



HAL
open science

Favoriser la mise en place de groupes coopératifs (tutorat) pour améliorer les apprentissages (moteur, social, méthodologique) et les interactions chez les élèves en EPS

Gautier Tavel

► To cite this version:

Gautier Tavel. Favoriser la mise en place de groupes coopératifs (tutorat) pour améliorer les apprentissages (moteur, social, méthodologique) et les interactions chez les élèves en EPS. Education. 2023. dumas-04504947

HAL Id: dumas-04504947

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04504947>

Submitted on 14 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 2022-2023

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

Mention Second Degré

Favoriser la mise en place de groupes coopératifs (tutorat) pour améliorer les apprentissages (moteur, social, méthodologique) et les interactions chez les élèves en EPS.

Promoting the implementation of cooperative groups (tutorship) to improve learning (motor, social, methodological) and interactions among students in physical education.

Présenté par TAVEL Gautier

Première partie rédigée en collaboration avec SALLES Perrine

Mémoire de M2 encadré par CLERC Caroline

Table des matières

Introduction	2
Préambule	2
Revue de littérature scientifique	3
Les différents types d'interactions proposées par les élèves :	3
La coopération	5
Le PAL (Peer Assistance Learning)	9
Quelle forme d'interaction pour favoriser les apprentissages ?	10
La pratique enseignante dans la mise en place de contenus amenant la coopération entre les élèves.	11
Problématique	14
Hypothèses de recherche	14
Situation support de l'étude	15
Protocole	16
Outil de recueil	20
Analyse des données et discussion :	24
Bibliographie	34
Annexe	36

Introduction

Préambule

Dans un objectif nouveau d'une École inclusive, citoyenne et tournée vers le futur (Terré & Sève, 2016), la formation de l'enseignant(e) s'est transformée pour favoriser la réussite de tous les élèves à l'École. Ce renouveau amène les enseignants à se questionner non plus sur les contenus à apporter aux élèves, ceux-ci étant dictés par les programmes, mais plutôt sur la manière de les transmettre et pérenniser ces apprentissages. Il ne s'agit plus désormais de simplement enseigner auprès des élèves mais de leur « apprendre à apprendre » (HOLEC, 1990) dans cette logique de construction et de la formation du citoyen de demain. 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 au sein du cours d'EPS (si le choix est laissé libre par l'enseignant), des groupements affinitaires pour pouvoir rester avec ses amis. Toutefois, lorsque les groupes sont désignés par l'enseignant 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 » (Trad. Pers.). (Johnson & Johnson, *Cooperative Learning : Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory*, 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. De ce fait préparer le citoyen de demain à coopérer, collaborer, interagir et communiquer avec les autres afin de lui donner un pouvoir de décision et d'argumentation dans sa vie professionnelle.

Revue de littérature scientifique

Les différents types d'interactions proposées par les élèves :

En cours d'EPS particulièrement, les interactions entre les élèves se trouvent mises à profit par la spécificité de la discipline et les contenus proposés. Cependant, il nous revient de dépasser le simple constat trop rapidement fait que les sports collectifs amènent des interactions spontanées entre les élèves et que les sports de performances tels que l'athlétisme doivent être compétitifs et se construire au détriment de l'autre. Les interactions entre pairs peuvent être considérées aux sens plus larges comme « toute activité de communication entre apprenants, dans laquelle la part d'intervention de l'enseignant est réduite ou nulle » (Philp, Adams, & Iwashita, 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. Des auteurs tels que Arripe-Longueville, Gernigon et Huet (Arripe-Longueville, Gernigon, & Huet, 2002) 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 les mixer 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. Chaque mode de groupement n'apporte pas les mêmes interactions. En effet, lors de leur étude, Arripe-Longueville, Gernigon et Huet ont mis en avant que, par la nature du groupement, les élèves proposaient des formes d'interactions différentes : une forme de tutorat, de l'imitation, de la coopération et des activités parallèles. Ils mettent alors en avant au travers de 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 spontanées 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 se centrer sur une « bonne répétition » (Arripe-Longueville, Gernigon, & Huet, 2002) du geste sportif. Cependant la majorité des élèves selon leurs

situations (groupe asymétrique ou symétrique) proposaient quant à eux 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 asymétriques » (Philp, Adams, & Iwashita, 2014). Ces deux formes d'interactions se caractérisent pour l'une par « l'alternance des rôles de façon égale dans les aides apportées, les observations et l'engagement physique dans la tâche » et au contraire pour l'autre, proposant des dyades asymétriques, la mise en avant d'élèves « experts » 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 & Feltz, 1991) servant alors de réelle base d'appui pour le novice pour apprendre avec l'autre par des échanges.

De nombreuses autres 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 inconvénients dans les apprentissages et les relations aux autres selon les élèves et la classe accompagnée. Ainsi Sharpley et Sharpley, (Sharpley & 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 Sciacca et Appleton, Carr, Skinner et Smith, Bulter et Winne aborderont 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 différents types d'interactions au regard de leurs impacts sur les apprentissages des élèves.

Pour reprendre, 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 but » (Trad. Pers.) (Johnson & Johnson, Cooperative Learning : Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory, 1994). La réussite est alors commune à tous les élèves du groupe au contraire de l'interdépendance négative qui, 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 qui est 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 cherchant juste à atteindre des buts personnels. La création d'une interdépendance positive permet d'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 & Terenzini, 2005).

La coopération

Cette théorie de l'interdépendance sociale a été reprise par de nombreux chercheurs qui se sont intéressés à la coopération comme forme d'interaction entre les élèves. En relation avec les études de Arripe-Longueville, Johnson et Johnson ont défini la coopération comme « le fait de travailler ensemble pour réussir un but commun » (Johnson & Johnson, Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5ème édition), 1999 (1975).). En regroupant un grand nombre d'expérimentations sur le sujet, ils ont pu faire ressortir que cinq conditions sont nécessaires pour structurer des dispositifs d'apprentissages coopératifs :

-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 et que celle-ci soit positive donc félicitant l'ensemble du groupe de travaux).

-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.

-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.

-Aptitudes sociales à développer : représente 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.

-Les processus de régulations 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 groupes qui ont aidées 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, cela va amener les élèves à supprimer les comportements et mauvaises actions qui ralentissent le groupe pour améliorer le fonctionnement de celui-ci. Réguler permet d'organiser 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 (Slavin, 1996) mettra en avant les effets « clairement positifs » sur les apprentissages des élèves. De même, Ehrman et Dörnyei (Ehrman & Dörnyei, 1998) montreront que la coopération est 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 » (trad. Pers.) (Slavin, 1996). Comme une réelle condition à la mise en place de situation coopérative, la récompense est un réel levier de motivation à interagir chez les élèves. L'absence de récompense place les élèves dans des relations concurrentielles entre eux (« competitive incentive structure » (Slavin, 1996)), alors que la présence d'une récompense commune amène les élèves à s'entraider plus que s'il n'y en avait pas. Humphreys (Humphreys, Johnson, & Johnson, 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 meilleur résultat 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 (bien défini) » (Johnson & Johnson, Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5ème édition), 1999 (1975).) peuvent 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).

Beaucoup 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 3 formes de groupement pour mettre en place des contenus coopératifs :

-L'apprentissage formel coopératif où les élèves sont mis en groupe sur un cours entier durant plusieurs semaines pour atteindre un objectif commun.

- 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 faite.

-A base de groupe mis en place sur l'année et même sur une temporalité de plusieurs années où les élèves restent ensemble.

Chacun de ces modes peuvent être pris ensemble pour se compléter durant le cycle d'enseignement de l'élève. Bien qu'encore très nébuleuses, 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 & 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. Au contraire, l'utilisation d'une temporalité plus longue (sur la séquence, l'année) développe le sens des responsabilités chez les élèves, une cohésion profonde dans le travail de groupe, ... Devançant de plusieurs années le programme de 2015, 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 » (Trad. Pers.) sachant adapter ses choix au regard de sa classe.

Il revient à bien concevoir la différence entre coopération et collaboration. Bien que tenus, 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 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 (GELY, 2017). La coopération quant à elle, comme nous avons pu le voir au travers des travaux de Johnson et Johnson, se conçoit comme l'atteinte d'un objectif commun où chacun des membres du collectif à une responsabilité permanente vis-à-vis des autres. Si collaborer permet de s'investir ou non dans la tâche, la coopération ne s'envisage qu'au travers d'un objectif partagé par tous et réalisable ensemble.

Le PAL (Peer Assistance Learning)

Tout comme la coopération qui représente un des modes d'interactions innés chez les élèves (Arripe-Longueville, Gernigon, & Huet, 2002), le PAL (Apprentissage par l'assistance d'un pair) est également utilisé de manière inconsciente par eux-mêmes. Le PAL se conçoit comme une utilisation différenciée de la coopération. L'apprentissage par un pair (PAL) se « réfère à l'acquisition de connaissances ou de capacités grâce à une aide active d'une personne support de statut égal » (Topping & Ehly, 1998)(Trad. Pers.). C'est-à-dire dans notre cas d'école d'un élève lui-même. En complément des recherches précédentes, le tutorat se met en place au travers d'interactions asymétriques entre les élèves (un « expert » avec un « novice »). Ward et Lee (Ward & 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. A 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 » (Trad. Pers.). Puis un tutorat à l'échelle de la classe (Classwide Peer Tutoring (CWPT)) similaire au PT 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 sur le fond 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. Autrement plus qu'un apprentissage de connaissances, « le travail avec un pair a été une expérience positive et a renforcé les interactions sociales entre les élèves » (Trad. Pers) (Ward & Lee, 2005). Il renforce donc les apprentissages sociaux. Cependant, la mise en place d'un tutorat permettant de favoriser les apprentissages doit instaurer des 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 « novice » à exceller dans leurs apprentissages (Lirgg & 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 définir 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 ne peut s'envisager sur une temporalité courte car il ne permet pas la formation des élèves à des stratégies d'interactions bénéfiques aux échanges et aux apprentissages.

Quelle forme d'interaction pour favoriser les apprentissages ?

Ward et Lee soulignent que la plupart des études tentent de démontrer que l'utilisation du PAL ou de la coopération sont clairement bénéfique comparé 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 (Peyrat, 2009). Durant ces recherches, elle a mis 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 disposaient 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. Au regard de notre situation de stage nous nous proposons d'expérimenter la coopération par le biais du tutorat auprès de nos élèves au regard des écologies de classe présente, de la programmation des différentes APSA et des différents contextes d'enseignement (collège, EPS, classe). 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 & Magotsiou, 2009).

La pratique enseignante dans la mise en place de contenus amenant la coopération entre les élèves.

Aussi bien que la pratique des élèves et leurs investissements dans les interactions, la place de l'enseignant comme « concepteur de sa discipline » (programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du 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. George Hébert met en avant que cette prise en compte précède l'apport de connaissances (Hébert, 2006). L'enseignant se doit alors de mettre en place une coopération au regard des caractéristiques de ses élèves mais également de ses propres connaissances sur le sujet. La coopération résultant de l'atteinte du but commun, la question des attentes de chacun et notamment entre le genre est à questionner. Bien que « cette différence soit construite par des processus sociaux plus que d'être innée » (Howard & 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 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 & 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 groupe mixte. L'intérêt de ces recherches nous amène à justifier l'importance de la mise en place de mixité au sein des groupes de tutorat dans le but de proposer une émulsion des profils des élèves afin de les confronter pour que ceux-ci apprennent.

Pourtant, bien que fructueuses, ces nombreuses recherches sur la coopération ne franchissent pas ou très peu la porte de l'École (Méard, Jourdan, & 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. Méard et Al se sont intéressés aux raisons de ce recul des enseignants à mettre en place une stratégie coopérative. Autrement qu'une envie de boycotter ces théories fructueuses, 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, Jourdan, & Antonini Philippe, 2020). En effet, dès lors que le climat de classe ne provoque pas de tension, l'enseignant se concentre sur « le cœur de son métier : les apprentissages disciplinaires ». La coopération se retrouve dans la mise en place de groupements affinitaires et dépend principalement de l'activité support (Manoilov, 2020). La mise en place de la coopération et plus généralement des interactions entre les élèves devant se faire au travers de petit groupement, elle est difficilement concevable pour des classes composées de 28 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 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 » (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 » (Manoilov, 2020), ce qui ne serait pas le cas des situations fermées et contrôlées proposées par les enseignants qui mettent en avant un investissement « ponctuels car plus ou moins contraint ».

Holec (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 : l'apprenant est « seul sur un matériel adéquat », « hors de la présence d'un enseignant ».
- 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
- Capacité d'apprendre : « c'est la capacité d'apprendre qui est centralement visée, et l'apprenant apprend à apprendre ouvertement, explicitement. »

L'enseignant prend une place centrale dans la création de contenus pertinent pour favoriser l'autonomie des élèves dans la mise en place de groupement coopératif comme un réel « concepteur, un ingénieur, d'expériences d'apprentissage » (Johnson & 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 & 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 leurs propre régulation. Cette autonomie ayant pour vocation de développer la capacité de « l'apprenant à prendre en charge son propre apprentissage » (Little, 2007) et lui permettre de proposer plus d'interactions avec les autres. (Au regard d'une implication réelle de l'élève dans la coopération).

Problématique

A ce stade de notre recherche, nous nous demandons quels peuvent être les effets de l'opérationnalisation de contenu coopératif en EPS sur les apprentissages (moteur, méthodologique et social) au sein de groupement d'élèves de différents niveaux (expert, avancé, novice) œuvrant pour un objectif commun au travers de l'APSA handball du champ d'apprentissage 4. En effet, grâce à des observables précis, c'est-à-dire en repérant des contenus ciblés à invoquer auprès des élèves comme la valorisation des actions des élèves (par la mise en place de bon et mauvais choix) et la verbalisation post-action, nous chercherons à montrer les bénéfices de contenus coopératifs sur les apprentissages individuels de l'élève au travers de forme de tutorat.

