ghilione, 2000), toutes les interactions sont porteuses d'enjeux. L'intérêt pour l'enseignant d'EPS est de permettre à chaque élève, d'apporter ses enjeux au groupe pour apporter sa « pierre à l'édifice ». En outre, dans le conflit socio-cognitif, le fait que les membres du groupe n'ont pas le même avis est favorable à résoudre un problème et aux apprentissages (M-J. Rémigny, 1996).

Les situations d'apprentissages des leçons deux et trois conduisent les élèves vers des stratégies de collaboration. Selon Darnis et Lafont (2009), cela permettra de rendre les interactions entre pairs plus constructives, plus « pair-formante » au bon développement de compétences motrices et sociales de tous les élèves dans leurs apprentissages intra et/ou extra-scolaire. Construire des objectifs communs et des consignes communes, permet de créer un climat d'entraide et de dialogue entre les élèves. Selon ces auteurs, le développement de compétences sociales contribue à l'émergence de compétences motrices. Nous cherchons à favoriser une « interdépendance positive » afin de valoriser le groupe. Créer des émotions collectives favorise un climat de groupe positif, dans l'objectif de construire une « co-expérience » pour favoriser l'acquisition d'habiletés motrices (L. Quéré, , 2015). De plus, selon les résultats d'une enquête PISA de 2015, créer un climat favorable en classe « facilite les possibilités d'apprendre chez les élèves ». En les plaçant par trinôme de la façon suivante : un « expert », un « avancé » et un « novice », nous espérons favoriser les stratégies de tutorat et des formes de collaboration. Les exercices proposés sont similaires à tous les groupes et les mêmes consignes sont données. Au sein de ces situations d'apprentissage, nous avons cherché à mettre en place différents attendus en rapport avec ceux précédemment évoqués de Johnson D. W., Johnson R (1999).

Afin de mettre en oeuvre de l'**interdépendance positive** (chaque élève est dépendant des autres partenaires de son groupe, et contribue à la réalisation d'une tâche commune et à la réussite collective) ainsi qu'une **discussion et une évaluation collective** nous proposons une situation à thème (la montée de balle) où chaque groupe de trois s'entraîne dans un premier

temps puis se fait évaluer. Les apprenants se sont exercés une demi-heure par leçon (soit une heure effective) et nous avons retenu leurs résultats de la séance trois pour leur donner le temps de discuter, de s'organiser et de collaborer, en fait, plus d'autonomie. En effet, « l'autonomie d'action propre aux interactions entre pairs est susceptible de favoriser ces moments de réflexion qui permettent de régler les problèmes de communication » (Pascal Manoïlov, 2020). D'autant plus que cela permet à l'enseignant de prendre du recul sur sa pratique.

Les élèves, par groupe hétérogène de trois (novice, avancé, expert) doivent produire dix montées de balles collectives consécutives sur demi-terrain en choisissant le nombre de défenseurs (1, 2 ou 3 défenseurs dans la seconde moitié du terrain). Plus le nombre de défenseurs est élevé, plus les élèves peuvent se rapprocher des compétences vert et vert + (annexe 3). De plus la situation ramène des points à l'équipe en fonction de la compétence acquise (exemple 600 points « acquis » (vert+) par le groupe, 400 points « en bonne voie » (vert), 200 points « faible » (jaune) et 0 « pas de maîtrise » (rouge)). Le tir est autorisé à partir de la ligne des neuf mètres. Pour l'évaluation de cette situation, les élèves disposent de trois minutes pour discuter de leurs stratégies pour marquer le plus de points (sur une échelle de 1 à 10) en prenant en compte les capacités de l'ensemble du groupe (avec la relation risque/gain, et les entraînements effectués). Les apprenants ont pour objectif d'analyser leur jeu et de proposer des pistes d'amélioration. Nous nous sommes intéressés à ces échanges et nous relevons certaines informations qui nous semblent intéressantes (annexe 4) pour témoigner de l'investissement oral des joueurs novices dans l'équipe. À la fin des dix attaques les élèves se situent dans une « couleur » et obtiennent un nombre de points collectifs (annexe 3). L'enseignant fait un retour de trois minutes sur les scores obtenus par les élèves en définissant les points forts et les points faibles de l'équipe et si le choix de défenseurs lui paraît judicieux et adapté. Ce retour a pour but d'orienter le groupe vers une meilleure progression collective afin de créer de l'interdépendance positive. Le fait de proposer une relation entre point marqué et niveau de compétence permet aux élèves de s'investir pour obtenir un maximum de points. Cette relation entre compétences et points se fait au travers du nomogramme (annexe 3) affiché sur un tableau, expliqué en amont par l'enseignant, accessible et visible par tous les élèves à tout moment. Il est cumulé à un nombre de points

individuels. À la fin du protocole, l'équipe ayant le plus de points se verra attribuer un bonus qui sera mis en avant dans le bulletin de l'élève.

Chaque membre du groupe a alors une responsabilité particulière attribuée par l'enseignant dans la réalisation de la tâche collective. C'est la **responsabilisation individuelle et collective** ; les « experts » ont pour rôle d'organiser et de structurer leur équipe en remplissant le rôle de coach. Les « avancés » cherchent à soutenir les membres de l'équipe en veillant à la bonne entente du groupe. Ils peuvent être à la fois coach et à la fois coaché. Les « novices » ont pour rôle d'être coaché ; ils doivent accepter les remarques faites par les autres membres de l'équipe afin de comprendre de nouvelles choses. Ils peuvent tout à fait exprimer et argumenter leur point de vue, ils cherchent eux aussi des stratégies d'amélioration. Nous nous servons d'une grille d'observation et de classification faite à partir de l'entretien semi-directif individuel (annexe 5) pour analyser cette responsabilité. Des tâches d'observation individuelles sont également confiées aux élèves en remplissant des fiches d'observation et de coaching « bons choix » pour d'autres équipes (annexe 1). Des points individuels sont attribués aux élèves si la fiche est correctement remplie (1 point) et s'ils font un retour oral à la personne qu'ils observaient. Si tel est le cas, la personne observée doit mentionner ce retour dans la case prévue à cet effet. Nous l'analyserons selon deux paramètres : le retour identifié (1 point), ou non (0 point) et la mention d'une piste d'amélioration (4 points). L'enseignant indique simplement un bonus de 5 points individuels pour la case retour sans demander précisément ce qu'il attend, une certaine autonomie est mise en place dans cette situation d'apprentissage.

Afin de rendre compte de la **promotion des interactions** de soutien et d'entraide entre les élèves, nous leur demanderons au cours de l'entretien semi-directif si l'élève a été encouragé et conseillé par un autre partenaire afin de favoriser ses apprentissages. Nous proposons une grille de lecture sur la promotion des interactions. Afin de résoudre au mieux cet item, nous comparons les réponses entre les élèves « novices » et les élèves « experts ». Ainsi, nous pourrions mieux cerner ces interactions et nous pourrions affirmer de la coordonnance des discours. Ce qui nous aide à qualifier la nature des relations sociales dans les équipes. Nous pourrions également voir si les élèves ont bien respecté leur rôle.

