



Apprentissage au sein du Jigsaw

L'avancée des apprentissages dans le cadre d'un projet collectif le Jigsaw –
Etude exploratoire d'une classe de 5^e dans un cycle de lutte debout

RÉSUMÉ

Cet article a pour objet d'étude : l'apport du processus original du Jigsaw dans la construction des apprentissages en EPS, et plus particulièrement en lutte. Cette étude s'appuie sur le cadre théorique de la problématisation qui, particulièrement propice à la coopération, associe un travail de réflexion, d'action et de verbalisation à l'apprentissage des contenus. L'observation suivie de l'analyse des discours et des actions de différents groupes ainsi qu'une focalisation sur deux élèves dans le cas particulier de la lutte debout ont permis de mettre en avant l'évolution des contenus dans les différentes phases : d'expert, de travail et de coaching/combat. L'analyse de ces différents temps a révélé une continuité de certains contenus durant tout le processus, mais également une activité de problématisation partielle de la plupart des élèves.

Allison **GUETTE** et
Marie-Eve **PAGET**
Master MEEF
Mention 2nd degré
Parcours Éducation Physique
et Sportive
ESPE Académie de Nantes

MOTS CLÉS :

problématisation, jigsaw, lutte, lutte debout, jeux de rôles

INTRODUCTION

Cet article expose une étude qualitative réalisée en EPS avec une classe de 5^e dans un secteur rural, menée dans le cadre d'un cycle de lutte.

Les leçons des cycles ont été rythmées par le Jigsaw. Il s'agit d'une forme d'organisation, que nous avons décidé d'utiliser pour créer de la coopération entre les élèves. Cette dernière peut se définir par l'apprentissage en petits groupes qui suppose le partage du but, l'interdépendance des actions et des interactions entre les partenaires (Huet & Saury, 2010). Dans des travaux antérieurs, cette forme innovante a permis l'étude des interactions sociales (Evin, 2015). Dans une approche didactique, nous avons plutôt choisi d'examiner les avancées des contenus d'apprentissage à partir

des échanges entre les élèves lors des différentes étapes de ce projet collectif.

En EPS, « l'acquisition d'un indispensable savoir « vivre ensemble » » (Programme du lycée BO n° 4 du 24/04/2010) est devenue un des objectifs de la discipline. Nous nous sommes posées la question des combinaisons possibles entre l'apprentissage de techniques dans les Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA) et le développement de cet objectif.

Comment l'objectif du vivre ensemble, développé au travers de cette situation de Jigsaw, peut-il concourir à l'apprentissage de techniques en lutte et à l'inverse comment l'apprentissage de techniques en lutte peut-il concourir au développement du vivre ensemble ?

L'objet de cette étude est d'observer les avancées des apprentissages en lutte dans le cadre d'un projet collectif de coopération mis en scène dans une situation de Jigsaw.

Dans le contexte de cette étude, la démarche d'enseignement vise l'acquisition par les élèves de techniques opératoires et réfléchies sur une question liée à l'activité lutte :

« comment amener son adversaire au sol ? ».

Nous avons mobilisé le cadre théorique de la problématisation pour chercher à savoir comment, à partir des différentes étapes du processus original du Jigsaw, ont voyagé ou évolué les différents contenus d'apprentissage. En effet particulièrement propice à la coopération, ce cadre permet d'envisager ce qui se joue dans un travail de réflexion, d'action et de verbalisation pour amener les élèves à construire collectivement des savoirs critiques dont ils vont pouvoir mesurer l'efficacité ou les limites.

Nous nous sommes interrogées sur le fonctionnement du processus de problématisation et l'avancée des apprentissages chez nos élèves : comment allons-nous faire problématiser les élèves ? De quelle manière les contenus d'apprentissage qui sont pour Marsenach (1991) « les conditions que les élèves doivent intégrer pour transformer leurs actions », allaient vivre au sein du Jigsaw ? A quel degré les élèves allaient-ils interioriser ces contenus ? Nous avons aussi eu des interrogations sur le rôle de l'enseignant dans ce dispositif. Ces questionnements ont servi de fil conducteur pour orienter notre recherche.

Les premiers paragraphes de cet article exposent succinctement le cadre théorique, son adaptation à la lutte debout, les problèmes rencontrés par les élèves et notre organisation collective du Jigsaw. Ensuite nous développons la méthode que nous avons employée pour recueillir et analyser les données. Enfin, nous exposons et discutons quelques résultats, dans une dernière partie.