Hypothèses de recherche

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 tuteurs (experts et avancés) acquièrent des apprentissages sociaux formels plus importants que des apprentissages moteurs. Les tuteurs sont moteurs dans les groupes coopératifs pour faire progresser les autres, en proposant l'organisation d'un jeu construit grâce à une équipe structurée (postes précis, tactique, déplacement) qui permet de donner des solutions aux élèves novices.
- Hypothèse 2 : Les élèves novices tutorés par les élèves experts acquièrent des apprentissages moteur et méthodologique plus important que des apprentissages sociaux.
- Hypothèse 3 : La mise en place de formes de tutorat permettra l'apparition progressive d'une véritable dimension collective d'apprentissage. Des effets positifs engendrent un climat de confiance dans le groupe puis au sein de la classe.

Situation support de l'étude

Notre protocole de recherche est mis en place sur la classe de 4ème B du collège Les Frontailles situé à Saint Pierre d'Albigny. 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 alentour, ce qui amène une diversité d'élèves (vie sociale, activité et pratique physique, vécu scolaire ...) au sein de l'établissement. Nous avons également constaté que l'EPLE est très dynamique et investit les élèves dans de nombreux projets (voyages, journée sport scolaire, handicap). Notre étude prend place au sein de la classe de 4ème B composée de 22 élèves. C'est une classe assez bruyante qui demande beaucoup d'attention et de règles précises pour fonctionner. Cette classe est peu autonome. Les élèves se mettent rapidement à dévier de la tâche donnée si personne ne les surveille ou ne vient réguler leur travail. Cependant, en fonction des APSA pratiquées, les élèves sont capables de se mettre en place rapidement et de produire de réels efforts, surtout au moment des évaluations. De même, ils disposent d'une bonne autonomie dans la mise en place du matériel et notamment pour notre étude le montage et démontage des cages de handball mobiles.

On constate également que les élèves sont calmes lors des consignes mais ne sont pas forcément attentifs ce qui crée 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 solliciter à interagir pour faire verbaliser la consigne donnée. Les élèves (comme la majeure partie d'élèves de collège) n'osent pas dire qu'ils n'ont pas compris et préfèrent suivre le groupe plutôt que de demander de l'aide. Enfin, nous avons pu constater que les relations internes de la classe sont sereines grâce au travail de l'enseignant qui a instauré un climat de confiance. Cependant, de nombreuses tensions existent entre des élèves qui ont du mal à se supporter. Elles se manifesteront lors de la mise en place du protocole créant quelques situations conflictuelles entre les élèves dans les groupes de travail.

Enfin, pour terminer, de nombreux élèves de la classe (5) sont également inscrits au club de handball de Saint Pierre d'Albigny et possèdent de ce fait un niveau expert dans

l'activité. Ainsi nous pourrions les considérer comme des élève ressources dans la mise en place du tutorat.

Protocole

Le protocole mis en place est inspiré des différents travaux scientifiques que nous avons pu lire au cours de notre état de l'art. Ce protocole a pour but de ne pas être discriminatoire envers les élèves en proposant des situations d'apprentissages similaires pour tous. Ce choix a rendu plus complexe le fait de comparer et constater une différence entre un apprentissage coopératif et un apprentissage "type" que l'on retrouve dans la plupart des cours d'EPS actuellement. En effet, nous aurions pu différencier les situations d'apprentissages en séparant la classe en un groupe placé dans des situations de coopération et un groupe en situation d'apprentissage individuel. Mais cela aurait pu accentuer un écart au sein de la classe et aurait impliqué une différenciation dans les contenus et la façon de les aborder auprès des élèves ce qui nous paraissait peu éthique pour la réussite de tous les élèves.

Ce protocole s'applique durant 4 semaines pour une durée de deux heures hebdomadaires, au travers l'APSA handball. Ce protocole a pour objectif, dans un premier temps, de mettre en place des situations de références qui seront répétées en leçon 1 et en leçon 4. Elles nous permettront de constater des différences d'apprentissage au sein des groupes d'élèves et d'envisager des améliorations ou non dans les apprentissages (social, méthodologique et moteur). Puis dans un second temps, une progression organisée et guidée au cours des leçons 2 et 3 composées de situation d'apprentissage par groupe coopératif de tutorat et par groupe de niveau.

Situation de référence séance 1 et 4 :

La situation de référence s'organisera selon 3 poules de niveaux avec une poule novice, une poule avancée et une poule experte (nous entendons par ces termes le niveau des élèves dans l'APSA handball). Ces poules de niveaux ont été créées au regard de la séance 0 de

handball (nous nous sommes appuyés sur le regard expert de notre tuteur ainsi que du nôtre pour former les groupes). Au sein de chaque poule, nous chercherons à constater les acquis à l'instant "T" des élèves au travers de la fiche d'observation des bons et des mauvais choix **du porteur de balle** (appelé par la suite PDB) [annexe 1] complétée par les élèves observateurs. Pour que les élèves puissent remplir la fiche correctement, un temps est donné à l'explication d'un arbre décisionnel [annexe 2] pour qualifier le « bon » et le « mauvais » choix pour que celui-ci ne soit pas arbitraire. Cette fiche sera accompagnée d'une vidéo du match pour nous permettre de vérifier certains litiges et/ou oublis des élèves. A ces matchs (de même niveau) s'accompagnent des matchs courts (3 minutes) entre les trios (groupe hétérogène) nouvellement formés. Chaque équipe rencontre 2 autres équipes sur demi-terrain afin de produire le plus de rencontre possible. Les groupes formés sont détaillés ci-dessous. Ces matchs auront pour objectif de pouvoir constater l'évolution des interactions sociales, donc des apprentissages sociaux, au travers des entretiens semi-directifs. Les « bons et mauvais » choix ne seront pas observés sur les matchs par trio hétérogène. Ces trios nouvellement formés seront les groupes de travail coopératif des séances suivantes pour les élèves.

Les situations seront répétées en fin de protocole (séance 4) afin de pouvoir comparer les résultats sur les mêmes groupes et ainsi témoigner d'un réel apprentissage moteur, tactique et social ou non. Les équipes sont donc notées lors de la première séance pour les reformer lors de la séance 4. Cette situation de référence est utilisée pour constater la différence entre l'avant et l'après mise en place de coopération dans les apprentissages, de ce fait elle ne propose pas de contenu en coopération.

Enfin, afin de faire rentrer les élèves dans une logique de coopération dès la 1^{ère} séance, de les engager dans une **interdépendance positive** (travaux de Johnson et Johnson, 1994) et de créer un but motivationnel, gagner un match apportera des points à chaque joueur selon l'ordre suivant : Match gagné = 300 points ; match perdu = 200 points. Cependant, si l'écart de point est supérieur à 2 alors le gain du match = 400 points et le match perdu = 100 points.

Lors des matchs par trio et lors des séances 2 et 3 les élèves seront amenés à coopérer entre eux sous une forme de tutorat pour réussir. Les points respectifs de chaque élève du groupe seront mis en commun pour l'ensemble de l'équipe. Dès lors, un tableau de point suivra l'ensemble des élèves sur les 4 séances et amènera une bonification de la note en fin de séquence. La mise en place de points partagés par l'ensemble de l'équipe devrait amener les

élèves à s'impliquer dans leur groupe pour réussir en partageant un but commun (Deutsch 1994).

Nous pouvons dès lors soulever un premier biais dans notre mémoire : Que les élèves soient en coopération ou non, notre objectif d'enseignant est de développer les compétences (moteur, méthodologique et sociale) chez les élèves. De ce fait, au travers de contenu coopératif ou non, chaque élève aura un apprentissage. Nous tenterons de nous focaliser sur la plus-value de cet apprentissage par le tutorat au travers d'indicateur précis mais laissant toujours place à cette subjectivité.

Ci-dessous, le tableau de répartition des poules : 6 élèves experts, 8 élèves avancés et 8 élèves novices. (Tableau 1)

	<i>Joueur expert</i>	<i>Joueur avancé</i>	<i>Joueur novice</i>
<i>Equipe 1</i>	Shaima	Afonso	Léane
	Lucas R.	Aurélien	Ludivine
	Killian	Aurore	Laurinne
		Matis	Celia
<i>Equipe 2</i>	Somaya	Yvan	Léa
	Maya	Claudia	Sara
	Yanis	Lucas C.	Marion
		Timothé	Prune
		Mathilde	

Tableau 1 Groupe d'équipe homogène

Afin de faciliter la lecture, les élèves soulignés en gras sont les élèves suivis durant les entretiens individuels.

Ci-dessous, le tableau de répartition des groupes hétérogènes : (Tableau 2)

	<i>Joueur expert</i>	<i>Joueur avancé</i>	<i>Joueur novice</i>
<i>Equipe 1</i>	Shaima	Afonso	Léane
<i>Equipe 2</i>	Lucas R.	Aurélien	Ludivine
<i>Equipe 3</i>	Killian	Aurore	Laurinne
<i>Equipe 4</i>	Somaya	Yvan	Léa
<i>Equipe 5</i>	Maya	Claudia	Sara
<i>Equipe 6</i>	Yanis	Lucas C.	Marion
<i>Equipe 7</i>	Timothé	Matis	Celia

Tableau 2 Groupe d'équipe hétérogène

Situations d'apprentissages séances 2 et 3 :

La situation proposée en séance 2 et séance 3 aura pour but de conduire les élèves vers des stratégies de collaboration. En plaçant les élèves par trinôme (ou quatuor au regard de l'effectif) de la façon suivante : un expert, un avancé et un novice, nous favorisons les stratégies de tutorat.

L'exercice proposé sera similaire à tous les groupes. Afin de mettre en place ces situations de coopérations, nous nous sommes appuyés sur la définition donnée par Johnson et Johnson (Johnson & Johnson, Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5ème édition), 1999 (1975).) que nous avons détaillée plus haut proposant les fondements du travail collaboratif. Ainsi chaque situation s'organise autour d'une **interdépendance positive, de la promotion des interactions, de la sollicitation et le développement d'habiletés coopératives et enfin d'une discussion et l'évaluation collective.**

La situation d'apprentissage est la même sur les deux séances pour permettre aux élèves d'appréhender leurs groupes, d'apprendre à travailler ensemble (Peyrat, 2009) et infine de se préparer à réussir collectivement. La situation complexe proposée ce détaille ainsi : Les élèves, par groupe hétérogène (novice, avancé, expert) doivent produire 10 attaques consécutives sur demi-terrain en choisissant le nombre de défenseurs. Lors de cette situation, l'accès à la zone de marque rapporte 1 point à l'équipe et un tir marqué rapporte un 2^{ème} point. Ainsi, au maximum, l'équipe offensive peut rapporter 20 points à son équipe à la fin des 10 attaques. Ce double score doit permettre aux élèves de se placer en réussite en enlevant l'importance du gardien. En effet une équipe en difficultés se retrouvant contre un bon gardien aurait eu peu de chance de marquer.

Le fait de pouvoir choisir le nombre de défenseurs doit placer les élèves dans une forme de **promotion des interactions**. Les élèves sont incités à s'encourager, conseiller et aider leur(s) partenaire(s) afin de soutenir et favoriser leurs apprentissages. Afin de les aider à choisir et orienter leurs pratiques, un nomogramme est mis en place [Annexe 3] pour créer une **interdépendance positive** entre les élèves : je ne peux réussir qu'avec les autres. Ainsi plus le nombre de défenseurs est élevé, plus les élèves peuvent se rapprocher des compétences vert et vert +. Afin que chaque élève soit « dépendant des autres partenaires de son groupe, contribue à la réalisation d'une tâche commune et à la réussite collective » (Johnson & Johnson, 1994), la réussite sur le nomogramme est représentée par un nombre de

point gagner à chaque séance par l'équipe. Une compétence **verte+** correspond à 400 points, **vert** à 300 points, **jaune** à 200 points et **rouge** à 100 points. [Annexe 3]. Cette recherche du gain de point des élèves amènera à une bonification de leur note finale à la fin de la séquence (donc une création d'une création de compétence spécifique). Le nomogramme est accessible à l'ensemble des élèves durant le travail pour leur permettre de **discuter** sur les moyens de réussir **leurs évaluations collectives**. Avant de produire leurs 10 attaques, les élèves sont obligés de passer par une phase de réflexion collective de 10 minutes guidée où ils doivent élaborer une stratégie pour choisir le bon nombre de défenseurs. C'est ici que doit prendre place **la promotion des interactions** entre les élèves. Un temps de parole est donné à chaque élève pour que chacun puisse s'exprimer sans être contraint par les autres.

Cette situation d'apprentissage complexe est entrecoupée de situations d'apprentissages « basique » reprenant les fondements de l'activité pour aider les élèves à progresser. Dans notre cas nous travaillerons sur des situations de démarquage et de jeu en surnombre offensif pour permettre aux élèves de progresser dans l'activité. Cependant, ces situations s'effectueront toujours par groupement hétérogène.

Outil de recueil

Le recueil de données est fait tout au long des différentes phases et situations d'apprentissages mises en place lors des 4 séances dédiées à notre mémoire. Il nous revient dès lors d'amener une précision sur notre hypothèse 1 : lors de notre recherche et de notre expérimentation il nous est apparu que dans le cas du handball, il est très difficile de dissocier apprentissage moteur et apprentissage méthodologique. En effet, dans le cas d'un sport collectif, l'un ne peut s'envisager sans l'autre pour produire une action. Bien qu'un élève sache faire une passe, celle-ci ne prend sens que si son partenaire se démarque pour lui proposer une solution. De ce fait, par la suite, apprentissages moteur et méthodologique seront fortement liés.

Lors des **situations de références en leçon 1 et 4** nous nous basons sur la même grille d'observation [Annexe1] pour constater des améliorations ou non dans les apprentissages moteurs et méthodologiques (tactique) des élèves. En effet, la grille d'observation bon

choix/mauvais choix nous permet de constater le différentiel des apprentissages entre les 2 séances à chaque fois que l'élève est PDB. Les élèves disposent toujours de l'arbre décisionnel qui a été complété ensemble (enseignant et élève) pour qu'il soit au mieux compris par l'ensemble de la classe [annexe 2]. Afin de ne pas surcharger l'élève dans son observation, nous décidons de nous focaliser sur certains élèves en particulier de différents niveaux. Ainsi nous proposons une observation de 5 élèves de chaque niveau (5 experts, 5 avancés et 5 novices). Pour chacun de ces élèves, 2 observateurs lui sont attitrés, ce qui permettra de faire une moyenne des bons et mauvais choix et ainsi un résultat plus fiable. Comme nous l'avons explicité plus haut, bien que l'arbre décisionnel aide l'élève à comprendre le « bon » et le « mauvais » choix celui-ci peut rester très subjectif. Nous filmons donc les séquences de jeu pour pouvoir visionner chaque match et corriger chaque fiche d'observation des élèves afin d'être le plus objectif possible dans nos résultats. (Chaque parent a reçu une autorisation préalable pour les informer de la nature de notre mémoire).