Au travers des entretiens (annexe 5), nous analysons le ressenti des élèves pour constater ou non une certaine amélioration dans les apprentissages sociaux (rapport à l'autre, nature des relations). Les élèves sont libres de parler de leurs expériences et nous prenons en compte ces remarques en les notant dans nos observations.

Nous avons également mis en place un questionnaire(google form) sur l'EDT (Annexe 6) en début de protocole pour se faire une idée des niveaux de jeu et du type de public (connaître les attentes, les capacités des élèves, leurs représentations de l'activité afin de mieux les cerner et nous aider dans notre travail). Ce questionnaire a pour objectif de mieux comprendre le vécu des élèves grâce à leur motivation et leur préférence. Effectivement, le plaisir des élèves dans l'activité est un des principaux modes d'engagement. Ce questionnaire nous apporte diverses informations avant et après la réalisation du protocole que nous serons susceptibles d'utiliser ou non par la suite. À travers les réponses numériques, il implique tout de même les élèves dans le domaine 2 du socle commun : les méthodes et outils pour apprendre.

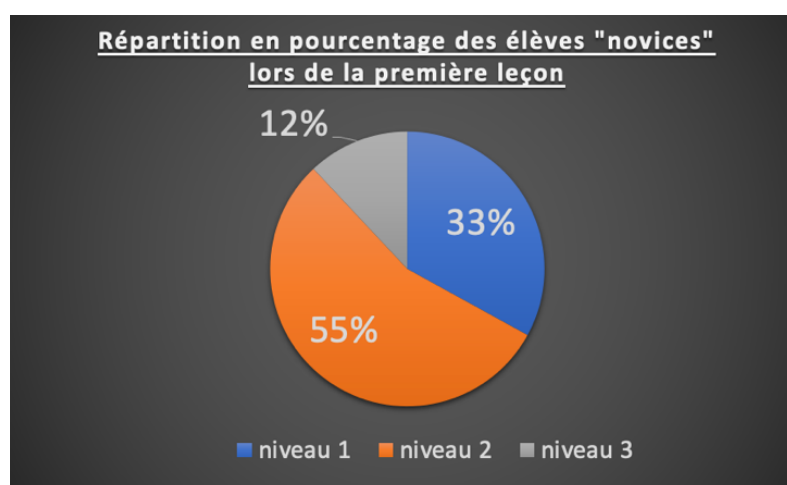
III- Résultats

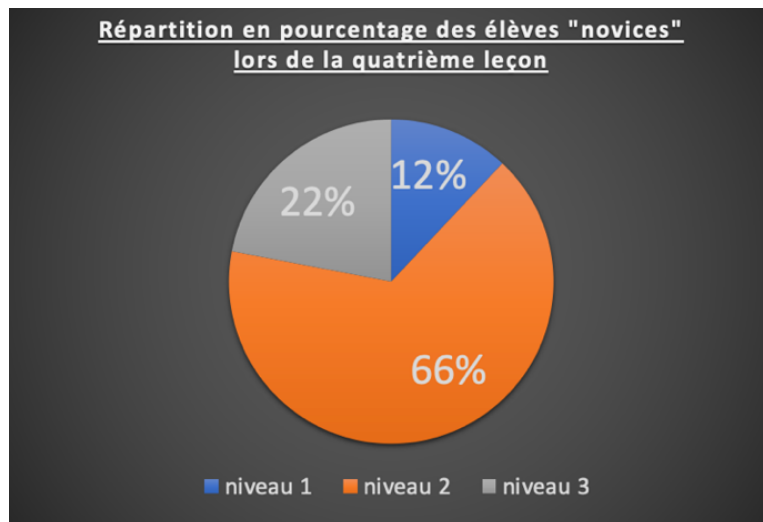
Il semble important de spécifier que la classe est répartie en trois groupes de niveaux (novices, avancés, experts) et que les élèves novices représentent 37,5% de la classe (9/24).

Voici la répartition des équipes :

Équipes :	Noir	Orange	Rouge	Jaune	Bleu foncé	Bleu clair	Vert
Joueur « novice »	Louna	Mathilda Lisa	Lina Pêche	Lou	Sidonie	Eléa	Marion
Joueur « avancé »	Léo	Alexandre	Batiste	Yanick	Celia	Fred	Kenan
Joueur « expert »	Manon	Sonia	Lucas	Matis	Lisa Tao	Simone	Elisa

Avec les observations des élèves recueillies sur la fiche d'observation et de coaching « bons choix » (annexe 1), nous établissons les pourcentages suivants. Pour les calculer, nous avons tout d'abord calculé la moyenne des bons choix réalisés en étape une, puis deux et trois de chaque élève. Nous avons ensuite calculé la moyenne de l'ensemble des élèves pour chacune des étapes.

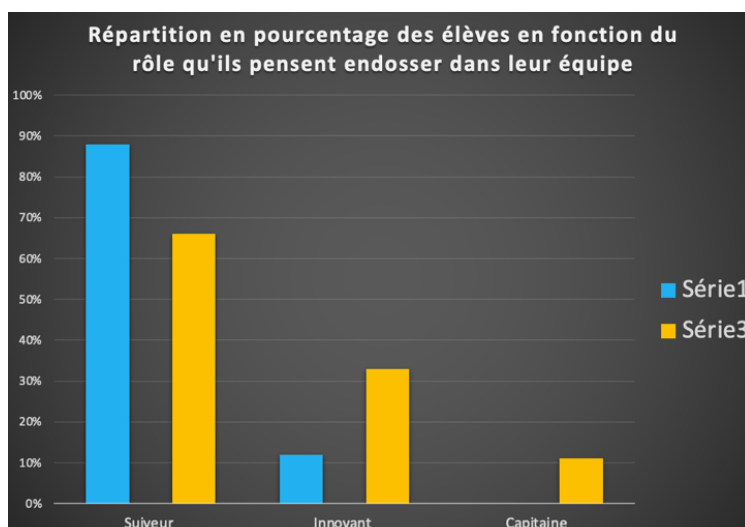




Nous pouvons observer sur ces secteurs 2D une très nette progression des élèves dans chacune des étapes. C'est le cas, le pourcentage d'élèves de niveau un diminue de 21% pour au final avoir 12% soit un élève sur neuf d'apprenants « novices » dans ce niveau. Le pourcentage d'élèves de niveau deux augmente de 55% à 66% et celui pour le niveau trois augmente de 11%. On note que la majorité des élèves « novices » 2/3 (63%, soit 6 élèves sur neuf), ont atteint le niveau trois. Cependant, 12% des élèves « novices » figurent encore dans le niveau un, ce qui représente significativement un élève sur neuf.

Au sein du questionnaire google drive se trouve la question : quel rôle penses-tu occuper au sein de ton équipe ?

Trois réponses étaient possibles : suiveur, innovant ou capitaine. Nous comparons les réponses obtenues au début du protocole (après la leçon une) et à la fin du protocole (après la leçon quatre) et voici les résultats ;



La série 1 en bleu correspond aux résultats de début de protocole et la série 3 en orange correspond aux résultats de fin de protocole.

Nous relevons grâce à cet histogramme 2D une prédominance pour les élèves « novices » à endosser le rôle de « suiveur ». Toutefois, cette prédominance diminue entre la série une et la série trois, soit entre le début et la fin du protocole. On distingue que le rôle de capitaine apparaît à la fin du protocole alors qu'il était invisible au départ.