LA PROBLÉMATISATION COMME CADRE CONCEPTUEL ACCOMPAGNÉ D'UN PROCESSUS ORIGINAL : LE JIGSAW

Favoriser les interactions autour d'un problème pour tendre vers un

Les avancées des apprentissages en lutte dans le cadre d'un projet collectif de coopération.

apprentissage

La notion de problème est une notion clé du constructivisme. Elle renvoie à la prise en charge par le sujet d'une connaissance nouvelle pour laquelle des connaissances antérieures font obstacle à l'apprentissage. Le problème s'attache à « une difficulté récurrente, une expérience incorporée qui résiste » (Lebouvier, à paraître).

Notre Jigsaw s'organise en trois phases : la phase d'experts, la phase de groupe de travail et la phase de combat/coaching.

Ce « n'est pas une difficulté ou un souci qui se réglerait par un aménagement de surface » (ibid), il est lié à la fois aux difficultés majeures du sujet et porteurs des contradictions du savoir qui est en jeu. Nous avons cherché à mettre en place des situations qui amènent les élèves à rencontrer un problème en lien avec notre APSA

lutte : « comment amener un adversaire au sol sans se déséquilibrer soi-même ? ».

De plus, nous postulons avec Darnis (2010) que « les échanges verbaux sont des outils langagiers au service d'acquisitions spécifiques en EPS ». Il est donc intéressant d'amener les élèves à s'exprimer sur leur pratique pour qu'ils puissent apprendre. Communiquer avec les autres est essentiel, car « nous n'apprenons pas tout seuls » (Cresas, 1988). Il a été primordial pour nous de proposer des situations interactives entre les élèves qui leur permettent d'échanger pour construire leurs apprentissages. C'est dans cette intention que nous avons mis en place les différentes phases du Jigsaw.

Le cadre de la problématisation permet de mettre l'accent sur le travail du problème auquel il associe les apprentissages s'intéressant autant à sa construction qu'à sa solution.

« Le traitement didactique des obstacles¹ s'effectue le plus souvent dans des situations de résolution de problème » (Fabre, Orange, 1997). Enseigner dans le cadre de la problématisation amène à mettre les élèves en questionnement, à les confronter à un problème et les aider à construire leur cheminement en vue de le résoudre. Le Jigsaw et ses différentes

phases, que nous exposons dans le paragraphe suivant, visent à faciliter cela grâce aux coopérations, aux interactions langagières, aux échanges qu'il va engendrer pour permettre aux élèves, ensemble, d'explorer des solutions.

Le Jigsaw et son opérationnalisation concrète

Le Jigsaw est un dispositif d'apprentissage. Inventé par Aronson dans les années 1970-1980, ce système est connu principalement pour diminuer les conflits raciaux, accroître les résultats éducatifs tels que l'amélioration des performances, la réduction de l'absentéisme et développer un plus grand goût pour l'école.

Nous avons utilisé le Jigsaw pour plusieurs raisons : la facilité de mise en œuvre, la création de nombreuses interactions sociales et collaborations entre les membres de la classe grâce à l'enjeu collectif que propose la situation. Nous attendions de ce scénario que les élèves fassent vivre, qu'ils s'approprient, qu'ils transmettent, qu'ils comprennent et qu'ils se souviennent des contenus.

Au cours d'une leçon, les élèves ont été amenés à travailler et à interagir avec différentes personnes, ce qui a permis d'éviter la monotonie et d'être avec des camarades avec lesquels ils ont davantage d'affinités. En revanche, tout au long du cycle ils ont été réunis dans un même groupe dit « de travail ». Ce groupe peut être qualifié de coopération puisque les activités entre les individus ont été liées dans la poursuite d'un but commun : devenir experts d'une ou deux prises à réutiliser lors des situations de match dans le but de rapporter le plus de points possibles à leur équipe. Notre Jigsaw s'organise en trois phases.

Dans la première phase que nous avons appelée « la phase d'experts », les élèves doivent apprendre une prise pour en devenir spécialistes. Cette phase se déroule dans un groupe constitué d'élèves issus de différents groupes de travail. Les futurs experts sont mis face à une situation problème

1. Dans la perspective de Bachelard, l'obstacle renvoie au sujet et à ses fonctionnements antérieurs usuels qui l'empêchent d'apprendre. Par exemple, l'obstacle qui empêche un débutant d'apprendre à nager, c'est son équilibre, sa respiration de piéton... Son problème c'est de flotter (construire le corps flottant).