Les **situations des séances 2 et 3** ont pour objectif de répondre aux besoins des élèves au regard de leur capacité actuelle dans le but de les faire progresser. Un temps de concertation est donné à l'ensemble de la classe pour lui faire verbaliser les raisons qui l'ont amené à faire de mauvais choix lors des matchs. Nous les aidons à structurer leurs réponses. Nous proposons par la suite des situations d'apprentissages en coopération (tutorat) répondant à la problématique des élèves (dans notre cas le démarquage et le jeu en surnombre) en utilisant le format décrit plus haut pour favoriser un climat de coopération entre les élèves. Nous pourrons ainsi, **au travers d'entretiens**, capter le ressenti des élèves pour constater (ou non) des améliorations dans les apprentissages sociaux (rapport à l'autre, acceptation, ...) et méthodologiques (pourquoi avoir fait ce choix, ...). Les scores effectués par chaque équipe sont notés par l'enseignant et permettent ainsi de cumuler des points au fil des 4 séances.

Ainsi les séances 1 et 4 sont complétées par un entretien semi-directif ciblé sur 6 élèves : 2 experts, 2 avancés et 2 novices (surligné en jaune dans le tableau d'équipe). Ces élèves seront les mêmes lors des 2 séances afin de pouvoir comparer les résultats et voir l'évolution de leurs relations aux autres. Ces entretiens ont pour objectif de faire verbaliser les élèves sur leurs pratiques, leurs interactions avec les autres, comment ont-ils construit leur jeu, ... [Annexe 4]. Ce questionnaire se veut semi-directif. Lorsque l'élève proposera une

réflexion intéressante sur sa pratique, nous pourrions l'aider à l'approfondir en lui permettant de parler le plus librement possible de son expérience.

Pour donner suite à différentes réflexions prenant en compte la recherche scientifique et notre temporalité de 4 séances et notre composition de classe, nous nous sommes demandé quels étaient les indicateurs les plus pertinents à mettre en avant et à prendre en compte pour observer, favoriser et optimiser les apprentissages au sein de groupes coopératifs. La fiche d'observation [Annexe 1] nous permettra d'observer les apprentissages **méthodologiques (tactique)** des élèves au travers des bons choix effectués montrant une compréhension tactique du jeu. Cette fiche nous permet également de constater des acquis **moteur**. Dans les sports collectifs, la relation entre capacité motrice et tactique est étroitement liée et ne peut être dissociable (Un élève n'ayant pas la capacité motrice de dribbler se contentera uniquement de passe ce qui limite ses choix tactiques). Les acquis **sociaux** seront quant à eux regardés au travers des entretiens semi-directifs. Afin de traiter ces entretiens qualitatifs en entretiens quantitatifs, nous avons défini un tableau décrivant 5 niveaux de comportements dans les interactions avec les autres [Annexe 5] :

Observables : Nature des relations :	Niveau 4 Des interactions <u>encourageantes</u>	Niveau 3 Des interactions <u>stables</u>	Niveau 2 Des interactions <u>fragiles</u>	Niveau 1 Des <u>interactions litigieuses</u>	Niveau 0 <u>Aucune interaction</u>
Communication dans le groupe :	Communication <u>constructive et participative</u> . L'élève est capable de : -Donner son avis -Ecouter celui des autres. -Proposer des interactions au sein du groupe. -Apporter son expertise.	Communication <u>constructive</u> . L'élève est capable de : -Donner son avis -D'écouter celui des autres et de le prendre en compte.	<u>Difficultés</u> à communiquer dans un but commun. L'élève est capable de : -Donner son avis -Ne prends pas/peu en compte l'avis des autres	<u>Tensions</u> présentes dans le groupe L'élève est capable de : -Communiquer uniquement s'il a envie même s'il y est contraint. -N'écoute pas ses camarades	L'individu s' <u>exclu</u> ou bien est <u>exclu</u> de son groupe L'élève ne produit aucune interaction -Pas de communication avec les autres -Se met en retrait.
Implication de l'élève dans le groupe :	L'élève s'implique totalement dans le groupe. -L'implication dans les groupes est totale, il aide ses camarades -Dans toutes les situations -Et capable de s'impliquer lorsqu'il est en défaut.	L'élève s'implique dans les 2 groupes (homogène et hétérogène). Son implication est au service des groupes.	L'élève s'implique dans 1 des 2 groupes (homogène ou hétérogène). L'implication dans le groupe est totale, il aide ses camarades	L'élève s'implique ponctuellement : -Joueur d'exploit qui attend son moment sans aider ses partenaires.	L'élève ne propose aucune implication. Rejet du groupe.
Discussion et choix dans le groupe	L'élève est capable d'avancer un choix et de l'argumenter en proposant une discussion. Il est capable de prendre en compte l'avis des autres pour affiner son choix et le partager aux autres.	L'élève est capable d'avancer un choix et de l'argumenter en proposant une discussion mais reste fixé sur son idée.	L'élève se place comme suiveur en effectuant un choix d'après la discussion des autres membres mais n'argumente pas son choix.	L'élève fait un choix par défaut car ne veut pas comprendre. Aucune discussion dans le groupe.	L'élève ne fait aucun choix Ou l'élève est seul à choisir dans le groupe.

Tableau 3 grille d'évaluation "indice social"

Ainsi, après retranscription et lecture des entretiens (placés en annexe 9) nous pourrons comparer ces 3 observables et constater ou non si les 7 élèves interrogés ont changé leur

comportement et leurs relations avec les autres de façon positive ou négative entre la 1^{er} et la 4^{ème} séance. Du fait d'un protocole uniquement sur 4 séances nous avons décidé de nous focaliser sur seulement 6 élèves. Nous considérons que ceux-ci sont représentatifs de la classe. Il faudrait cependant, pour être le plus rationnel possible, étendre ces entretiens à l'ensemble de la classe et, in-fine, à plusieurs classes de différents collèges sur un laps de temps plus long. Nous aurions une réelle représentation et une reproductibilité de nos données pour infirmer ou non nos hypothèses. Afin de distinguer ces 6 élèves, tout au long de notre mémoire leurs prénoms seront soulignés pour avoir une meilleure compréhension.

Pour finir, nous avons mis en place un questionnaire via l'ENT [Annexe 6] à remplir avant et après les 4 séances. Il permet de se faire une idée de la représentation que les élèves ont des apprentissages par tutorat tout en leur donnant la parole sur cette forme de travail. Ce questionnaire nous permettra de proposer une ouverture pour constater si nos résultats sont en relation avec le ressenti de nos élèves. Nous pourrions mesurer le plaisir pris par les élèves à vivre ces séances : atout important pour rester motivé. Anonyme, ce questionnaire permet une expression libre des élèves.

Analyse des données et discussion :

Nous proposerons ici de détailler principalement les résultats obtenus sur la séance 1 et 4. Nous considérons que les séances 2 et 3 ont été supports pour créer des climats de coopération pour les élèves. De ce fait, ceux-ci étant en train d'apprendre à apprendre en coopération (Peyrat, 2009), nous ne nous sommes pas focalisés sur le résultat de ces séances mais plutôt sur le ressenti des élèves au travers des entretiens. In-fine, c'est l'action finale produite qui nous a intéressés, la manière dont les élèves sont parvenus à construire leur jeu dans les groupes homogènes et hétérogènes : à plusieurs ? Seul ? En coopération ? De façon instinctive ?

Ainsi lors des matchs de la 1^{er} séance chaque équipe de niveau s'est rencontrée : expert contre expert, avancé contre avancé, novice contre novice.

Les joueurs observés étaient donc :

Shaima, [Lucas R.](#), [Somaya](#), Killian, Yanis pour les **experts** ;

[Aurélien](#), [Yvan](#), Aurore, Matis, Timothé pour les **avancés** ;

[Ludivine](#), [Léa](#), Prune, Sara, Célia pour les **novices**.

En croisant les fiches d'observations des 2 élèves observateurs avec une relecture vidéo des différents matchs, nous avons ainsi pu retranscrire le tableau de bon / mauvais choix des séances 1 et 4 placé en [annexe 7]. En analysant ces résultats, nous pouvons commencer à avoir des pistes de réponses sur notre hypothèse motrice et méthodologique.

Bien que traitant d'un échantillon faible d'élève, nous utiliserons des outils statistiques pour tenter d'affirmer ou infirmer nos hypothèses et de rendre celles-ci le plus rationnelles possible et reproductibles. Pour cela nous nous

		Test of Normality (Shapiro-Wilk)	
		W	p
Expert 1	- Expert 2	0.862	0.236
Avancé 1	- Avancé 2	0.775	0.050
Novice 1	- Novice 2	0.908	0.458

Note. Significant results suggest a deviation from normality.

Figure 1 Test de Normalité

focaliserons sur les pourcentages totaux de bon choix de chaque groupe de travail. En utilisant un test de loi Normal (Shapiro-Wilk) (figure 1) nous arrivons à conclure que nos résultats peuvent être traités au regard du test de Student (Paired Samples T-Test) (figure 2), permettant ainsi une comparaison entre la séance 1 et la séance 4.

Paired Samples T-Test						
Measure 1	Measure 2	t	df	p	Cohen's d	SE Cohen's d
Expert 1	- Expert 2	-0.099	4	0.926	-0.044	0.227
Avancé 1	- Avancé 2	-0.443	4	0.681	-0.198	0.600
Novice 1	- Novice 2	-5.576	4	0.005	-2.494	1.185

Note. Student's t-test.

Figure 2 Test de Student sur échantillon apparié

Ce test de Student consiste à valider ou non une différence significative au seuil de 5%

d'erreur entre 2 données. Dans notre cas, il s'agit du pourcentage de bon choix de la 1^{ère} séance et celui de la 4^{ème} séance.

Cette analyse des données nous a amenés à nous centrer sur le pourcentage de bon choix plus que sur leur nombre car, en analysant notre tableau de données, nous pouvons constater des écarts importants dans le nombre de possession de balle ce qui influence directement le nombre choix effectué. Le jeu des joueurs experts étant rapide et proposant

de nombreuses actions, celles-ci amènent indéniablement à une prise de risque et d’initiative des élèves dans leurs choix qui va incrémenter leur score.

Au regard des résultats du test de Student, nous pouvons constater que seul l’écart entre les matchs des élèves novices est significatif (encart rouge sur *figure 2*). En nous fondant sur la variable de Cohen’s d (encart bleu *figure 2*) (Cohen, 1998), nous pouvons confirmer une amélioration positive **et** très importante pour nos élèves au regard de l’échelle de Hopkins (Hopkins & al, 2009) [annexe 8]. Nous pouvons dès lors affirmer que les élèves novices (représentés par la moyenne des 5 élèves observés) ont eu une **amélioration de leur apprentissage moteur et tactique** forte et significative entre la séance 1 et la séance 4. Les contenus coopératifs apportés aux élèves leurs ont permis une très forte progression.

Nous avons représenté cet écart d’évolution entre les niveaux au travers d’un graphique (*figure 3*) afin de rendre plus visuel nos résultats. Nous pouvons également constater que le groupe de joueur avancé a également eu une amélioration de l’apparition de bon choix entre les 2 matchs. Or cette différence n’est pas assez importante pour conclure à une réelle augmentation pérenne des apprentissages moteurs (test de Student (*figure 2*)). Ceux-ci pouvant être confondus entre les effets de la coopération et l’implication de facteurs extérieurs (motivation, implication, fait de jeu, ...).

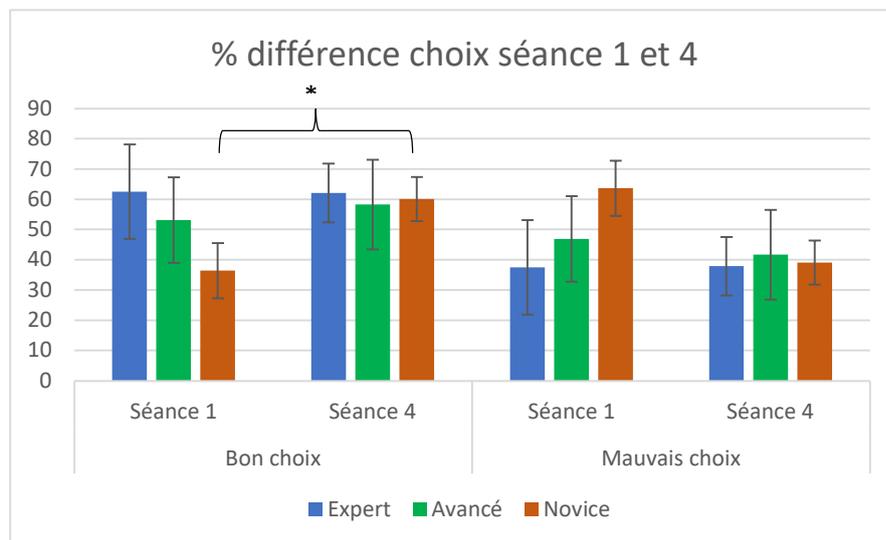


Figure 3: représentation visuelle des écarts types et différence entre la séance 1 et 4.

Ces résultats sont à regarder au travers du prisme du nombre comme nous l’avons soutenu plus haut. Notre choix a été de privilégier la qualité des relevés plus que leurs quantités. Pour avoir des résultats moins discutables nous

pourrions envisager de reproduire cette expérience à plus grand échelle (nombre d’élèves plus importants). Il est alors compliqué d’affirmer une généralisation de ces données. Cependant, en les croisant avec les différents travaux des chercheurs (Ward & Lee, 2005) que nous avons

détaillés dans notre état de l'art, nos résultats semblent corrélés. Apprendre auprès d'un tuteur plus expérimenté permet aux élèves novices d'avoir de meilleur apprentissage moteur. **Nous pouvons dès lors valider notre hypothèse 2** : Au travers d'apprentissage coopératif sous forme de tutorat, les élèves novices ont une meilleure progression motrice que les élèves experts et avancés.