Nous nous penchons maintenant sur les observations prises lors des « mi-temps » de trois minutes pour construire des stratégies collectives, résoudre des problèmes et trouver des pistes d'amélioration. Nous avons classé en fonction du temps de parole les élèves novices, intermédiaires et experts par ordre croissant. L'ordre qui revient le plus souvent est le suivant : « élève novice » < « élève intermédiaire » < « élève expert ». Ce qui signifie que l'élève « novice » est celui qui parle le moins longtemps et que l'élève « expert » est celui qui parle le plus longtemps lors des « mi-temps » de 3 minutes.

Afin de mettre en avant des interactions sociales positives nous interprétons et corrélons différents supports.

Avec le nomogramme évalué au cours de la troisième leçon, les équipes ont obtenu les résultats suivants :

Équipes :	Noir	Orange	Rouge	Jaune	Bleu foncé	Bleu clair	Vert
Nombre d'attaque réussies sur 10	0	7	5	2	6	5	7
Nombre de défenseurs choisis	2	2	2	2	2	2	2

Compétence associée	Rouge	Vert	Vert	Jaune	Vert	Vert	Vert
----------------------------	-------	------	------	-------	------	------	------

En moyenne, les équipes ont réussi 4,6 attaques sur 10 et ont toutes choisi 2 défenseurs. Nous mettrons en lien ces résultats avec les autres paramètres.

Grâce au nomogramme évalué et à la fiche d'observation « bon choix », nous calculons les scores finaux des équipes.

Équipes :	Noir	Orange	Rouge	Jaune	Bleu foncé	Bleu clair	Vert
Nombre de points individuels collectés	8	18	13	6	11	10	15
Nombre de points collectifs	100	300	300	200	300	300	300
Totaux	108	318	313	206	311	310	315

Nous remarquons que les équipes ayant obtenu un score collectif de 300 points ont toutes un score total individuel supérieur à 10. Au contraire, les équipes avec moins de 300 points ont des scores individuels plus faibles : moins de 10 points. La moyenne des scores est de 269 points.

Pour poursuivre, nous plaçons différentes équipes dans une grille de cinq niveaux sociaux réalisée par le biais des informations retenues du questionnaire semi-directif individuel. Notamment à travers les questions suivantes : quel rôle as-tu dans l'équipe et pourquoi ? Quels sont tes actions, tes paroles, tes gestes envers les autres membres de l'équipe ? Tu communique au mieux avec qui et moins bien avec qui et pourquoi ? Penses-tu faire le nécessaires pour le bien du groupe et comment ?

Observables :	Niveau 4	Niveau 3	Niveau 2	Niveau 1	Niveau 0
Nature des relations :	Des relations <u>encourageantes</u>	Des relations <u>stables</u>	Des relations <u>fragiles</u>	Des relations <u>compliquées</u>	Des relations <u>invivables</u>
Communication dans le groupe :	L'échange est <u>continu et constructif</u> Les relations sont soudées, les individus se conseillent et s'écoutent et s'encouragent	L'échange est <u>continu et constructif</u> , que ce soit dans les temps prévus à cet effet ou en dehors (sur le terrain)	<u>Difficultés</u> à communiquer dans un but commun. Échanges durant les périodes prévues à cet effet uniquement	<u>Tensions</u> présentes dans le groupe La communication est fragile et agressive	L'individu s'exclut ou bien est <u>exclu</u> de son groupe Pas de communication
Implication des individus :	3 individus communiquent et s'entraident	3 individus communiquent sereinement	2-3 individus communiquent	2 individus communiquent mal	3 individus communiquent mal
Discussion lors du choix du nombre de défenseurs	3 élèves d'accord 1 élève peut convaincre les autres d'augmenter la difficulté	1 élève n'est pas d'accord au départ mais l'est après discussion	1 élève n'est pas d'accord mais ne dit rien	1 élève n'est pas d'accord sur le choix et les autres s'opposent par nombre (pas de discussion)	1 élève choisit pour l'équipe
Équipes :	Vert	Bleu clair Orange Rouge	Jaune Bleu foncé	Noir	

De par nos observations et les informations recueillies au cours des discussions collectives nous observons que les équipes se situent pour la plupart dans le niveau trois. C'est-à-dire des relations qui sont stables grâce à un échange continu que ce soit dans les temps prévus à cet effet ou en dehors (sur le terrain), les 3 membres de l'équipe communiquent sereinement. Lorsqu'un élève n'est pas d'accord, il y a une phase d'argumentation pour trouver un arrangement qui convient à tous.

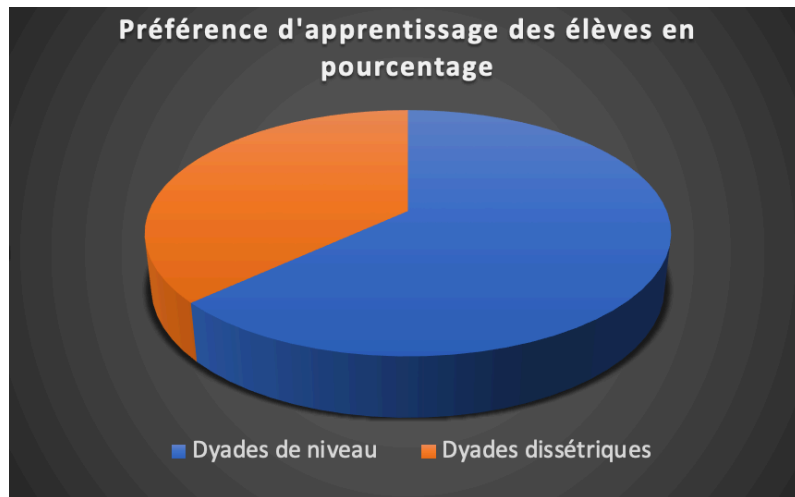
Pour finir ce recueil de données, nous proposons une grille de lecture et nous nous appuyons sur l'entretien semi-directif individuel (annexe 5) à travers les questions orientées en fonction du niveau des apprenants. Pour les élèves « novices » la question est la suivante : « As-tu réussi à mettre en place les conseils des autres membres de l'équipe et cela t'a-t-il aidé ? » et pour les élèves experts la question est : « Qu'as-tu fait pour coacher tes camarades, comment penses-tu les avoir aidés ? ».