(voir annexe 1), qu'ils doivent traiter dans la perspective d'enseigner les solutions trouvées aux membres de leur groupe de travail.

La deuxième phase correspond à la phase de transmission à son groupe de travail des prises étudiées dans la phase experte. Au sein de ce groupe de quatre élèves, deux élèves sont experts d'une même prise, ainsi à chaque leçon les élèves étudient ensemble deux prises. Nous postulons que dans cet enchaînement les échanges liés à l'apprentissage dans le groupe d'experts et à la transmission dans le groupe de travail constituent une condition favorable à la construction des contenus.

La troisième et dernière phase est la phase de combat/coaching. Elle permet la mise en application concrète de ce qui a été travaillé lors des deux phases précédentes. Les élèves mettent à profit ce qu'ils ont appris (leur prise ou celle apportée par un des coéquipiers du groupe de travail) face à un adversaire qui n'est plus désormais en coopération comme lors des premières phases, mais en opposition. Entre les combats, des temps de retour sont organisés permettant au combattant de recevoir les conseils de ses coéquipiers afin de remporter le combat.

La succession des différentes phases

SCHÉMA N°1 Enchaînement des différents temps dans une leçon

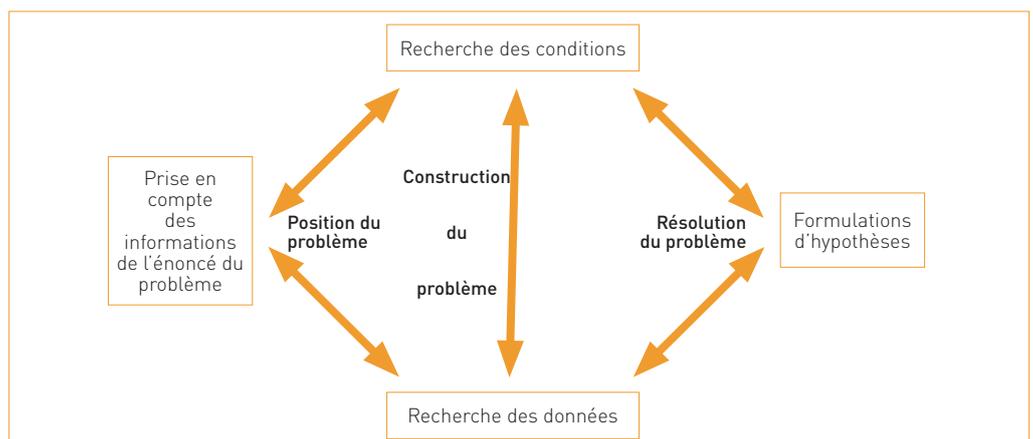


du Jigsaw nous permet de mettre en place de l'interdépendance entre les actions des élèves, de leur donner un but commun, et d'observer comment dans la coopération, les élèves construisent des contenus, traitent les problèmes et surmontent les obstacles.

Problématisation en lutte à travers le losange de problématisation (Fabre, 2009)

Dans le cadre de la problématisation, la construction des contenus s'effectue au sein du losange de la problématisation (Fabre, 2009). Ce modèle est présenté dans le schéma n° 2.

SCHÉMA N°2 Losange de problématisation de Fabre non contextualisé



A partir d'une analyse didactique de la lutte, nous avons construit a priori, un modèle spécifique relatif au problème que nous souhaitons poser aux élèves. La fonction de ce modèle est de nous permettre de repérer « la vie des contenus » en décrivant l'activité déployée par les élèves à propos des savoirs en jeu dans la situation d'apprentissage (Lebouvier et Lhoste, 2013). La construction de notre modèle, qui nous a aidées à mener l'enquête, a permis de préciser notre cadre théorique. Problématiser amène à cheminer dans l'espace du problème défini par Michel Fabre (schéma n° 2). Pour cet auteur, une activité de problématisation se traduit par une exploration des solutions possibles (hypothèses et tentatives), une mise en relation des données du problème et des conditions, et un examen de ces conditions.