A cette recherche purement quantitative, nous nous sommes intéressés au ressenti des élèves et leurs représentations du travail coopératif afin de valider ou non nos hypothèses 1 et 3. Les apprentissages étant multiples, les entretiens semi-directif fait auprès des élèves avaient pour but de nous permettre d'étudier les relations sociales mises en place au sein des groupes. Nous avons cette volonté de libérer la parole des élèves pour que ceux-ci ne soient pas bridés par la présence d'un autre élève ou de l'enseignant. Nous avons pu constater que le fait d'être stagiaire au sein de l'établissement et donc, peu présent, a permis de rompre le lien très formel, hiérarchique entre l'élève et l'enseignant. La figure d'autorité étant représentée par notre tuteur. Ceci a permis de recueillir des enregistrements retranscrivant les réactions spontanées des élèves.

L'ensemble des retranscriptions des élèves interrogés se trouvent en [annexe 9]. Au travers de l'écoute et la lecture de ceux-ci, nous avons pu trier les interactions proposées par les élèves au regard de nos niveaux proposés plus haut. De même que pour les matchs, un comparatif est fait entre les séances 1 et 4 sur les mêmes élèves. Pour pouvoir rendre notre entretien qualitatif en données exploitables, nous créons un « indice social ». En effet, du fait d'entretiens courts avec les élèves et pour capter leur ressenti directement après leurs situations, nous ne disposons pas de retranscription assez longue pour proposer de trouver les récurrences de mots clés permettant de mettre en avant les apprentissages sociaux. De ce fait, cet indice prend en compte l'ensemble des indicateurs et permet ainsi de donner un pourcentage de valeur sociale de l'élève sur les critères observés. Notre observation permet de constater : **la communication dans le groupe, l'implication de l'individu, la discussion et les choix effectués** [annexe 5]. Chacun de ces observables possède le même coefficient. Le niveau 4 rapporte 4, le niveau 3 rapporte 3 points et ainsi de suite. Ainsi dans notre cas la note maximale est de 12 points, « l'indice social » sera alors le pourcentage de cette note. Nous

pourrons ainsi remarquer quantitativement les interactions et ainsi constater leurs évolutions ou non.

Nous expliciterons ici la retranscription de Léa [annexe 10], joueuse novice, pour comprendre la catégorisation par niveau des interactions sociales proposées par les élèves ainsi que la représentation d'un calcul de « l'indice social » de l'élève.

Au regard de son entretien [annexe 9 et 10], lors de la 1^{ère} séance nous pouvons constater que Léa n'est pas réfractaire à jouer et pratiquer avec les groupes homogènes et hétérogènes. Cependant on comprend qu'elle préfère jouer avec les filles qu'avec les garçons. Nous constatons aussi que les communications dans les groupes sont très différentes. Dans les groupes homogènes, la communication se centre uniquement dans l'action : « demander la balle » alors qu'au sein de son trio hétérogène, ses camarades lui donnent des conseils pour progresser et réussir les épreuves. Au regard de cette grille que nous avons mise en place nous pouvons déterminer « un indice social » pour la séance 1 pour Léa. Nous constatons un niveau 2 dans le critère **communication** ce qui lui rapporte 2 points, un niveau 3 dans son **implication** et dans la **discussion et choix de groupe** lui apportant 6 points supplémentaires. Son indice est de 8/12 points soit **66.7**. (Indice ramené sur 100).

Ensuite nous constatons les différences avec la séance 4 lors de l'entretien. Nous pouvons rapidement constater que Léa augmente de niveau dans tous les indicateurs. On remarque qu'au niveau de la communication celle-ci s'améliore dans les 2 formes de groupements. Les interactions sont plus nombreuses et ont pour but d'être aidé (dans le cas de Somaya) ou alors d'aider dans le cas du groupe de 6. Au travers de cette communication se développe une implication plus forte de Léa qui est désormais capable d'expliquer ses actions dans les différents groupes. Elle montre une réelle envie de pratiquer et de réussir. Un schéma de jeu commence à se dégager, schéma qui est compris par une joueuse novice. Enfin nous pouvons constater que dans les discussions et les choix Léa donne son avis et elle est capable d'écouter celui des autres. Elle participe à son échelle aux décisions du groupe, par exemple ici, en donnant son avis pour modifier le nombre de défenseur au regard de ses capacités : « j'ai discuté avec Yvan et Somaya ». Nous calculons donc son « indice social » :

Communication : 3 ; **implication** : 3 ; **discussion et choix** : 4. Soit un total de 10 et donc « un indice social » de **83.3**. (*Tableau 3*)

Prénom	Séance 1	Séance 2
Lucas	66,7	83,3
Aurélien	41,7	66,7
Ludivine	33,3	58,3
Somaya	58,3	91,7
Yvan	41,7	58,3
Léa	66,7	88,3

Tableau 4 Indice social des élèves

Nous reprenons ce même principe de traitement pour l'ensemble de nos entretiens et nous obtenons ainsi le tableau d'indice social ci-contre.

Nous devons maintenant amener un biais à notre étude. L'indice social a pour but d'être le plus rationnel possible mais son traitement peut être subjectif en fonction de l'examineur qui étudiera les données. Dans

notre cas nous avons également pris en compte les « non-dit » des élèves pendant les entretiens. De ce fait nous avons ajusté les indices sociaux en fonction de l'observation des élèves pendant les différentes séances. (*Tableau 4*)

Nous constatons que l'ensemble des indices sociaux des élèves a augmenté durant les 3 séances. La moyenne de l'ensemble des élèves est passée de 51,4% à près de 74% soit une augmentation de 23% des indices sociaux de ces élèves (censés être représentatif de la classe). Cette augmentation signifie donc un réel apprentissage par les élèves des contenus sociaux de vivre ensemble et d'interaction. Nous pouvons affirmer, en considérant que nos 6 élèves sont représentatifs de la classe, que la mise en place de coopération au travers du tutorat a permis aux élèves de développer une dimension collective d'apprentissage.

Si nous regardons plus précisément nos données (figure 4) afin de comparer la progression des différents niveaux d'élèves nous pouvons constater que ceux qui sont experts ont une amélioration de 25%, les élèves avancés de 21% et les joueurs novices de 23%. Nous pouvons en conclure que ce sont les élèves experts qui ont eu une plus

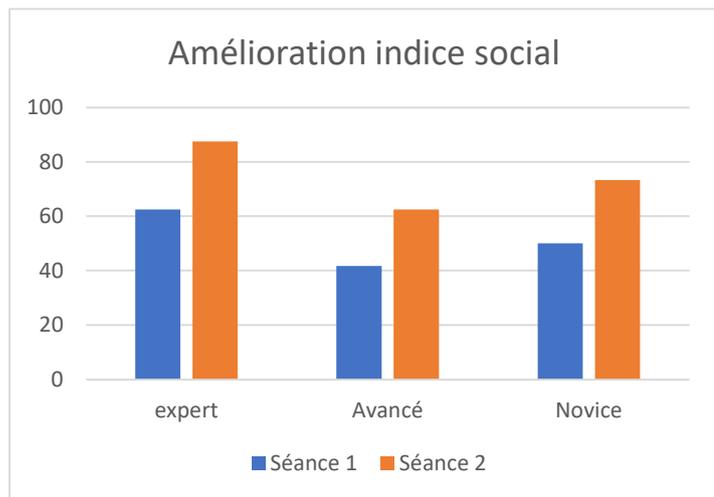


Figure 4 Amélioration de l'indice social

large progression dans leur rapport à l'autre. Cela vient étayer les différents entretiens où nous avons constaté que dans l'ensemble, les élèves experts ont « pris » en charge leur équipe afin de les faire progresser dans le but de marquer le plus de point. « Avec Aurélien oui on essaye de lui dire comment faire, d'aller devant » (Lucas, joueur expert). De même ces résultats viennent confirmer notre hypothèse 1 selon laquelle les élèves experts auront, au travers de contenu coopératif, des meilleurs apprentissages sociaux que les autres élèves, comme l'ont souligné Ward et Lee (Ward & Lee, 2005). Les groupements avec un expert permettent des feedbacks très prégnants au travers des interactions. Et en effet, les joueurs experts se sont mis comme objectif de faire progresser les autres en leur prodiguant des conseils et des aides pour mieux réussir.

Cependant, les prémisses d'une amélioration des relations sociales au sein des différents groupes restent à nuancer dans notre propos. La coopération au sein des groupes a permis, pour certains élèves, de développer un nouveau rapport à l'autre dans un objectif d'entraide pour réussir et progresser. Il s'est développé quand le groupe y était propice et l'implication des élèves totale. Nous pouvons supposer que sur un temps plus long d'apprentissage coopératif nous pourrions constater une amélioration de plus en plus forte et significative des interactions entre les élèves pour créer un climat de classe favorable aux apprentissages à plusieurs. Cependant, comme nous avons pu le constater au travers des entretiens, des élèves se placent en complète rupture avec l'intérêt d'un apprentissage coopératif. Peut-être par manque d'affinité et d'envie, ces élèves se bloquent et deviennent

hermétiques aux autres et aux interactions ce qui les amènes à ne pas rentrer dans l'« exercice actif de sa responsabilité d'apprenant » (HOLEC, 1990). Dans les entretiens, les élèves se sont exprimés à ce sujet : « *Après y'en a ils n'ont pas trop envie genre Ludivine. Elle n'a pas trop envie de fournir des efforts de fou* » Lucas. Et de ce fait la création **d'interaction positive** (travaux de Deutsch, 1994) entre les élèves est rompue et ne permet plus un travail d'équipe. C'est ici que nous pouvons constater une rupture dans la façon de penser des élèves. Certains comme Aurélien préfèrent apprendre auprès de Lucas qui lui prodigue des conseils mais le fait d'avoir Ludivine qui ne veut pas jouer l'amène à choisir les groupes de niveau homogène : « *C'est bien avec Lucas parce que j'apprends plein de truc mais il y a Ludivine donc on ne peut pas vraiment jouer... Du coup l'autre groupe c'est mieux.* ». Léa quant à elle, se trouve dans un trio dynamique, agréable qui l'aide et la soutien ce qui lui fait préférer celui-ci. **Donc pour les joueurs novices, la majorité préfère apprendre auprès de joueur plus fort si et seulement si le groupe permet de jouer, avancer et progresser.** La même remarque est similaire pour les joueurs avancés. Nous pouvons également constater que pour les joueurs experts la tendance est similaire : bien qu'être coach les valorise dans leur travail, la présence d'élèves réticents à la pratique les pousse à préférer les groupes de niveau homogène où ils sont capables de s'exprimer pleinement sans être « bridés » par les autres. Je préfère « *Quand on est tous du même niveau* » Lucas (joueur expert).

Léa : « Parce que on mélange des forts et des nuls et que la différence de niveau ça aide ».

Au regard de toutes ces données, nous avons pu constater que pour l'ensemble des élèves il y a eu l'apparition progressive d'une véritable dimension collective d'apprentissage. Cette apparition se trouvant dans l'amélioration et la multiplication des interactions entre les élèves (au travers de l'indice social). De même, dans l'ensemble, les élèves par leurs interactions ont tenté de mettre en place des climats positifs d'apprentissages. Principalement au sein des trios hétérogènes, les élèves experts guident, aident, soutiennent les joueurs avancés et novices afin de les faire réussir. Le fait de travailler en coopération sous forme de tutorat leur a permis de faire des apprentissages sociaux, de vivre ensemble et de créer une émulsion favorisant une dimension collective d'apprentissage.

Enfin au travers des questionnaires ENT, nous avons regardé si la représentation des élèves sur le fait d'apprendre avec les autres avait changé. A la question : Est-ce que vous aimez jouer et interagir avec les autres ? Nous avons constaté (*figure 6 & 7*) une nette augmentation entre la représentation avant la mise en place de la coopération et après celle-ci. Mais également un constat de certains élèves se positionnant contre le fait d'interagir avec les autres (en rouge sur le graphique *figure 7*).



Figure 7 Questionnaire après coopération

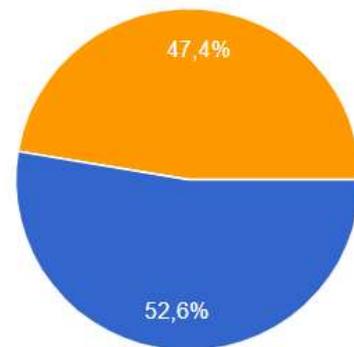


Figure 6 Questionnaire avant coopération

Toutes ces analyses ont soulevé de nombreux biais dans notre mémoire que nous avons tenté de résoudre mais également de nombreuses pistes et axes de recherches que nous pourrions poursuivre dans notre pratique. Ainsi il aurait été intéressant de mettre en place des contenus coopératifs sur une durée plus longue afin de constater les réelles acquisitions et les limites de la coopération. En effet, le temps en coopération entre les élèves qui ne sont pas habitués à ce genre de pratique est moindre. Or la plupart des recherches scientifiques tendent à mettre en avant qu'une longue période d'adaptation et de formation des élèves est nécessaire pour leur apprendre à travailler ensemble (Johnson et Johnson 1994). De ce fait, nous pouvons expliquer le manque de cohésion et d'implication des élèves dans les groupes coopératifs par un manque de savoir-faire et savoir-être ensemble pour apprendre collectivement.

Nous pouvons également supposer que sans mise en place d'apprentissages coopératifs il y aurait tout de même eu des apprentissages chez les élèves (car c'est l'objectif même de notre métier d'enseignant). Nous pouvons nuancer la place et l'importance de la coopération dans les apprentissages des élèves. Nous pourrions envisager de comparer nos résultats sur une classe « type » suivant la même séquence et les mêmes leçons d'apprentissage mais sans coopération.