Équipe :	Témoignages Élèves novices	Témoignages Élèves experts	Communication au sein de l'équipe, concordance des discours	Respect des rôles demandés par l'enseignant
Noir	Je n'y arrive absolument pas	Je ne sais pas trop quoi leur dire ils ne font pas d'efforts	Pas de communication	Non
Orange	J'essaye de m'améliorer et de faire ce qu'ils disent	Je leur dis d'avancer de faire des passes vers l'avant	Communication constructive	oui
Rouge	Lucas m'a dit pour réussir à faire la passe de venir plus proche et dans le dos du défenseur Courir pour dépasser le défenseur ça marche mieux	Quand il faut attaquer il ne faut pas partir trop loin, pour donner des solutions au PDB (porteur de balle) J'essaye d'organiser le jeu en me plaçant au bon endroit qu'on m'a dit	Communication constructive	oui
Bleu clair	Les forts ils connaissent les stratégies mieux et ils savent quoi faire donc j'écoute	Démarque-toi d'accord On prend chacun un joueur quand on défend	Communication constructive	oui

Bleu foncé	J'essayais de voir s'il a eu des joueurs libres et démarqués pour faire la passe Mais j'aime bien faire comme je le sens je ne les écoute pas toujours	Il vaut mieux donner le ballon à celui sur lequel le défenseur n'est pas là	Communication constructive	Moyen : l'élève « novice » a du mal voir même ne veut pas appliquer certains conseils
Jaune	J'essaye mais je suis perdu et ils ne me disent pas beaucoup de choses	Regarde la balle Rattrape	Communication présente mais faible	Moyen : l'élève « expert » manque de précision et discours autoritaire, peu bienveillant
Vert	Je leur dis oui Par exemple quand j'ai perdu le ballon il m'a expliqué que je fais une passe ça marche mieux	J'essaye de les diriger Quand ils font des erreurs je les corrige un peu	Communication constructive	Oui

Pour cinq équipes sur sept, soit pour 71%, la communication est dans un logique constructive. Grâce à leurs conseils, les élèves « experts » prennent le rôle de capitaine : ils cherchent à faire mieux fonctionner l'équipe en apportant des contenus techniques aux élèves « novices » qui , quant à eux, essayent de mettre en place ce qu'on leur demande. Pour une équipe sur sept (équipe noir), soit pour 14%, la communication est inexistante et les discours individuels manquent de cohérence. Cette mauvaise communication ne place pas les élèves dans leur rôle respectif, on ne peut pas dire que les responsabilités individuelles ont été suivies. Pour deux équipes sur sept (équipe jaune et bleu foncé), soit pour 28%, le respect des rôles sociaux demandé n'est pas complet. Concrètement, la communication est trop directive et agressive. Egalement, l'élève novice (équipe bleu foncé) ne cherche pas à mettre en place ce qui lui est proposé. De ces faits, les rôles sociaux ne sont pas correctement achevés.

Pour aller plus loin, nous avons recueilli le type d'apprentissage favori entre des trios symétriques ou des trios dyssymétriques pour notre classe étant donné qu'ils ont été confronté à ces deux formes de groupement.



Les groupes de niveau sont majoritairement préférés au sein de cette classe de cycle 4 dans l'APSA handball. On peut néanmoins relever au sein des entretiens semi-directifs individuels les phrases suivantes : « la différence de niveau c'est bien ça aide » et « ils me donnaient des conseils, on s'organisait et on faisait des plans, j'aimais beaucoup ».

IV- Discussion

1. Analyse des résultats

Afin de témoigner d'une progression des élèves, nous utilisons l'observable « sollicitation et développement d'habiletés motrices » à travers les différences obtenues entre la leçon une et la leçon quatre grâce à la fiche d'observation des « bons choix » des élèves novices et à une question précise du questionnaire google form.

Nous constatons une progression générale des élèves « novices » dans la réalisation de bons choix à un moment donné. De plus, à la fin de l'expérimentation, 11% des élèves novices disent endosser le rôle de capitaine dans leur équipe contre 0% au début du protocole et le pourcentage d'élèves qui se disent « innovant » a augmenté de 21%. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les élèves se sentent plus compétents dans l'activité pour endosser ces « nouveaux » rôles. Pourtant, au sein des temps de paroles des élèves aux « mi-temps », l'élève « novice » est celui qui parle le moins. Mais peut-être qu'il écoute et emmagazine les idées et stratégies des élèves considérés comme « plus compétents ».

Les progrès moteurs et méthodologiques observés restent significatifs dans les observations : 63%, soit 6 élèves sur neuf, la majorité des élèves « apprenants » ont atteint l'étape trois contre 33% première leçon.

Nous validons ainsi l'hypothèse 1 qui est : les élèves « novices » ont des apprentissages méthodologiques et moteurs meilleurs qui se manifestent par des prises de décisions adéquates qui permettent à l'équipe de conserver le ballon, voire de faire une passe décisive ou encore de marquer le but.

Pour rendre compte des effets positifs des interactions sociales, nous analysons et corrélons différents supports.

Nous constatons que l'équipe « noire » est celle qui est la moins compétente (compétence rouge) et moins bien classée de la classe avec un score final de 108 points nettement inférieur à la moyenne de classe : 269 points. Effectivement, elle se trouve dans le niveau 1 caractérisé par des relations compliquées, des tensions présentes au sein de l'équipe. La communication

est fragile et agressive, deux individus communiquent mal. Lors du choix par équipe concernant le nombre de défenseurs, un membre du groupe n'est pas d'accord avec le choix retenu et les autres n'en tiennent pas compte. D'autant plus, cette équipe (noir) est celle dont le respect des rôles sociaux « est peu validé ». En outre, les relations sociales sont mauvaises comme les compétences des élèves. Ces tensions au sein du groupe ne sont pas propices aux apprentissages.

Interressons-nous maintenant à l'équipe « jaune ». Celle-ci a atteint la compétence « jaune » et cumule 206 points, un score inférieur à la moyenne également (269 points). De plus, cette équipe est caractérisée par le niveau 2 : des relations fragiles, les équipiers ont des difficultés à communiquer dans un but commun. Ils échangent uniquement durant les « mi-temps » à deux la plupart du temps. Un individu n'exprime pas son opinion lors du choix du nombre de défenseur. Les rôles sociaux des « jaunes » sont moyens : l'élève « expert » manque de précision et utilise un discours autoritaire, peu bienveillant. La communication est présente mais très faible, l'élève « novice » souffre de cette situation : « J'essaye mais je suis perdu et ils ne me disent pas beaucoup de choses ». Les interactions sociales de ce groupe ne sont pas assez bienveillantes et excluent un élève quelques fois. Ces tensions au sein du groupe se reflètent dans les apprentissages.

Prenons maintenant l'équipe des bleu foncé quelque peu différente. En effet, cette équipe se situe dans la compétence « verte » et cumule un score de 311 points soit le quatrième meilleur score. Pourtant, les interactions sociales ne sont pas optimales. Les élèves se situent dans le niveau 2 (idem que l'équipe jaune). Malgré une communication constructive, le respect des rôles sociaux est moyen car l'élève « novice » a du mal, voire même, ne veut pas appliquer certains conseils. Dans ce cas, on remarque que l'élève expert remplit son rôle de coach mais que l'élève coaché ne fait pas les efforts nécessaires. Alors nous analysons ici qu'un individu du groupe : l'élève « novice » ne remplit pas son rôle mais que cela n'affecte pas vraiment les compétences du groupe.

C'est pourquoi nous validons l'hypothèse 2 ; les équipes pour lesquelles le niveau de compétence est plus faible ont des interactions sociales plus limitées qui ne favorisent pas des formes de collaboration dans l'équipe.