Les données du problème sont des ressources ou des contraintes de la situation qui doivent être prises en compte. Par exemple, s'apercevoir que le fait de ne pas accompagner son adversaire au sol empêche de l'immobiliser, c'est établir une donnée du problème. Les conditions sont des principes techniques plus généraux qui doivent permettre de réussir,

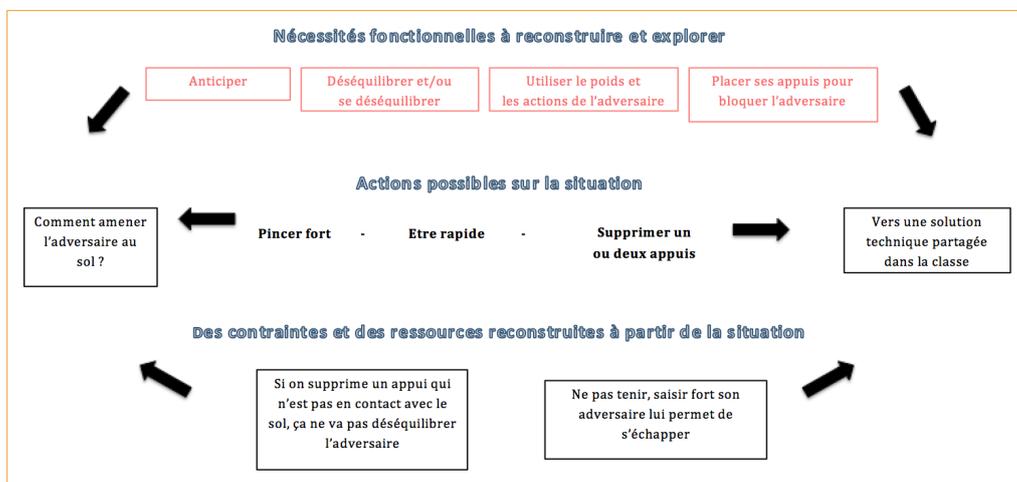
nous les appelons par la suite nécessités fonctionnelles. Dans la situation problème proposée aux élèves, « utiliser la force de l'autre » est un principe à construire par les élèves pour s'en sortir.

La dimension horizontale du losange traduit l'exploration des possibles. Les élèves cherchent et tentent entre la question de départ que pose la situation au regard du problème « comment amener notre adversaire au sol? » et l'hypothèse de solution qui suppose de dépasser l'obstacle, ici par exemple : « mettre son corps en opposition, supprimer un appui ». Entre ces deux extrémités, se trouve l'ensemble des actions (tentatives motrices) et hypothèses (verbales) portant autant sur l'aspect technique, que tactique, qui vont permettre de solutionner le problème.

Sur la dimension verticale, nous retrouvons les nécessités fonctionnelles (axe supérieur) relatives au fait de parvenir à amener son adversaire au sol, sans se mettre en danger soi-même. Précisons que nous espérons faire acquérir ces nécessités à nos élèves et que nous aimerions qu'ils soient en mesure de les construire, les mobiliser et de s'en souvenir.

SCHÉMA N°3

Espace de problématisation contextualisé au problème que rencontrent les élèves



Questions de recherche

A partir de la réflexion sur le cadre théorique de la problématisation et son opérationnalisation dans l'activité lutte nous avons défini des questions de recherche.

- Qu'est-ce qui se passe du point de vue des contenus dans le passage d'un groupe à l'autre? Quels modes d'argumentation vont-ils privilégier pour transmettre ces derniers?
- Quel traitement du problème font les élèves? Comment font-ils pour opérationnaliser les contenus?

METHODE

Contexte de l'étude

Notre étude a été menée dans une classe de 5^e en secteur rural. Les élèves vivent leur deuxième cycle de lutte, ce qui a permis à l'équipe EPS de se focaliser sur la lutte debout. Il y a 25 élèves au sein de la classe, les gabarits sont hétérogènes. Cette

classe est volontaire, accepte la mixité et aime travailler ensemble.

Présentation du cycle et ses objectifs

Notre objectif est qu'à la fin du cycle, les élèves arrivent à mobiliser et critiquer des prises qui permettent d'amener l'adversaire à terre depuis la position debout, ces prises sont :

- les techniques de « hanché »
- les techniques de « prises combinées debout »

Le cycle est composé de huit séances, les trois premières séances ont permis des rappels de sécurité, des combats à genoux ainsi que des situations de diagnostics pour constituer les groupes de travail. De la quatrième à la septième séance les élèves se sont organisés en Jigsaw et ont travaillé un ensemble de prises.