Pour conclure, la mise en place de ce protocole et la recherche afférente à ce travail m'a permis de mieux appréhender la notion de coopération. En essayant de me projeter, je constate que trop souvent, pour ma part, le raccourci de la mise en équipe des élèves a été similaire de mise en coopération. Or comme nous l'avons vu cela n'est pas suffisant pour amener les élèves à coopérer. Ce mémoire s'est grandement intéressé à l'intérêt de la mise en place de contenus coopératifs qui se sont avérés positifs pour l'élève. Pour aller plus loin il serait intéressant de travailler sur les contenus et la mise en place de ceux-ci qui favorisent la coopération. Quelles sont les meilleures méthodes pour mettre en place ces situations coopératives (en s'appuyant sur la recherche de Johnson et Johnson par exemple). Il serait également intéressant de poursuivre notre recherche sur la mise en place d'apprentissage coopératif pour favoriser l'inclusion et développer des compétences sociales comme l'empathie et améliorer les rapports à l'autre. L'École d'aujourd'hui étant le reflet de la société actuelle, l'importance de l'inclusion de tous y est prégnante. L'acceptation du travail à plusieurs au sein de groupe coopératif ou de groupe de tutorat pourrait être une des portes d'entrée de l'inclusion à l'école afin de responsabiliser les élèves : l'un pouvant desservir l'autre. De même que la coopération peut permettre une meilleure inclusion, la mise en place de stratégies inclusives 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 contrairement aux apprentissages compétitifs et individuels qui ne valorisent pas forcément cette estime. À long terme, la mise en place de coopération peut permettre une meilleure intégration de tous au sein de l'établissement, de meilleures habilités à comprendre et s'exprimer avec les autres (Manoilov, 2020). 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. Il serait alors intéressant de tenter de concrétiser ces recherches par une expérimentation des contenus à apporter aux élèves pour leur donner les capacités de coopérer dans la différence.

Bibliographie

- Arripe-Longueville, Gernigon, & Huet. (2002). Peer assisted Learning in the physical activity domain : Dyad type and gender differences. *Journal of Sport and Exercise Psychology* n°24 .
- Bensalah. (1992). *Effects of friendships on interactive behavior in a dyadic problem-solving situation.*
- Binet, A., & Gaborit, J. (2019). *Coopération et inclusion en EPS: Apprentissage coopératif et inclusion en EPS.*
- Ehrman, & Dörnyei. (1998). *Interpersonal Dynamics in Second Language Education. The Visible and Invisible Classroom.*
- Feshback. (1983). Learning to care : a positive approach to child training and discipline. *Journal of Clinical Child Psychology.*
- GELY, C. (2017). *Différence entre coopération et collaboration.*
- Goudas, & Magotsiou. (2009). The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students' Social Skills. *Journal of Applied Sport Psychology* n°21.
- Hébert, M. G. (2006). *L'Esprit, le soi et la société.* Paris: PUF.
- HOLEC. (1990). *Qu'est-Ce Qu'apprendre à Apprendre ? Mélanges Pédagogiques.*
- Howard, & Hollander. (1997). Gendered situations, gendered selves. *Thousand Oaks* .
- Humphreys, Johnson, & Johnson. (1982). Effects on cooperative, competitive, and individualistic learning on student's achievement in science class. *Journal of Research in Science Teaching.*
- Johnson, & Johnson. (1994). *Cooperative Learning : Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory.*
- Johnson, & Johnson. (1999 (1975).). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5ème édition).* Boston.
- Lirgg, & Feltz. (1991). *Teacher versus peer models revisited : Effect on motor performance ; Research Quarterly for exercise and sport.*
- Little. (2007). *Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. Innovation in Language Learning and Teaching.*
- McKeachie, & Al. (1986). Teaching and learning in the university classroom: A review of the research literature. *The Regents of the University of Michigan.*
- Méard, J., Jourdan, S., & Antonini Philippe, R. (2020). *La coopération entre élèves en EP : entre effets avérés et difficultés de mise en œuvre.*
- Pascal, M. (2020). *Interaction orale et coopération : un apprentissage interdépendant.*
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research (Volume n°2).* San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Peyrat, M.-F. (2009). Études comparatives entre tutorat et apprentissage coopératif au collège. *Carrefour de l'éducation* n°27.

- Philp, J., Adams, R., & Iwashita, N. (2014). *Peer Interaction and Second Language Learning*. New York: Routledge.
- programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège. (2015, novembre 26). *Bulletin officiel*.
- Sève, C., & Terré, N. (2016). *L'EPS du dedans. Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur*. Dossier EPS.
- Shapiro, S., & Wilk, M. (s.d.). *An analysis of variance test for normality (complete samples)*, *Biometrika*, vol. 52.
- Slavin, R. (1996). Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know. *Contemporary Educational Psychology* n°21.
- Terré, N., & Sève, C. (2016). Pour un enseignement inclusif, citoyen et ouvert vers le futur. *Dossier EPS* n°58.
- Topping, & Ehly. (1998). Peer assisted learning. *Mahwah, NJ :Erlbaum*.
- Ward, P., & Lee, M.-A. (2005). Peer-Assisted Learning in Physical Education : A Review of Theory and Research. *Journal of teaching in Physical Education*.
- Zanna, O. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe. Des jeux pour éduquer à l'empathie*.

Annexe

Sommaire d'annexe :

Annexe 1 : Fiche d'observation.....	37
Annexe 2 : Arbre décisionnel.....	38
Annexe 3 : Nomogramme.....	39
Annexe 4 : Questionnaire d'entretien.....	40
Annexe 5 : Grille « indice social ».....	41
Annexe 6 : Questionnaire ENT.....	42
Annexe 7 : Tableau de donnée « bon/mauvais choix).....	43
Annexe 8 : Echelle de Hopkins.....	44
Annexe 9 : Retranscriptions entretiens.....	45
Annexe 10 : Grille « indice social » Léa.....	63

Annexe 1 : Fiche d'observation

Fiche d'observation

Nom de l'observateur :

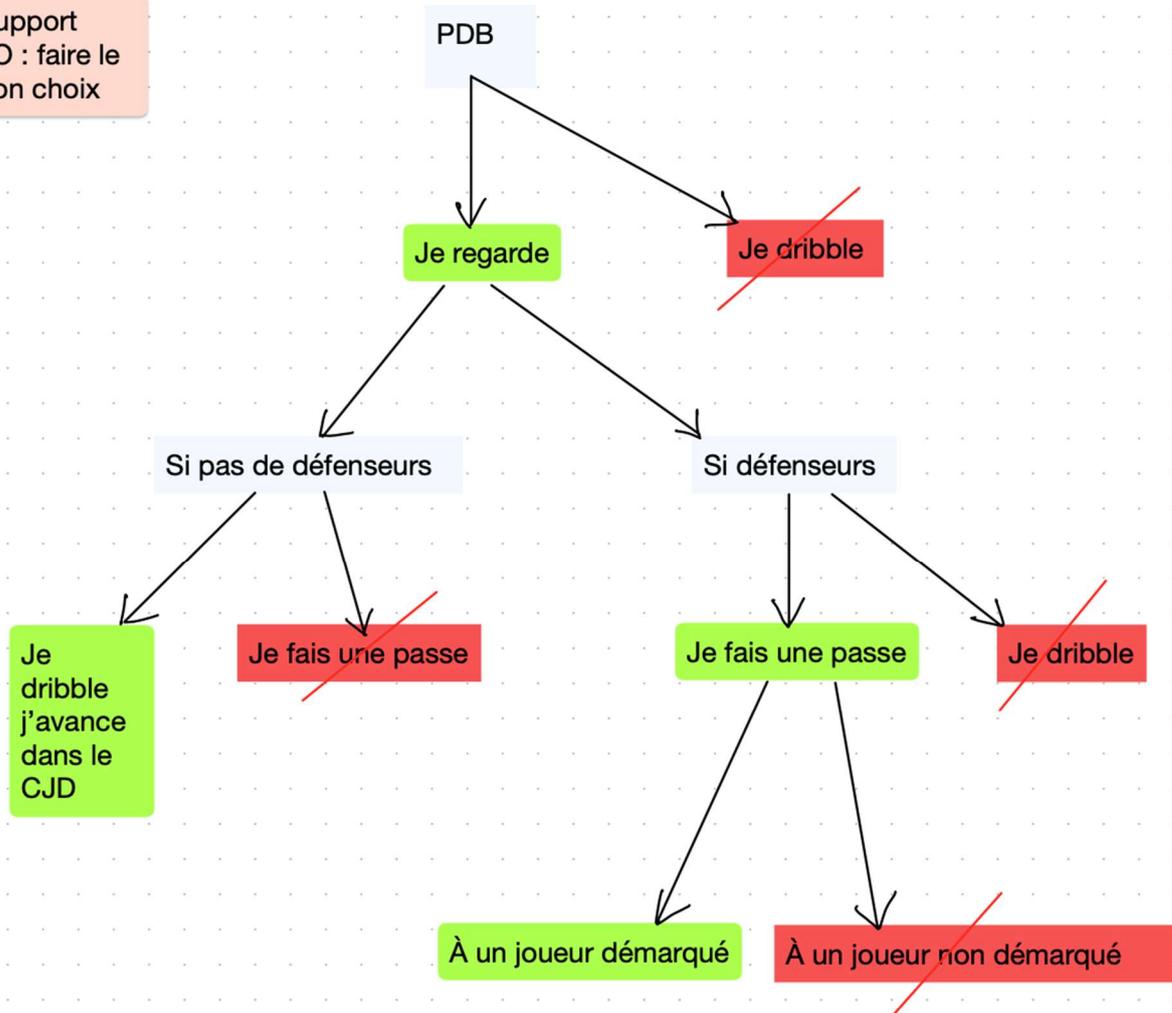
Nom du joueur observé :

	Bons choix	Mauvais choix
Match 1		

Le joueur c'est il impliqué dans le jeu (pourquoi) :

Annexe 2 : Arbre décisionnel

Support
FO : faire le
bon choix



Légende

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

PDB = porteur de balle

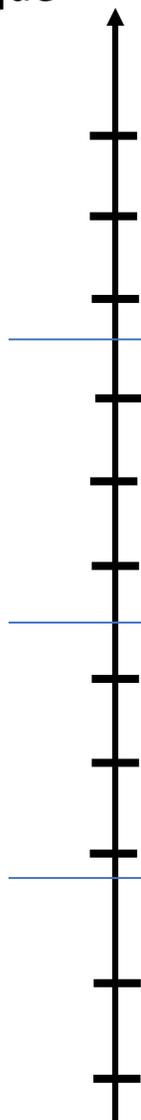
Bon choix

Mauvais choix

Annexe 3 : Nomogramme

Nombre d'attaque réussites

20
19
18
17
16
15
14
13
12
11
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1



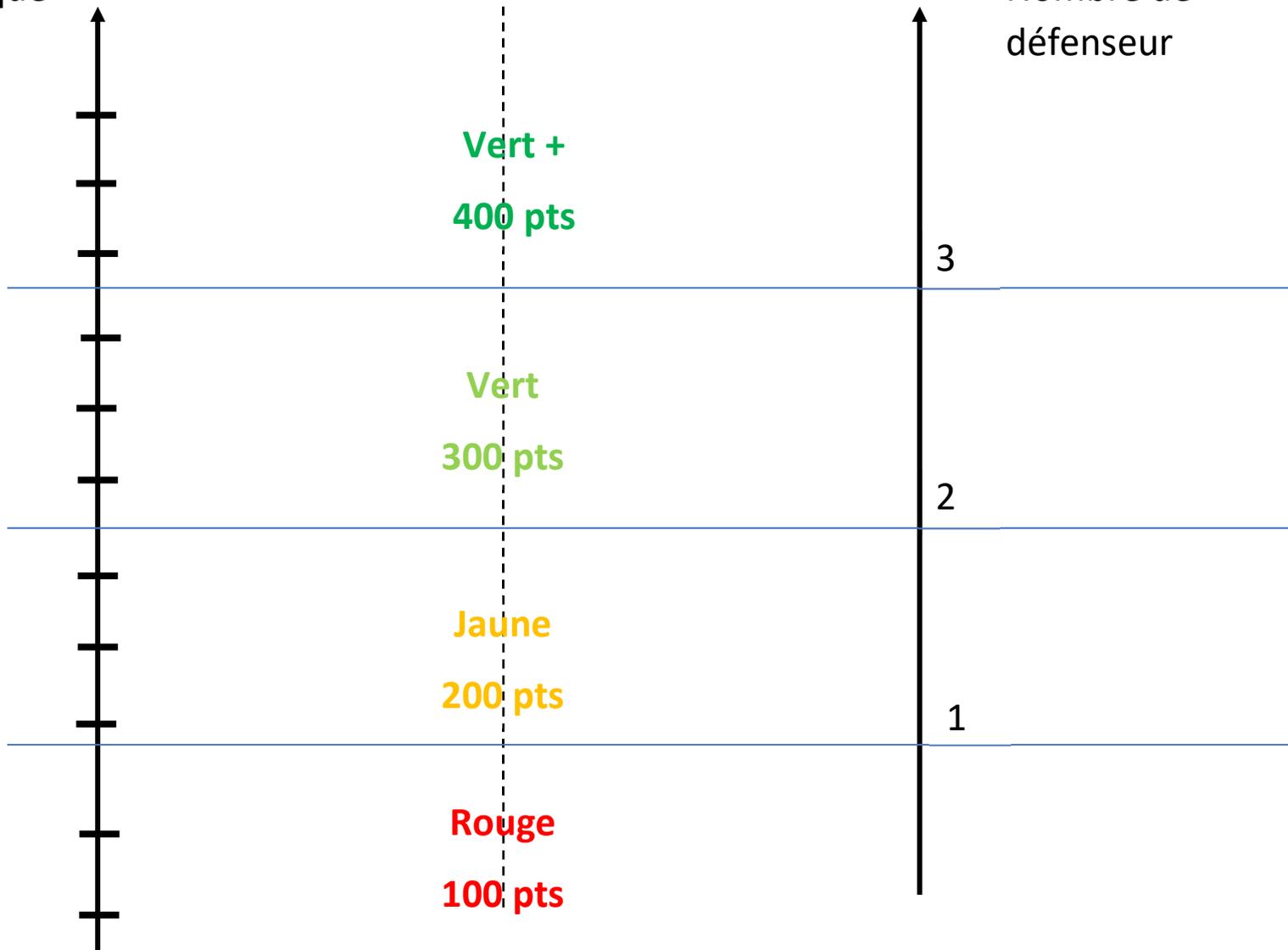
Points /

Vert +
400 pts
Vert
300 pts
Jaune
200 pts
Rouge
100 pts

39

Nombre de défenseur

3
2
1



Questionnaire semi-directif

Concernant les situations d'apprentissages :

Comment t'es-tu senti dans ton groupe de travail ? (Oppressé, mal à l'aise, bien, ...)