La majorité des équipes (bleu clair, orange, rouge) se trouve dans le niveau trois qui est caractérisé par des relations qui sont stables grâce à un échange continu que ce soit dans les temps prévus à cet effet ou en dehors (sur le terrain), les 3 membres de l'équipe communiquent sereinement. Lorsqu'un élève n'est pas d'accord, il y a une phase d'argumentation pour trouver un arrangement qui convient à tous. Ils ont obtenu des scores respectifs de 310, 318 (meilleur score) et 313. La dernière équipe « verte » est celle qui est le mieux classée de la classe (niveau 4) avec des relations qualifiées d'encourageantes. L'échange est continu, les relations entre équipiers sont soudées, les individus se conseillent, s'écoutent et s'encouragent. Les trois membres de l'équipe communiquent et s'entraident. Lors du choix pour le nombre de défenseurs, un élève peut convaincre les autres par un raisonnement construit et argumenté pour réussir au mieux la situation. Leurs scores finaux des points récoltés est de 315 ; à trois points près du meilleur score. Ces quatre équipes ont toutes une certaine concordance dans leurs discours et respectent les rôles sociaux demandés.

Elles représentent la majorité : 57% et c'est pour cela que nous validons l'hypothèse 3 : La mise en place d'échanges coopératifs permet l'apparition progressive d'une véritable dimension collective d'apprentissage. Des interactions sociales positives engendrent un climat de confiance dans le groupe pour une meilleure réussite des apprenants.

Toutefois, trois équipes (noir, jaune et verte) ne sont pas en adéquation avec cette hypothèse.

2. Conclusion

Ainsi, les interactions dans les groupes hétérogènes favorisent grandement les apprentissages des novices dans l'instant présent mais également sur une temporalité plus longue. En effet, les élèves novices ont su montrer leurs compétences à la fin de l'expérimentation, sans leurs « tuteurs ».

Toutefois, « un modèle correct ; c'est-à-dire l'élève expert maîtrisant sa discipline au travers des contenus technico-tactiques, méthodologiques, aura plus d'effet favorable sur l'efficacité et la performance qu'un modèle sans expérience » (Lirgg et Feltz, 1991), servant alors de réelle base d'appui pour le novice pour apprendre avec l'autre par des échanges. La qualité des échanges entre tuteur et tutorés demande un investissement de la part des deux

côtés. Si l'un d'entre eux ne fait pas d'efforts, nous avons du mal à constater des réels apprentissages.

Nous avons cherché à amener les élèves à échanger en s'inspirant du postulat de Deutsch (1981) selon lequel le fait que les élèves ne seraient amenés à créer des interactions uniquement si les situations les confrontent à une interdépendance, c'est-à-dire un lien étroit entre-eux qui leur impose à communiquer, échanger, construire ensemble. Nous constatons qu'il ne suffit pas de créer ce lien pour que cela fonctionne. L'investissement des élèves et le respect des consignes doit être adéquat pour acquiescer ce postulat. En tant qu'enseignant, nous devons mettre l'accent sur la réussite collective du groupe afin que les élèves conçoivent des stratégies collectives et fassent preuve de coopération et collaboration.

Et pourtant, lorsque l'on demande aux élèves leur préférence d'apprentissage, la majorité préfère les groupes de niveaux aux groupes hétérogènes.

Cette réaction est compréhensible car un novice se sentira plus à l'aise avec des camarades du même niveau que lui, il ne se sentira pas comme un poids que l'équipe traîne. Et l'individu ayant un niveau avancé dans sa pratique trouvera plus stimulant d'interagir avec des personnes du même niveau que lui.

A noter que dans certains cas la pratique avec des groupes hétérogènes est très compliquée, voire impossible.

Nous pouvons observer dans chaque sport différents niveaux de pratique. La plupart du temps, la pratique s'effectue par âge et surtout par niveaux afin d'avoir la possibilité de faire vivre à tous des situations adaptées pour susciter des émotions et des progrès.

À travers l'EPS, faire découvrir les différents sports de chaque champ d'apprentissage permet de donner un capital minimum de connaissances signifiantes et adaptables à d'autres sports. Ainsi, l'individu se responsabilise dans ses pratiques sportives. D'autant plus que le partage de moments forts permet de créer du lien social qui ne se serait pas forcément créé dans une autre matière ou en dehors de l'école. Ainsi, l'EPS met en avant les capacités sociales des élèves et participe à leur parcours de formation pour aujourd'hui et pour demain. Le vécu collectif et la pratique des jeunes citoyens servent de repères pour leur vie future.

3. Limites de l'étude et difficultés rencontrées

Nous avons mené cette étude pour une classe de 4^{ème} contenant 24 élèves. Le niveau est d'autant plus hétérogène que certains pratiquent en club l'activité (33%) et d'autres détestent l'activité (11%). Il est difficile de scinder la classe en trois groupes de niveau en pensant à ce que le nombre d'élèves soit parfaitement identique pour la suite. C'est pourquoi certains groupes ne sont pas des trios mais des quattros. Après avoir pesé le pour et le contre, nous avons décidé qu'ils restent à trois sur le terrain et le quatrième individu est en dehors du jeu. Cependant, ils changent la personne sur le côté le plus souvent possible. Ce joueur avait pour consigne d'observer les membres de son groupe et de faire des retours mais nous n'avons pas pris en compte cette donnée, qui n'était en place que pour deux équipes (orange et rouge).

Les chiffres sur lesquels se base cette étude sont peu significatifs. En effet, on compte sept équipes et neuf élèves « novices ».

Nous n'avons pas différencié les filles des garçons. Le handball est une activité mixte qui convient autant aux filles qu'aux garçons. Nous ne voulions pas prendre en compte cette spécificité, qui n'apparaît pas au long de notre devoir. Les groupes sont fait avec la présence au moins d'un garçon et d'une fille. Ensuite, c'est aléatoire. Étant donné que le nombre d'élèves est faible pour une telle étude, nous n'avions pas assez d'effectifs pour séparer les filles des garçons. Dans le but d'une école inclusive et tournée vers l'avenir, il est important d'apprendre à apprendre avec tout le monde, avec des filles comme des garçons.

Proposer le même protocole pour tous est un enjeu dans ce protocole. L'enseignant intervient très peu au cours des échanges entre les apprenants. Un seul feedback de la part de l'enseignant est donné aux équipes à la fin de leur évaluation de leçon trois. C'est un choix de notre part, nous avons mis en place un cadre très précis avec ensuite une grande autonomie donnée aux élèves. Volontairement, nous souhaitons que les élèves s'organisent entre eux pour trouver leurs propres solutions grâce à leur interactions sociales et grâce aux élèves expérimentés dans l'activité.

Évidemment, certains élèves ne se sont pas engagés dans nos leçons. Ils correspondent à ceux qui ne portent aucun intérêt à la pratique et ne veulent que : être avec leurs amis. Les formes de groupement que nous avons imposées ne répondaient pas à leur demande, et donc aucun effort n'est fourni de leur part. Ce fait a diminué certains résultats de certaines équipes. Il paraît intéressant lors des entretiens de leur demander de justifier leur choix et de leur expliquer mieux pourquoi leur comportement est inacceptable et diminue les résultats de l'équipe. Nous avons tenté de trouver des arrangements pour par la suite trouver des solutions pour impliquer ces élèves dans les groupes coopératifs. Heureusement ces élèves n'étaient qu'au nombre de deux ou trois.