Dispositif d'expérimentation du Jigsaw

Nous avons réparti les élèves de la manière suivante :

SCHÉMA N°4 Répartition des élèves

Groupe de travail 1	Groupe de travail 2	Groupe de travail 3	Groupe de travail 4	Groupe de travail 5	Groupe de travail 6
Paul Ch	Eden	Louise	Lilou	Paul Co	Candice
Armand	Pauline	Corentin	Jordan	Célestin	Thibault
Ilona	Nathan	Célestine	Oscar	Carla	Charlotte
Tissia	Manon	Perrine	Malo	Mathys	Enzo

Poids Coq < Poids Mouche < Poids Plume < Poids Léger

En l'absence de catégories en lutte, nous nous sommes inspirés des catégories de poids en boxe afin de nommer nos différents groupes de manière ludique. Ces noms n'ont pas été communiqués aux élèves, ils nous ont simplement servi de repères. Dans le schéma 4, les groupes de travail se lisent verticalement et les groupes d'experts, horizontalement.

Méthodologie de l'analyse

Nous avons recueilli les données sur trois leçons. Nous nous sommes fo-

calisées surtout sur trois prises : le tour de hanche en tête, le ramassement de jambe simple et celui avec crochetage intérieur (voir annexe 1).

Etape 1 : Recueillir des données

Afin d'observer l'évolution des contenus d'apprentissage au cours des différents temps (groupes experts, de travail et combat/coaching), nous avons filmé les mêmes groupes au cours des leçons.

Etape 2 : La transcription

A partir de ces captations vidéos, nous avons transcrit les interactions

des élèves : toutes les interactions langagières « utiles » à l'avancée du problème ainsi que toutes les tentatives en acte des élèves lors des différentes phases.

Etape 3 : Le codage

Nous avons ensuite procédé au codage des échanges entre les élèves, afin de classer celles-ci en fonction de leur nature (nécessités fonctionnelles, les tentatives ou les hypothèses, les données du problème) (voir annexe 2). Nous avons aussi différencié chez nos élèves l'usage des nécessités en trois groupes. Dans le premier, les nécessités sont dites de manière explicite, les élèves les ont formulées de manière claire, ce qui représente pour nous un des objec-

tifs du cycle. Dans le deuxième, les nécessités sont implicites, sous-jacentes à l'action. Elles émanent d'une solution d'action pertinente au regard du problème, c'est-à-dire que les élèves n'ont pas encore construit le problème, mais évoquent une nécessité de manière implicite en référence à des principes construits dans d'autres situations. Le processus de problématisation n'est alors pas engagé. Dans le dernier groupe, les nécessités sont implicites et articulées à une donnée du problème, cela signifie que les élèves traitent le problème et utilisent des hypothèses et des tentatives pour le surmonter, mais n'expriment pas clairement la nécessité.

TABLEAU N°1
Exemples illustrant chacune des différentes nécessités

Type de nécessités	Exemple	Explication (voir annexe 2)
Nécessités dites explicites	Paul Ch : « Je pense qu'avec les épaules faut pousser, faut tirer la jambe, comme ça, ça déséquilibre »	Paul Ch met en relation de manière explicite et claire les deux nécessités : le déséquilibre (C2) et l'utilisation d'un couple de force afin de faire chuter son adversaire (C6)
Nécessités dites implicites sous-jacentes à l'action	Paul Ch : « Faut que tu aies les fesses plus proches de moi encore »	Paul Ch sous-entend à son camarade qu'il devrait utiliser la nécessité (C5) « être collé et parallèle à son adversaire avant la projection », mais l'adapte à sa situation et n'explique pas clairement le principe général.
Nécessités dites implicites articulées à une donnée du problème	Paul Ch : « Sauf qu'il faut que tu tombes en même temps parce que sinon il peut partir »	Paul Ch sous-entend la nécessité d'accompagner son adversaire (C5) au sol afin de bloquer son adversaire (D7), mais ne le dit pas de manière explicite.