Quel est ton rôle dans l'équipe / groupe de travail ? (leader, suiveur, rien/ coach, élève, observateur...)
) Comment peux-tu caractériser les relations ? (bonnes, tendues, difficiles et pourquoi)

Qu'est-ce que tu as fait pendant les situations d'apprentissage ? (passeur, tireur, organisateur)

-si juste jouer : Comment avez-vous construit ce que vous avez fait ?

- -Si réponse en s'appuyant sur un tel : pourquoi l'écoutez-vous et êtes-vous d'accord avec lui ?
- -Si j'ai proposé des idées pour résoudre la situation : comment les as-tu construites ? Tout le monde était-il d'accord ?

- -Je ne voulais rien faire : pourquoi ?
- -...

Es ce que tu penses avoir appris quelque chose avec les autres ? Plus ou moins qu'avec un enseignant ? Pourquoi ?

Le fait de répéter plusieurs fois les situations, permet-elle de faire moins d'erreurs ou bien il y en a toujours autant ?

Comment te sens-tu dans les groupes de travail donnés ? Comment préfères-tu apprendre, avec les groupes de niveaux ou avec les groupes mixtes ? Pourquoi ?

Annexe 5 : Grille « indice social »

Observables : Nature des relations :	Niveau 4 Des relations <u>encourageantes</u>	Niveau 3 Des relations <u>stables</u>	Niveau 2 Des relations <u>fragiles</u>	Niveau 1 Des relations <u>compliquées</u>	Niveau 0 Des relations <u>invivables</u>
Communication dans le groupe :	Communication <u>constructive et participative</u> . L'élève est capable de : -donner son avis -écouter celui des autres. -proposer des interactions au sein du groupe. -apporte son expertise.	Communication <u>constructive</u> . L'élève est capable de : -donner son avis -d'écouter celui des autres et de le prendre en compte.	<u>Difficultés</u> à communiquer dans un but commun. L'élève est capable de : -donner son avis -ne prends pas/peu en compte l'avis des autres	<u>Tensions</u> présentes dans le groupe L'élève est capable de : -communiquer uniquement s'il a envie même s'il y est contraint. -n'écoute pas ses camarades	L'individu s'exclu ou bien est <u>exclu</u> de son groupe L'élève ne produit aucune interaction -pas de communication avec les autres -se met en retrait.
Implication de l'élève dans le groupe :	L'élève s'implique totalement dans le groupe, de façon individuel et personnel. -L'implication dans les groupes est totale, il aide ses camarades -dans toutes les situations -Et capable de s'impliquer lorsqu'il est en défaut.	L'élève s'implique dans les 2 groupes (homogène et hétérogène). Son implication est au service des groupe.	L'élève s'implique dans 1 des 2 groupes (homogène ou hétérogène). L'implication dans le groupe est totale, il aide ses camarades	L'élève s'implique ponctuellement : -Joueur d'exploit qui attends son moment sans aider ses partenaires.	L'élève ne propose aucune implication. Rejet du groupe.
Discussion et choix dans le groupe	L'élève est capable d'avancer un choix et de l'argumenter en proposant une discussion. Il est capable de prendre en compte l'avis des autres pour affiner son choix et le partager aux autres.	L'élève est capable d'avancer un choix et de l'argumenter en proposant une discussion mais reste fixé sur son idée.	L'élève se place comme suiveur en effectuant un choix d'après la discussion des autres membres mais n'argumente pas son choix.	L'élève fait un choix par défaut car ne veut pas comprendre. Aucune discussion dans le groupe.	L'élève ne fait aucun choix Ou l'élève est seul à choisir dans le groupe.

Annexe 6 : Questionnaire ENT

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdS1uMGN6-CVSaeX5wx_zJNNIj4GF6_KpWA8ocK8WpZ01mNw/viewform?usp=sf_link

Nom-Prénom

Avez-vous déjà pratiqué le handball ?

-Non jamais -Oui en club -Oui en EPS -Oui en loisir

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

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)

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdbujBpO6AOYgnsEgK1MiYsLgYVQNdVCN7h2JE1JZ9CKOi_AA/viewform?usp=sf_link

Lien du deuxième questionnaire similaire au premier ci-dessus [Annexe 4]

Annexe 7 : Tableau de donnée « bon/mauvais choix

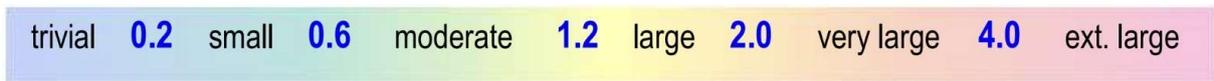
	Bon choix	Mauvais choix	Nb de possession de balle	% bon	% mauvais
Shaima	3	2	5	60,0	40,0
Lucas R	4	2	6	66,7	33,3
Somaya	4	3	7	57,1	42,9
Kilian	6	1	7	85,7	14,3
Yanis	3	4	7	42,9	57,1
Total	20	12	32	62,5	37,5
Aurélien	2	1	3	66,7	33,3
Yvan	5	5	10	50,0	50,0
Aurore	2	3	5	40,0	60,0
Matis	3	4	7	42,9	57,1
Timothé	5	2	7	71,4	28,6
Total	17	15	32	53,1	46,9
Ludivine	1	2	3	33,3	66,7
Léa	3	3	6	50,0	50,0
Prune	2	4	6	33,3	66,7
Sara	1	2	3	33,3	66,7
Célia	1	3	4	25,0	75,0
Total	8	14	22	36,4	63,6
Total	45	41	86	52,3	47,7

Tableau récapitulatif « bon mauvais choix » Séance 1.

	Bon choix	Mauvais choix	Nb de possession de balle	% bon	% mauvais
Shaima	4	3	7	57,1	42,9
Lucas R	3	2	5	60,0	40,0
Somaya	3	2	5	60,0	40,0
Kilian	4	1	5	80,0	20,0
Yanis	4	3	7	57,1	42,9
Total	18	11	29	62,1	37,9
Aurélien	3	2	5	60,0	40,0
Yvan	2	2	4	50,0	50,0
Aurore	2	3	5	40,0	60,0
Matis	4	1	5	80,0	20,0
Timothé	3	2	5	60,0	40,0
Total	14	10	24	58,3	41,7
Ludivine	3	2	5	60,0	40,0
Léa	2	1	3	66,7	33,3
Prune	3	3	6	50,0	50,0
Sara	4	2	6	66,7	33,3
Célia	2	1	3	66,7	33,3
Total	14	9	23	60,9	39,1
Total	46	30	76	60,5	39,5

Tableau récapitulatif « bon mauvais choix » Séance 4.

Annexe 8 : Echelle de Hopkins



Echelle de hopkins

Annexe 9 : Retranscriptions entretiens

Retranscription séance 1 :

Equipe 1 :

Lucas : joueur expert

GT : - Comment t'es-tu senti dans ton équipe lors des matchs par équipe de 6 ?

Lucas : - Ça allait...

GT : - Qu'est ce qui allait ? Tu t'entendais comment avec les autres élèves ? Vous aviez un bon niveau de jeu ?

Lucas : - Bah on s'entendait pas trop mal, on jouait contre des gens en club comme moi donc c'était compliqué comme tout le monde est pas en club. Et le niveau bah il y avait de tout mais quand même un bon niveau.

GT : - Et avec tes coéquipiers, dans ton équipe comment était vos relations ?

Lucas : - On a parlé pour demander la balle et on jouait pas trop perso, ça allait.

GT : - Comment tu te situes dans ton équipe ? Plutôt un coach, joueur, tacticien ?

Lucas :- Je sais pas top... coach et attaquant comme j'en fait en club.

GT : - D'accord, et comment vous construisez vos attaques et vos défenses, comme tu es « coach », c'est toi qui choisis ?

Lucas : - Pas vraiment, je dis des trucs mais voilà...

GT : - Super, maintenant on va parler des matchs en 3 contre 3 avec les autres équipes que tu viens de faire, dans cette équipe comment tu te situes ? Toujours coach ou autres chose ?

Lucas : - Je dirais pareil

GT : - Et tu saurais m'expliquer pourquoi ?

Lucas : - Bah parce que je j'essaie de les diriger et quand ils font des erreurs quand même je les corrige un peu et enfin je suis dans le domaine depuis un moment depuis genre 8 ans

GT : - Qu'est-ce que tu leur dis pour les corriger ou les aider ?

Lucas : - Bah par exemple quand faut attaquer faut pas faut partir en profondeur pour donner des solutions dans le dos du défenseur

GT : - Est-ce que tu es arrivé à aider tout le monde dans ton équipe ?

Lucas : - Après y'en a ils n'ont pas trop envi genre Ludivine. Elle n'a pas trop envi de fournir des efforts de fou ouais

GT : - Et du coup qu'est-ce que tu fais quand elle ne veut pas faire d'efforts ?

Lucas : - Je ne peux rien faire je ne vais pas la rabaisser pour ça j'essaye de l'aider et le problème c'est qu'elle n'a pas envie donc je peux faire après faut avoir envie de jouer si t'as pas envie ...

GT : - OK et à part Ludivine quand tu donnes des conseils aux autres : tu penses que c'est important pour eux ? Qu'ils écoutent ? Que ça les gêne ?

Lucas : - Oui ça peut donner des... Enfin ça peut donner des solutions d'attaque plus de défense donc oui ça peut être utile

GT : - Comment tu te sens dans l'équipe sur une échelle de 0 à 10 ? 0 c'est très mal.

Lucas : - 10 c'est très bien ouais très bien pas de soucis

Aurélien : joueur avancé

GT : - Comment t'es-tu senti dans ton équipe lors des matchs par équipe de 6 ?

Aurélien : - Heu... Sur les 1^{ers} de match ?

GT : - Oui ceux là

Aurélien : - C'était bien ! On a bien joué

GT : - Et avec tes coéquipiers comment était vos relations ?

Aurélien : - Ça allait, on parlait pas beaucoup mais tout le monde jouait. Après on n'est pas très bon donc bon...

GT : - Comment tu te situes dans ton équipe ? Plutôt un coach, joueur, tacticien ?

Aurélien : - Joueur et défenseur parce que des fois je ne sais pas trop quoi faire...

GT : - Et comment vous construisez vos attaques et vos défenses ?

Aurélien : Je sais pas, on est tous sur le terrain et on fait des choses pour essayer de marquer.

GT : - D'accord, super. Maintenant je vais te poser des questions sur les autres matchs en trio que tu as fait après.

Aurélien : - Ok

GT : - Alors, comment tu te situes dans ton équipe ?

Aurélien : - Je ne sais pas trop, on a un bon joueur et une nulle

GT : - Qu'est-ce qu'y te fait penser ça ? Pourquoi un des joueurs est nul ?

Aurélien : - Oui mais en fait le problème c'est que la personne de l'équipe elle ne fait pas trop d'efforts. Du coup, bah on n'arrive pas vraiment moi je n'arrive pas en fait moi je suis avec elle et je n'arrive pas parce qu'elle ne fait pas d'efforts ou parce qu'elle n'est pas assez forte je pense

GT : - Et qu'est-ce que tu pourrais faire alors pour l'aider ?

Aurélien : - J'essaye de lui dire d'aller en profondeur mais enfin même moi je ne comprends pas trop je ne sais pas ce que je fais trop là donc j'essaye de l'aider mais j'ai du mal à savoir quoi

GT : - Comment faites-vous pour vous organiser dans l'équipe alors ? Il y a quelqu'un qui choisit ?

Aurélien : - Ouais ! Par exemple, Lucas me dit d'aller en profondeur et faire des passes en profondeur

GT : - Dernière question : Comment tu te sens dans l'équipe sur une échelle de 1 à 10 ? Plutôt bien, plutôt pas bien. 0 c'est mal et 10 c'est très bien.

Aurélien : - 5 parce que je ne sais pas trop où me mettre voilà

Ludivine : joueur novice

GT : - Comment t'es-tu senti dans ton équipe lors des matchs par équipe de 6 ?

Ludivine : - Nulle, je n'y arrive pas en handball de toute façon...

GT : - D'accord mais il y a bien des choses que tu as réussi, qu'est-ce qui allait ? Tu t'entendais bien avec les autres élèves ?

Ludivine : - J'ai réussi quelques passes mais voilà... Et oui j'avais ma copine dans l'équipe donc ça allait mais sinon... bah on est pas très forte.

GT : - Et avec tes coéquipiers et ta copine, comment était vos relations ? Vous vous parliez ou pas du tout ?

Ludivine : - Pas trop, on essayait de demander la balle mais c'est tout, et les autres me faisait pas trop la passe...

GT : - Comment tu te situes dans ton équipe ? Plutôt un coach, joueur, tacticien ?

Ludivine : - Je sais pas du tout, juste joueuse

GT : - D'accord, et comment vous construisez vos attaques et vos défenses avec ton équipe ?

Ludivine : - Je sais pas, on va vers le but et on essaye de pas perdre la balle

GT : - D'accord, maintenant on va parler des matchs en 3 contre 3 avec les autres équipes que tu viens de faire. Dans cette équipe comment tu te situes ?

Ludivine : - Je ne suis pas très utile quoi

GT : - Pourquoi ?

Ludivine : - Ah il lance un petit peu trop fort et du coup je n'arrive pas à l'attraper mais j'ai peur aussi que je me la prenne dans la tronche parce que ça m'arrive très souvent ça

GT : - Et pourquoi tu ne leur dis pas par exemple de faire des passes à rebond tu n'arrives pas mieux à les attraper ?

Ludivine : - En fait je chope la balle et je ne la revois plus jamais

GT : - Est-ce qu'il y en a qui t'ont donné des conseils ?

Ludivine : - Non

GT : - Personne ne t'a donné des conseils, tu en es sûre ?

Ludivine : - Bah "rattrapes" où "regardes la balle" je ne sais pas on avance en même temps

GT : - Ils ne t'ont pas dit : « Essaie de te démarquer, de courir dans le dos des adversaires ? »

Ludivine : - Alors non on m'a dit presque rien c'était plutôt mes amis sur le bord, parce que je ne m'entends pas avec ceux de l'équipe et ils sont géant moi je suis petite, je prends la balle dans la gueule et ça fait très mal

GT : - Comment tu te sens dans l'équipe sur une échelle de 0 à 10 . 10 c'est très bien. 0 c'est très mal

Ludivine : - 0 je déteste le hand et ceux de mon équipe

Equipe 2 :

Somaya : joueur expert

GT : Comment t'es-tu sentis dans ton équipe lors des matchs par équipe de 6 ?