La plupart des recherches scientifiques tendent à mettre en avant une longue période d'adaptation et de formation des élèves à travailler ensemble. Ce n'est pas notre cas, cette étude a été réalisée en huit heures pour les apprenants. De ce fait, nous avons assisté à des manques de cohésion dans les groupes hétérogènes qui peuvent être expliqués par de nombreuses tensions relevées dans la classe.

On peut supposer que même sans mise en place d'apprentissages coopératifs, c'est-à-dire sans effectuer de groupes hétérogènes et sans fournir un cadre précis, il y aurait quand même eu des apprentissages chez les élèves (car c'est l'objectif même de notre métier d'enseignant). On peut ainsi nuancer la place et l'importance des interactions sociales positives puisque nous n'avons pas de groupe témoin.

V- Bibliographie

- Arripe-Longueville, Gernigon, Huet ; *Peer assisted Learning in the physical activity domain : Dyad type and gender differences* ; Journal of Sport and Exercise Psychology n°24 ; 2002.
- Bensalah ; *Effects of friendships on interactive behavior in a dyadic problem-solving situation* ; 1992.
- Binet Apolline ; Gaborit Jonathan; *Coopération et inclusion en EPS: Apprentissage coopératif et inclusion en EPS*; 2019.
- BO spécial du 26 novembre 2015 : *programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège*.
- Darnis et Lafont, *Carrefour de l'Éducation*, 2009
- Ehrman M. E., Dörnyei Z., *Interpersonal Dynamics in Second Language Education. The Visible and Invisible Classroom* ; 1998.
- Feshback N.D., *Learning to care : a positive approach to child training and discipline*, Journal of Clinical Child Psychology, 12 (3), 1983.
- Christophe GELY, *Différence entre coopération et collaboration*, 2017
- Ghiglione et Chabrol, *Chapitre 8 : Le contrat de communication comme modèle pour l'étude de la gestion des impressions*, 2000.
- Goudas et Magotsiou ; *The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students' Social Skills*. Journal of Applied Sport Psychology n°21 ; 2009.
- HOLEC, H., *Qu'est-Ce Qu'apprendre à Apprendre ?* , Mélanges Pédagogiques ; 1990.
- Howard et Hollander ; *Gendered situations, gendered selves* ; Thousand Oaks ; 1997.
- Humphreys ; Johnson R., Johnson D. ; *Effects on cooperative, competitive, and individualistic learning on student's achievement in science class* ; Journal of Research in Science Teaching ; 1982.
- Johnson D. W. et Johnson R. ; *Cooperative Learning : Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory*, 1994.
- Johnson D. W., Johnson R. ; *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5ème édition). Boston ; 1999 (1975).
- Lirgg et Feltz ; *Teacher versus peer models revisited : Effect on motor performance* ; Research Quarterly for exercise and sport ; 1991.
- Little, D. ; *Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited*.

Innovation in Language Learning and Teaching ; 2007.

Manoilov Pascal ; *Interaction orale et coopération : un apprentissage interdépendant* ; 2020.

McKeachie W. et Al ; *Teaching and learning in the university classroom: A review of the research literature* ; The Regents of the University of Michigan. 1986.

Mead G Hébert ; (1963); *l'Esprit, le soi et la société* ; Paris, PUF ; 2006

Méard Jacques, Jourdan Sandra, Antonini Philippe Roberta ; *La coopération entre élèves en EP : entre effets avérés et difficultés de mise en œuvre* ; 2020.

M-J. Réminy, *Quand les désaccords favorisent l'apprentissage*, Éduquer et former, 1996.

N.Mascret, *Apprentissage coopératif*, 2009

Omar Zanna ; *Apprendre à vivre ensemble en classe. Des jeux pour éduquer à l'empathie* ; 2015.

Pascal Manoilov, *Intéactions orale et coopération : un apprentissage interdépendant*, 2020

Peyrat Marie-France ; *Études comparatives entre tutorat et apprentissage coopératif au collège* ; Carrefour de l'éducation n°27 ; 2009.

Phillip Ward, Myung-Ah Lee ; *Peer-Assisted Learning in Physical Education : A Review of Theory and Research* ; Journal of teaching in Physical Education ; 2005.

Philp J., Adams R., Iwashita N. ; *Peer Interaction and Second Language Learning* ; New York: Routledge ; 2014.

Pascarella E., Terenzini P. T. ; *How college affects students: A third decade of research* (Volume n°2) ; San Francisco, CA: Jossey-Bass ; 2005.

Sève C., Terré N. ; *L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur* ; Dossier EPS n°84 ; 2016.

Quéré L., *Natures et formes de l'émotion collective*, 2015

Sharpley A.M., et Sharpley C.F., *Peer tutoring*, 1981.

Slavin, R. E. ; *Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know* ; Contemporary Educational Psychology n°21 ; 1996.

A.Svrdlin, « *le développement de l'EPS est indispensable* », SNEP n°996, 2022

Topping, Ehly ; *Peer assisted learning* ; Mahwah, NJ :Erlbaum ; 1998.

VI- Annexes

1. Sommaires des annexes

Annexe 1 : Fiche d'observation et de coaching « bons choix »

Annexe 2 : Fiche support des étapes pour faire le bon choix

Annexe 2 bis : Fiche support des étapes pour faire le bon choix avec les niveaux (non donné aux élèves)

Annexe 3 : Nomogramme représentant le nombre d'attaques réussies en fonction du nombre de défenseurs pour situer

Annexe 4 : Informations recueillies au cours des discussions collectives

Annexe 5 : Entretien semi-directif individuel réalisé au cours des situations d'apprentissage

Annexe 6: Questionnaire google form séance 1

Annexe 6bis : Questionnaire google form séance 4

2. Annexes

Annexe 1 : fiche d'observation et de coaching « bons choix »

Fiche d'observation et de coaching

Nom de l'observateur :

Nom du joueur observé :

	Bons choix	Mauvais Choix
Match 1		
Match 2		

L'observateur m'a-t-il dit quelque chose ?