Somaya : - J'ai bien aimé parce qu'on a pu jouer avec des gens de notre niveau.

GT : - Tant mieux, et donc avec tes coéquipiers c'était bien aussi ? Comment étaient vos relations dans l'équipe ?

Somaya : - Il y en avait avec qui je voulais pas trop jouer mais il était fort donc on a pu jouer.

GT : - D'accord mais dans l'ensemble il y avait une bonne ambiance ?

Somaya : - Ouais

GT : - Est-ce que vous communiquiez entre vous ?

Somaya : - Pas trop

GT : - Comment vous avez fait alors pour jouer ?

Somaya : - Bah j'essayais de demander la balle et de faire une passe pour aider les autres et marquer. Mais on était plusieurs à la demander...

GT : - D'accord, et comment tu te situes dans ton équipe ? Plutôt un coach, joueur, tacticien ?

Somaya : - Plutôt joueur, les autres ne m'écoutent pas trop.

GT : - D'accord. Maintenant je vais te poser des questions sur les autres matchs en trio que tu as fait après, en fin de séance. Alors, comment tu te situes dans cette équipe de 3 ?

Somaya : - Bah je suis plus fort que les autres du groupe...

GT : - Pourquoi tu penses ça ?

Somaya : - Bah ils arrivent pas trop à jouer, c'est à moi de leur expliquer des trucs, mais, bah, ils y arrivent pas quoi...

GT : - Et donc tu les aides ?

Somaya : -Un peu mais ils comprennent pas trop, surtout Yvan donc bon...

GT : - Et ils te disent pourquoi il n'y arrive pas ?

Somaya : - Pas trop, un peu Léa, j'essaye de l'aider et de faire des plans pour que ça marche...

GT : - Et tu arrives à bien leur expliquer ?

Somaya : - Je sais pas trop...

GT : - Et pour toi tu préférerais quel groupe ? Sur les matchs en tout terrain ou en 3 contre 3 ?

Somaya : - Sur grand terrain comme j'étais avec des gens forts.

Yvan : joueur avancé

GT : - Comment t'es-tu sentis dans ton équipe lors des matchs par équipe de 6 ?

Yvan : - On a pu jouer contre des gens pas trop fort, j'ai bien aimé

GT : - D'accord, et tes coéquipiers n'étaient pas très forts aussi ?

Yvan : - Non comme moi

GT : - Comment étaient vos relations dans l'équipe ?

Yvan : - Bien, j'aime bien toutes les personnes de la classe...

GT : - Donc une très bonne entente pour jouer ?

Yvan : - Bah moi oui mais d'autres ne voulaient que gagner...

GT : - Et vous arriviez à communiquer entre vous ?

Yvan : - Un peu mais surtout pour dire qu'on avait mal fait la passe, des trucs comme ça...

GT : - Comment vous avez fait alors pour jouer ensemble ?

Yvan : - J'essayais de m'appliquer et j'écoutais les autres pour jouer...

GT : - D'accord, et comment tu te situes comment dans ton équipe ? Plutôt un coach, joueur, tacticien ?

Yvan : - Juste joueur mais j'aimerais bien être coach !

GT : - Au top ! Maintenant je vais te poser des questions sur les autres matchs en trio que tu as fait après, en fin de séance. Alors, comment tu te situes dans cette équipe de 3 ?

Yvan : - Ah bah je me suis senti bien j'aime bien mon groupe

GT : - Et pourquoi ?

Yvan : - Parce qu'il y a des gens que j'aime bien et que je les aime bien (rire nerveux)

GT : - Et comparé au groupe sur grand terrain en début de séance ?

Yvan : - Bah il y avait Claudia elle ne faisait pas beaucoup de la passe dans le groupe mais là on fait beaucoup de passe donc c'est mieux.

GT : - Et donc tu te sens mieux dans quel groupe ?

Yvan : - Dans le groupe là

GT : - Tu saurais dire pourquoi ?

Yvan : - Je ne sais pas vraiment, je me suis ennuyé dans le grand groupe

GT : - Et tu as mieux réussi tes matchs dans le trio du coup ?

Yvan : - Non pas top mais c'est pas grave, j'aime bien mon groupe

GT : - As-tu d'autres remarques à faire sur ces formes de groupement ?

Yvan : - Non moi j'aime bien

GT : - Est-ce que ça te dérange toi de travailler avec des gens avec lesquels tu n'as pas forcément d'affinité ?

Yvan : - Non.

GT : - Super, merci de tes réponses.

Léa : joueur novice

GT : - Comment t'es-tu senti dans ton équipe lors des matchs par équipe de 6 ?

Léa : - Dans les matchs sur grand terrain ?

GT : - Oui c'est ça.

Léa : - C'était bien on a pu bien jouer

GT : - Et tes coéquipiers c'était bien aussi, comment étaient vos relations dans l'équipe ?

Léa : - Bah on voulait tous marquer pour gagner et avoir le plus de points possible, donc on essayait de faire le mieux possible même si c'était dur.

GT : - Super, donc une bonne ambiance dans l'ensemble ?

Léa : - Oui

GT : - Et vous communiquiez beaucoup pendant le match ?

Léa : - Pas trop juste on demandait la balle.

GT : - D'accord, et comment tu te situes dans ton équipe ? Plutôt un coach, joueur, tacticien ?

Léa : - Plutôt attaquante et défenseur

GT : - Et comment est-ce que vous construisez vos attaques et vos défenses ?

Léa : - Je sais pas trop...

GT : - Ce n'est pas grave, pas de soucis. Maintenant je vais te poser des questions sur les autres matchs en trio que tu as fait après.

Léa : - Ok

GT : - Alors, comment tu te situes dans cette équipe de 3 ?

Léa : - Bah je suis pas très forte...

GT : - Pourquoi tu penses ça ?

Léa : - Les autres ils sont beaucoup plus fort que moi, ils savent jouer...

GT : - Et tu te sens mise à l'écart à cause de ton niveau ?

Léa : - Bah non parce que je m'entends plus avec les filles qu'avec les garçons et qu'il y a une meilleure organisation que sur les matchs sur grand terrain.

GT : - Pourquoi selon toi ça marchait mieux ?

Léa : - Parce que on mélange des forts et des plus nuls et que la différence de niveau bah ça aide.

GT : - OK et pour toi où se situent tes difficultés ?

Léa : - Dès fois j'arrive pas à rattraper la balle et je me mets trop de pression et je n'arrive pas à savoir à qui je vais lancer.

GT : - Et donc pour toi quelle équipe a pu t'aider aujourd'hui ?

Léa : - Mon équipe de 3 parce qu'il me donnait des conseils, on s'organisait, on faisait des plans.

GT :- Donc vous aviez des moments de discussion entre vous ?

Léa : - Ouais

GT : - Super, est-ce que tu as d'autres réflexions peut être sur cette organisation de groupe ?

Léa : - Non

Léa (novice) Nature des relations :	Niveau 4 Des relations <u>encourageantes</u>		Niveau 3 Des relations <u>stables</u>		Niveau 2 Des relations <u>fragiles</u>		Niveau 1 Des relations <u>compliquées</u>		Niveau 0 Des relations <u>invivables</u>	
	Séance 1	Séance 4	Séance 1	Séance 4	Séance 1	Séance 4	Séance 1	Séance 4	Séance 1	Séance 4
Communication dans le groupe :		« elle me donne des conseils » +explication des conseils	« qu'il me donnait des conseils »	« on se disait quoi faire quand on était bloqué »	« pas trop juste on demandait la balle » « je m'entends plus avec les filles qu'avec les garçons »					
Implication de l'élève dans le groupe :		« J'aime les 2 groupes, là j'ai mes copines et dans l'autre Somaya me donne des conseils »	« on essayait de faire le mieux possible même si c'était dur » « la différence de niveau bah ça aide »	« J'ai plus d'affinité avec les filles et là on était un groupe de fille » « courir vers l'avant »						
Discussion et choix dans le groupe		« Elle m'explique bien » « J'ai discuté avec Yvan et Somaya »	« une meilleure organisation » « Ouais » (des moments de discussion.	« marquer en faisant des passes »			« je sais pas trop »			

Séance 4 :

Equipe 1

Lucas : joueur expert

GT : - Comment t'es-tu sentis dans ton équipe lors des matchs par équipe de 6 ?

Lucas : - Bien on c'est améliorer

GT : - C'est-à-dire ?

Lucas : - Bah on parle plus, on va vers l'avant pour faire des passes

GT : - Donc vous avez de bonnes relations dans l'équipe ?

Lucas : - Ouais

GT : - Tu serais capable de me dire pourquoi ?

Lucas : - Bah... Quand on veut la balle on la demande en se démarquant, et puis si y en a un qui fait tomber la balle et bah c'est pas trop grave s'il l'a pas fait exprès.

GT : - Donc vous vousentraidez pendant le match ?

Lucas : - Oui

GT : - Ca vous a aidé à gagner le match ?

Lucas : - Je pense

GT : - Très bien. Maintenant je vais te poser les mêmes questions mais sur les matchs en trio et sur les 2 séances d'avant, là où on était dehors ok ?

Ludivine : - Ouais

GT : - Alors tout d'abord comment tu te situes dans cette équipe de 3 ? Plutôt joueur, défenseur, coach ?

Lucas : - Coach

GT : - Pourquoi ?

Lucas : - Bah comme je fais du handball en club je sais quoi faire alors je leur dit...

GT : - Et tu leur dis quoi, si tu t'en souviens ?

Lucas : - Où se placer, de faire des passes devant, surtout la semaine dernière quand on pouvait choisir les défenseurs je leur ai dit d'en prendre que 2 parce qu'avec Ludivine bah c'est compliqué...

GT : - Et tu aides aussi Ludivine ?

Lucas : - Avec Aurélien oui on essaye de lui dire comment faire, d'aller devant mais elle a pas trop envie... Elle essaye pas forcément... Donc bon j'aide plus Aurélien.

GT : D'accord et tu m'as parlé de la semaine dernière, il n'y a que toi qui a choisi les défenseurs ?

Lucas : - Oui

GT : - Et donc toi tu préfères apprendre avec quelles équipes ?

Lucas : - Quand on est tous du même niveau.

Aurélien : joueur avancé

GT : Comment t'es-tu senti dans ton équipe lors des matchs par équipe de 6 ?

Aurélien : - Meilleur que la première fois

GT : - Pourquoi ?

Aurélien : - Bah je sais mieux jouer et puis les autres aussi, on perd moins le ballon...

GT : - D'accord, et au niveau de l'équipe, vous vous êtes améliorés, si tu te souviens de la 1^{er} séance ou on a fait les matchs ?

Aurélien : - Je sais pas trop si on marque plus mais on parle plus et on arrive plus souvent devant la cage...

GT : - Vous communiquer pour faire des stratégies ?

Aurélien : - Non je crois pas, juste pour dire où se placer, demander la balle et se prévenir...

GT : - Très bien, et dans cette équipe tu te situes comment ? Dans les très fort ? Meneur, coach, joueur ?

Aurélien : - Je sais pas trop... Je suis pas le plus fort mais je suis un bon passeur...

GT : - Très bien. Maintenant je vais te poser les mêmes questions mais sur les matchs en trio et sur les 2 séances d'avant, pas de soucis si tu as oublié des choses de la semaine dernière.

Aurélien : - Ok

GT : - Tout d'abord comment tu te situes dans cette équipe de 3 ? Plutôt joueur, défenseur, coach ?

Aurélien : - Plutôt joueur vu que c'est Lucas le coach

GT : - D'accord ! Pour toi Lucas est le coach de votre équipe ?

Aurélien : - Ouais, bah il a fait du club et il est plus fort

GT : - Mais il vous aide ou c'est à vous de vous adapter ?

Aurélien : - Il me donne des conseils pour mieux réussir et gagner les matchs comme on compte les points

GT : - Et ça vous aide tous les deux avec Ludivine ?

Aurélien : - Je sais pas trop, moi oui j'essaye de faire ce qu'il me dit et d'aider Ludivine mais elle veut pas faire

GT : - Tu l'aides comment ?

Aurélien : - Bah Lucas lui dit des trucs et elle comprend pas trop alors je lui explique aussi, elle comprend un peu mieux mais elle a pas envie de faire...

GT : - Et toi les conseils de Lucas t'aide à progresser ?

Aurélien : - Je pense oui, et on s'entend bien tous les deux.

GT : - D'accord, dernière question pour toi quel groupe de travail préfères-tu ?

Aurélien : - Bah... (longue hésitation) c'est bien avec Lucas parce que j'apprends plein de truc mais il y a Ludivine donc on peut pas vraiment jouer... Du coup l'autre groupe c'est mieux.

Ludivine : joueur novice

GT : - Comment t'es-tu sentis dans ton équipe lors des matchs par équipe de 6 ?

Ludivine : - Pas trop mal

GT : - Tu as pu participer pour marquer des buts

Ludivine : - Oui je faisais des passes vers l'avant pour donner la balle.

GT : - Super, et tes coéquipiers t'aidaient aussi, vous aviez de bonne relation dans l'équipe ?

Ludivine : - Ça allait, ils me faisaient des passes mais j'en raté pas mal, mais il essayait de m'aider...

GT : - Et au niveau de vos relations dans l'équipe ?

Ludivine : - Pareil, ils étaient sympas et c'était génial !

GT : - Et entre vous vous parliez pour vous dire quoi faire ?

Ludivine : - Oui

GT : - Pour vous dire quoi faire ?

Ludivine : - On essayait de s'entraider pour mieux réussir en disant quoi faire, où aller ...

GT : - Donc beaucoup de communication entre vous pour faire des choix stratégiques ?

Ludivine : - Ouais

GT : - D'accord, et comment tu te situes maintenant dans cette équipe ? Plutôt un coach, joueur, tacticien ?

Ludivine : - Joueuse...

GT : - Au top. Maintenant je vais te poser les mêmes questions mais sur les matchs en trio et sur les 2 séances d'avant, si tu ne te rappelles pas de tout ce n'est pas grave, prête ?