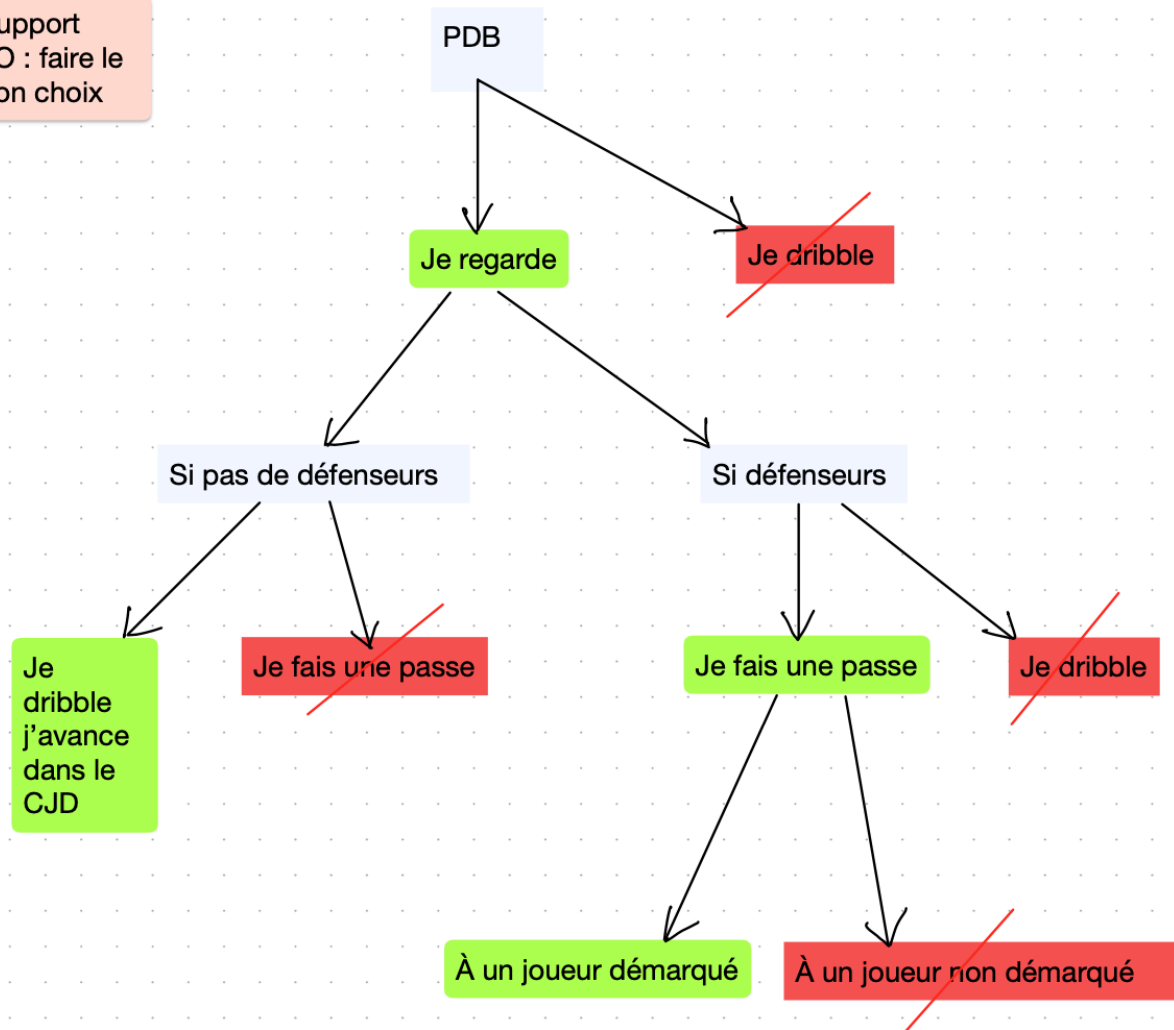
Oui

Retours :
.....
.....

Non

Annexe 2 : fiche support des étapes pour faire le bon choix

Support
FO : faire le
bon choix



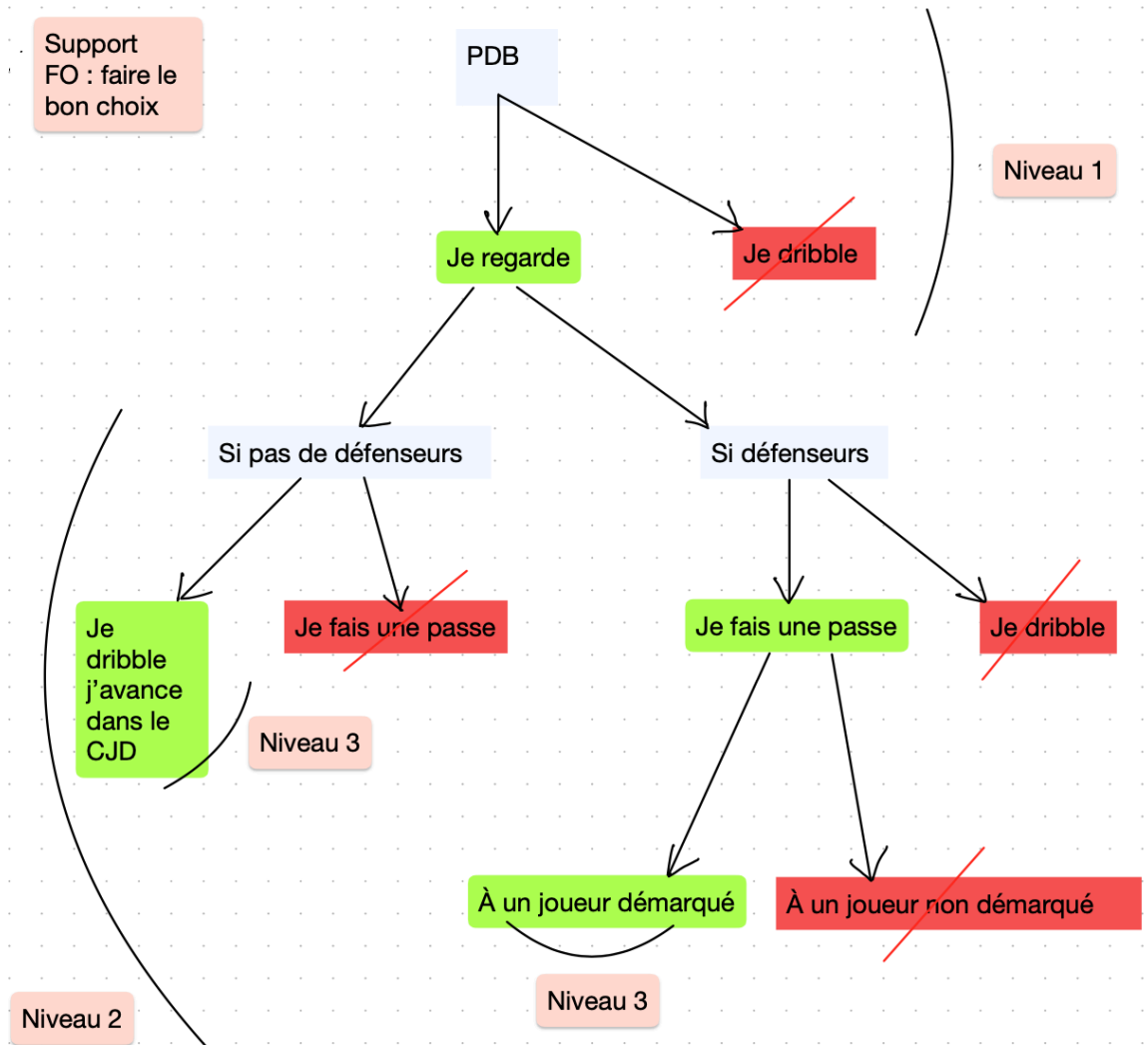
Légende

CDJ = le couloir de jeu direct entre le PDB et le but adverse
PDB = porteur de balle

Bon choix

Mauvais choix

Annexe 2 bis : fiche support des étapes pour faire le bon choix avec les niveaux (non donné aux élèves)



Légende

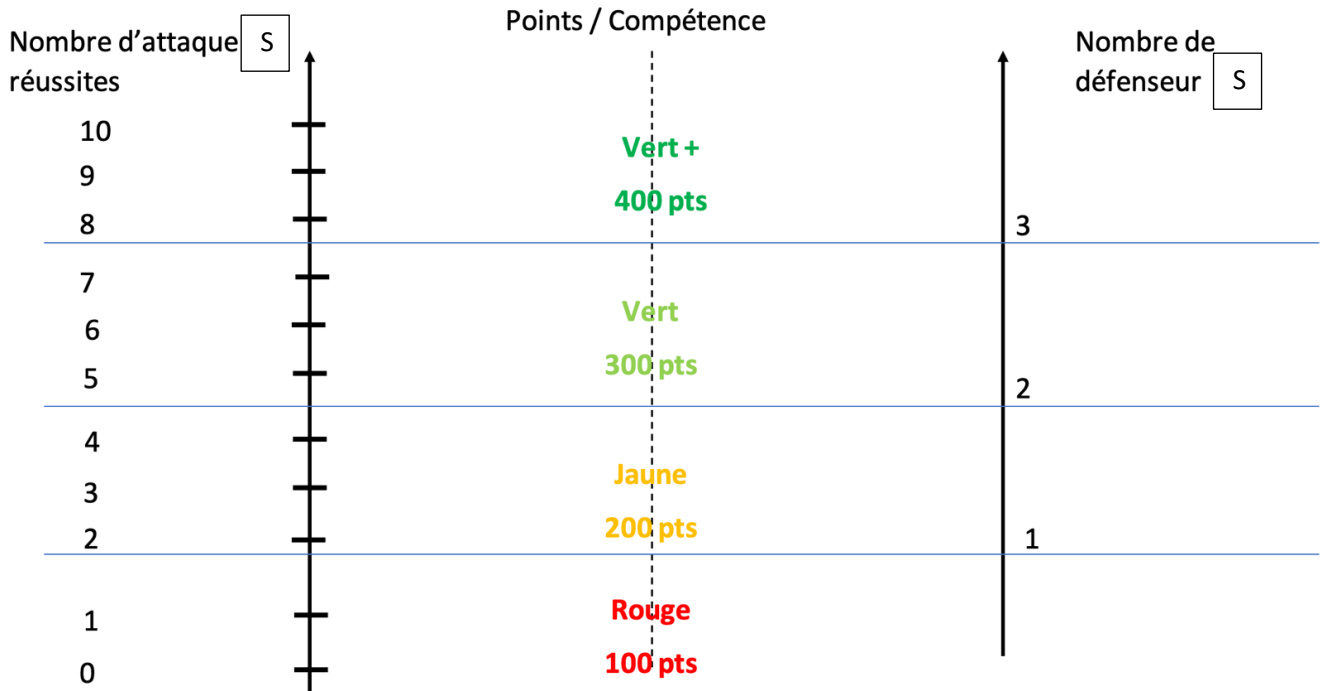
CDJ = le couloir de jeu direct entre le PDB et le but adverse

PDB = porteur de balle

Bon choix

Mauvais choix

Annexe 3 : Nomogramme représentant le nombre d'attaques réussies en fonction du nombre de défenseur pour situer



Annexe 4 : informations recueillies au cours des discussions collectives

Quels élèves s'expriment le plus en fonction du temps de parole ? (Novices, intermédiaires, experts / à classer par ordre croissant)

Quels élèves proposent des stratégies nouvelles ?

Annexe 5 : Entretien semi-directif individuel réalisé au cours des situations d'apprentissage

- Nom de l'élève et résultats obtenus de l'équipe
- Comment te sens-tu sur une échelle de 0 à 10 (0=très mal et 10=très bien) dans ton équipe ?
- Quel rôle as-tu dans l'équipe et pourquoi ?
- Tu communique au mieux avec qui et le moins bien avec qui ? pourquoi ?
- Penses-tu faire le nécessaire pour le bien du groupe ? comment ?

Pour les élèves « experts » :

- Quels sont tes actions, tes conseils, tes gestes envers les autres membres de l'équipe ?

Pour les élèves « novices » :

- As-tu réussi à mettre en place les conseils des autres membres de l'équipe et cela t'a-t-il aidé ?

Pour les élèves « intermédiaires »

- Quelles stratégies as-tu mis en place pour favoriser une bonne ambiance dans le groupe ? As-tu plus reçu ou bien donné des conseils ?

Annexe 6: Questionnaire « google form » séance 1

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdS1uMGN6-CVSaeeX5wx_zJNNij4GF6_KpWA8ocK8WpZ01mNw/viewform?usp=sf link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdS1uMGN6-CVSaeeX5wx_zJNNij4GF6_KpWA8ocK8WpZ01mNw/viewform?usp=sf_link)

Nom-Prénom

Avez-vous déjà pratiqué le handball?

-Non jamais -Oui en club -Oui en EPS -Oui en loisirs

Aimez-vous le handball?

Échelle de 0 (Bof je n'aime pas trop) à 5 (J'adore ce sport)

Comment estimez-vous votre niveau dans l'activité handball?

Échelle de 0 (novice/débutant) à 5 (expert)

Est-ce que vous aimez jouer et interagir avec les autres ?

-oui -non -N'importe tant que je pratique – ça dépend avec qui

Comment préférez-vous apprendre?

-Seul -Avec les autres -Avec l'enseignant

Comment te sens-tu par rapport aux autres dans une équipe en sport co?

-Capitaine -Suiveur -Innovant -En difficulté -Ne sais pas

Quel rôle préférez-vous investir?

-Goal -Arbitre -Coach -Joueur -Observateur

Quelles sont vos attentes au travers du handball?

-Jouer et interagir avec mes partenaires

-Apprendre un nouveau sport

-M'amuser avant tout

-Avoir une bonne note

-Je n'apprécie pas vraiment ce sport

-Je n'apprécie pas vraiment interagir avec les autres (je suis meilleur tout seul)

Annexe 6bis : Questionnaire « google form » séance 4

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdbujBpO6AOYgnsEgK1MiYsLgYVQNdVCN7h2JE1JZ9CKOiAA/viewform?usp=sf_link

Lien du deuxième questionnaire, très similaire au premier ci-dessus.

VII- Quatrième de couverture

Année universitaire 2021-2022

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation Mention Second Degré

Titre de l'écrit scientifique réflexif : Les interactions sociales aux services des apprentissages : concevoir des interactions sociales positives dans le but d'une réussite collective et d'une progression individuelle.

Auteure : Perrine SALLES

Mots clés :

Coopération, tutorat, compétences motrices méthodologiques et sociales, sport collectif.

Résumé :

Étude menée pour comprendre comment les interactions sociales se mettent au service des apprentissages en milieu scolaire. À travers une étude de cas dirigée dans une classe de collège (4^{ème}) en cycle de handball, les mélanges d'individus « experts » ou « novices » dans la pratique sportive pourra démontrer une réussite collective selon certains modèles mais aussi la progression individuelle de l'élève dans sa pratique sportive.

Key words :

Cooperation, tutoring, methodological and social motor skills, collective sport.

Summary :

A study conducted to understand how social interactions serve school learning. Through a case study directed in a college class (4th) in handball cycle, the mixtures of «gifted» individuals “experts” or “novices” in sports practice will be able to demonstrate a collective success according to certain models but also the individual progression of the student in his sports practice.