Ludivine : - Oui

GT : - Comment tu te situes dans cette équipe ?

Ludivine : - Je ne sais pas trop... Je fais les passes...

GT : - OK très bien il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse ne t'inquiète pas. Du coup je vais te poser un peu plein de questions tu me réponds comme ça te vient. Au niveau de cette équipe est-ce que tu me sens bien à l'intérieur ?

Ludivine : - Pas trop...

GT : - Et comparé à l'équipe sur grand terrain au début de la séance ?

Ludivine : - C'était mieux, ils sont drôles et pas eux (*parlant de l'équipe en trio*)

GT : - Tu saurais m'expliquer pourquoi c'est mieux ?

Ludivine : - Parce que là, j'arrivais pas parce qu'il avait pas du tout mon niveau, genre moi je suis plus bas et eux ils étaient hyper fort du coup je n'y arrivais absolument pas...

GT : - D'accord

Ludivine : - Je suis toute petite donc je chopais rien et puis ici aussi moins (*groupe de niveau*) on arrive mieux à s'entendre, c'est à dire on parle mieux entre nous.

GT : - Dans les groupes de match sur grand terrain ?

Ludivine : - Ouais

GT : - D'accord et est-ce que tu t'es senti aidé dans ce groupe ?

Ludivine : - Bah dans ce groupe là je me sens plus à l'aise parce que du coup on est un peu tous vers le même niveau et puis si jamais on n'y arrive pas Ben on s'entraide on essaie de se donner des conseils ; dans l'autre c'était un petit peu tu te débrouilles et si tu chopes pas bah...

GT : - Donc c'était... ?

Ludivine : - Tu chopes ou tu ne chopes pas et après ils t'attendent pas...

GT : - Donc tu préfères largement les groupes avec des copines où tu t'entends bien avec les autres plutôt que des groupes de niveau ?

Ludivine : - Oui

Equipe 2 :

Somaya : joueur expert

GT : - Comment t'es-tu senti dans ton équipe lors des matchs par équipe de 6 ?

Somaya : - Bien

GT : - Tu saurais me dire pourquoi ?

Somaya : - Bah on est tous du même niveau donc on peut jouer

GT : - Donc dans ton équipe vous jouez tous bien ?

Somaya : - Bah oui on est pas mal en club et en face aussi...

GT : - Vous avez mis en place une stratégie pour jouer et gagner?

Somaya : - Je crois pas...

GT : - Rien du tout ?

Somaya : - (réfléchi) On a essayé de faire comme dans les exercices...

GT : - C'est-à-dire ?

Somaya : - Se démarquer, jouer vers l'avant...

GT : - Et ça a marché ?

Somaya : - Mieux qu'avec l'autre groupe parce qu'on perdait pas les ballons...

GT : - Et comment vous avez mis en place cette stratégie ?

Somaya : - Bah, pendant qu'on jouait on parlait pour se dire quoi faire et il y en a qui courait vite devant. Et moi bah je suis plus fort au tir donc on me donnait souvent le ballon.

GT : - Donc vous communiquez beaucoup dans l'équipe ?

Somaya : - Je sais pas, normal

GT : - Maintenant je vais te poser les mêmes questions mais sur les matchs en trio et sur les 2 séances d'avant il y a 1 semaine, tu t'en souviens ?

Somaya : - un peu

GT : - Tout d'abord comment tu te situes dans cette équipe de 3 ? Plutôt joueur, défenseur, coach ?

Somaya : - Un peu coach

GT : - Tu saurais me dire pourquoi ?

Somaya : - Bah j'aide beaucoup Yvan et Léa pendant les matchs pour ne pas perdre.

GT : - Donc tu les conseils pendant les matchs et les dernières séances ?

Somaya : - Ouais

GT : - Tu leur donnes quelle sorte de conseil ?

Somaya : - Bah comment jouer pour pas perdre le ballon, de se mettre en avant se démarquer et de faire des passes plutôt hautes comme il y a des gens qui sont comme très grands. Et même des fois en se mettant en arrière s'il y avait trop de défenseurs sur une personne pour éviter de perdre la balle.

GT : - Super, et il t'écoute, il essaye de faire ce que tu leur dit ?

Somaya : - Je pense oui

GT : - Par exemple la semaine dernière vous avez fait comment pour choisir votre nombre de défenseur ?

Somaya : - (réfléchit) Je crois que je voulais 3 défenseurs mais Léa a dit que c'était trop dur... On a pris 2 à la fin.

GT : - Et tu étais d'accord avec ce choix ?

Somaya : - Bah oui sinon on aurait tout perdu

GT : - Dernière question, tu préfères travailler et apprendre dans quel groupe, le trio ou alors dans les équipes de 6 ?

Somaya : - Être avec le groupe de 6 parce qu'on peut vraiment jouer, là bah je m'ennuie...

Yvan : joueur avancé

GT : - Comment t'es-tu sentis dans ton équipe lors des matchs par équipe de 6 ?

Yvan : - Trop bien, j'aime bien mon équipe !

GT : - Pourquoi ?

Yvan : - Ils sont sympas, on s'amuse bien ensemble.

GT : - Donc vous vous amusez bien mais est-ce que vous arrivez à jouer sur le terrain ensemble ?

Yvan : - Je sais pas trop

GT : - Vous avez gagné ?

Yvan : - Ouais

GT : - Et comment vous avez fait pour gagner le match ?

Yvan : - On a fait beaucoup de passes pour pas perdre le ballon et marquer.

GT : - Vous aviez une stratégie ?

Yvan : - Je crois pas, on voulait tous aller vers l'avant en courant vite, et moi j'étais fort pour faire des passes loin alors j'avais souvent la balle et il y en a qui sont allés vers les cages pour que je leur fasse la passe.

GT : - Super, et vous communiquiez au sein de l'équipe ?

Yvan : - Oui ! Pour ce sire quoi faire, quand il voulait la balle il m'appelé pour que je fasse la passe, et notre goal nous disais quoi faire à des moments...

GT : - Donc dans l'ensemble chacun aidait les autres ou le jeu était plutôt individuel ?

Yvan : - Je sais pas trop, il y avait les 2...

GT : - Maintenant je vais te poser les mêmes questions mais sur les matchs en trio et sur les 2 séances d'avant il y a 1 semaine.

Yvan : - Oui

GT : - Tout d'abord comment tu te situes dans cette équipe de 3 ? Plutôt joueur, défenseur, coach ?

Yvan : - Je préfère organiser le jeu peut être ouais que courir

GT : - Est-ce que t'as reçu des conseils où donné des conseils pendant la situation ?

Yvan : - Oui Somaya nous a dit que pour réussir à faire les passes c'est passer après la balle à travers le défenseur fallait se mettre dans le dos du défenseur ouais

GT : - Et donc ça t'a aidé ?

Yvan : - Ouais ouais ça marche et j'ai compris ça : courir pour dépasser le défenseur et ça marche mieux

GT : - Et toi tu as donné des conseils ?

Yvan : - De temps en temps pour se démarquer correctement parce que y a par exemple Léa de temps en temps elle n'est pas super bien démarquée alors c'est « démarque toi d'accord »

GT : - Et comment elle réagit-elle t'écoute ?

Yvan : - Oui elle dit oui OK et elle se démarque mais elle préfère écouter Somaya

GT : - Dernière question, tu préfères travailler et apprendre dans quel groupe, le trio ou alors dans les équipes de 6 ?

Yvan : - Les 2 ça me va, mais c'est bien d'être avec Somaya elle m'explique quoi faire.

Léa :Joueur novice

GT : - Comment t'es-tu sentis dans ton équipe lors des matchs par équipe de 6 ?

Léa : - Super bien !

GT : - Pourquoi ?

Léa : - Bah parce que j'ai plus d'affinité et je m'entends mieux avec les filles que les garçons et là vu que c'est qu'un groupe de fille en fait...

GT : - Super, et au niveau du match vous êtes arrivés à marquer des buts ?

Léa : - Oui mais on a perdu...

GT : - Tu penses que l'équipe en face était plus forte ?

Léa : - Bah elle était comme nous mais on a raté des tirs.

GT : - Et vous aviez une stratégie dans votre équipe ?

Léa : - On voulait marquer en faisant des passes devant pour aller vite.

GT : Et vous vous organisiez comment ? En discutant ?

Léa : - Bah au début on s'est dit de faire comme ce qu'on a vu avant

GT : - C'est-à-dire

Léa : - Bah courir vers l'avant, demander la balle, aller là où il y a pas de défenseur pour marquer...

GT : - D'accord, et vous communiquiez entre vous pendant le match ?

Léa : - Je sais pas trop on se disait quoi faire quand on étaient bloqué

GT : - Très bien. Maintenant je vais te poser les mêmes questions mais sur les matchs en trio et sur les 2 séances d'avant, ne t'inquiète pas si tu as oublié des choses de la semaine dernière.

Léa : - Ok

GT : - Tout d'abord comment tu te situes dans cette équipe de 3 ? Plutôt joueur, défenseur, coach ?

Léa : - Juste joueur

GT : - D'accord, et les autres Somaya et Yvan ils jouent un rôle dans l'équipe ?

Léa : - Bah Somaya elle est plus forte et elle me donne des conseil et Yvan bah... il est là mais il discute avec tout le monde.

GT : - Ok et Somaya te donne quoi comme conseil sur une attaque ?

Léa : - Ben en fait on prend chacun un joueur donc quand on défend, on prend chacun un joueur et quand on attaque Ben on fait en sorte qu'il y en ai toujours un qui parte loin devant comme ça, et bah au cas ou, si par exemple la personne est démarquée ils sont tous derrière avec des défenseurs et tout et Ben on lance devant pour qu'il rattrape.

GT : - Et ça te dérange qu'elle te dise quoi faire ?

Léa : - Pas trop, elle est plus forte et elle m'explique bien

GT : - Et si tu te rappelles de la semaine dernière vous deviez choisir votre nombre de défenseur

Léa : - Oui

GT : - Comment vous avez fait pour choisir ?

Léa : - J'ai discuté avec Yvan et Somaya, mais comme moi j'avais du mal à 2 et Somaya voulait 3 et bah on a pris 2.

GT : - Super, merci. Dernière question. Tu préfères travailler et apprendre dans quel groupe, le trio ou alors dans les équipes de 5 ?

Léa : - J'aime bien les 2 parce que j'ai mes copines dans l'autre groupe et là bah Somaya me donne plein de conseil.

Annexe 10 : Grille « indice social » Léa

Léa (novice) Nature des relations :	Niveau 4 Des relations <u>encourageantes</u>		Niveau 3 Des relations <u>stables</u>		Niveau 2 Des relations <u>fragiles</u>		Niveau 1 Des relations <u>compliquées</u>		Niveau 0 Des relations <u>invivables</u>	
	Séance 1	Séance 4	Séance 1	Séance 4	Séance 1	Séance 4	Séance 1	Séance 4	Séance 1	Séance 4
Communication dans le groupe :		« elle me donne des conseils » +explication des conseils	« qu'il me donnait des conseils »	« on se disait quoi faire quand on était bloqué »	« pas trop juste on demandait la balle » « je m'entends plus avec les filles qu'avec les garçons »					
Implication de l'élève dans le groupe :		« J'aime les 2 groupes, là j'ai mes copines et dans l'autre Somaya me donne des conseils »	« on essayait de faire le mieux possible même si c'était dur » « la différence de niveau bah ça aide »	« J'ai plus d'affinité avec les filles et là on était un groupe de fille » « courir vers l'avant »						
Discussion et choix dans le groupe		« Elle m'explique bien » « J'ai discuté avec Yvan et Somaya »	« une meilleure organisation » « Ouais » (des moments de discussion.	« marquer en faisant des passes »			« je sais pas trop »			

Année universitaire 2022-2023

Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré

Titre du mémoire : Favoriser la mise en place de groupes coopératifs (tutorat) pour améliorer les apprentissages (moteur, social, méthodologique) et les interactions chez les élèves en EPS.

Auteur : TAVEL GAUTIER

Résumé :

Ce mémoire s'intéresse à l'intérêt de la coopération pour favoriser les différents apprentissages chez les élèves. De nombreuses études ont montré l'importance de mettre en œuvre des contenus coopératifs au sein des classes pour permettre aux élèves de mieux apprendre. Notre étude se place dans cette continuité et a pour objectif d'apporter un éclairage sur les types d'apprentissages (moteur, méthodologique, social) valorisés en fonction de la place des élèves dans un groupe de tutorat. Avec la mise en place de trio hétérogène comprenant un élève expert et des élèves novices partageant un but commun, et la mise en place de groupe homogène de niveau, nous avons observés les différences d'apprentissage au sein d'une leçon d'EPS. Nous relevons que les groupes de tutorat permettent l'apparition progressive d'une véritable dimension collective d'apprentissage, favorisant l'acquisition de contenu moteur chez les joueurs novices et de contenus sociaux chez les joueurs experts. Cette dimension collective se reflète par des interactions entre les élèves plus nombreuses et constructives. Cependant, la mise en place de cette coopération demande un temps d'adaptation pour permettre de l'envisager comme réel support de progression pour les élèves, d'où l'importance d'une temporalité longue pour éduquer les élèves à travailler ensemble.

Mots clés : EPS, Tutorat par les pairs, cycle 4, Coopération, apprentissage coopératif, Interdépendance, travail de groupe

Abstract:

This dissertation investigates the benefits of cooperation in promoting various types of learning among students. Many studies have explored the importance of implementing cooperative content in classrooms to enable students to learn better. Our study fits within this framework and aims to shed light on the types of learning (motor, methodological, social) that are valued depending on the role of students in a tutorship group. By setting up a heterogeneous trio consisting of an expert student and novice students who share a common goal, and by establishing a homogeneous group of the same level, we observed differences in learning during a physical education lesson. We found that tutorship groups allow for the gradual emergence of a genuine collective dimension of learning, which promotes the acquisition of motor skills among novice players and social skills among expert players. This collective dimension is reflected in more numerous and constructive interactions between students. However, implementing this cooperation requires an adjustment period to enable it to be considered a real support for student progress, which is why it is important to have a long-term timeframe to educate students to work together.

Keywords: Physical Education, Peer tutoring, Grade 4, Cooperation, Cooperative learning, Interdependence, Group work