Etape 4 : La mise en chronologie

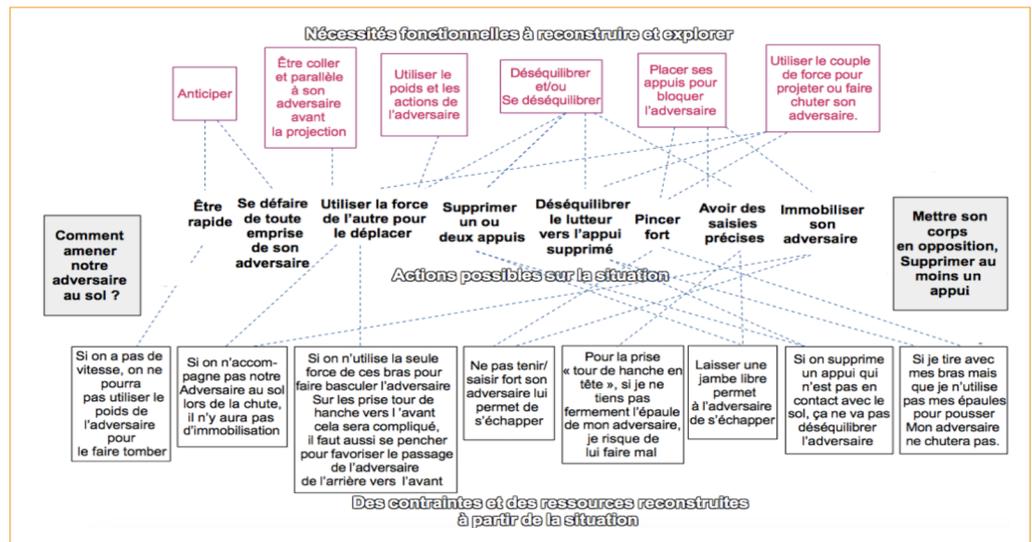
Nous avons ensuite « mis en chronologie » les différentes interactions et tentatives des élèves. Cette chronologie nous a permis de voir les différents registres de la problématisation. « Ces opérations visent l'accès à la dynamique de la prise en charge du problème dans le temps d'une séquence ou d'un épisode » (Lebouvier,

à paraître).

Ces quatre premières étapes nous ont permis d'enrichir notre losange de problématisation :

SCHEMA N°5

Mise en chronologie représentant l'évolution des contenus



Afin de résoudre le problème majeur mis au travail lors de ce cycle qui est « comment amener notre adversaire au sol ? » et d'aller vers la solution suivante : « mettre son corps en opposition afin de supprimer au moins un appui », les élèves ont mobilisé six nécessités et exploré huit actions possibles.

Les pointillés qui relient les différents registres illustrent les cheminements par lesquels sont passés les élèves pour travailler le problème posé.

Etape 5 : Synthèse du traitement des données

L'ensemble de ces opérations nous a permis d'analyser l'activité d'apprentissage des élèves dans les différentes étapes du Jigsaw et entre les différents groupes. Le bilan de chaque phase nous a donné des indications sur la construction des contenus

dans chacune d'elle, ainsi que le mode privilégié par les élèves pour les faire évoluer.

RESULTATS

Ces analyses nous permettent d'effectuer quelques constats, des interprétations et de répondre à nos questions de recherche.

Peu de nécessités verbalisées (voir annexe 3)

Nos élèves de 5^e ont eu beaucoup de difficultés à verbaliser, et associer des principes à leurs actions. Nous avons répertorié peu de nécessités explicites. Sur l'ensemble des nécessités mobilisées de près (nécessités explicites) ou de loin (nécessités implicites) à l'action ou articulées à une donnée du problème), seulement 13 % ont été évoquées par les élèves de manière claire.

Nous expliquons cela par deux raisons. La première est que les élèves n'ont pas rencontré le problème, et qu'ils n'ont donc pas eu de raisons de chercher des solutions. La seconde nous paraît la plus importante, puisqu'elle nous concerne directement. Le manque d'étayage de l'enseignant auprès des élèves ne leur a pas permis de faire émerger des nécessités explicites.

De plus nous avons remarqué que la majorité des nécessités verbalisées explicitement se trouvent lors de la première phase de notre Jigsaw, lors de la phase des « expert ». Ceci nous amène à constater que la phase d'exploration des groupes d'experts a été plus propice à la problématisation et la mobilisation de principes que la phase de transmission mise en œuvre dans les groupes de tra-

Nos élèves de 5^e ont eu beaucoup de difficultés à associer des principes à leurs actions.

vail. Nous avons également remarqué que les élèves ont pu davantage faire émerger des nécessités lors de l'apprentissage des prises combinées debout (le ramassement de jambe simple et celui avec crochetage intérieur). En effet le vocabulaire adapté à la prise était plus simple pour les élèves : « tirer, pousser, crocheter » contrairement à « projeter, basculer » des prises hanchées.

Deux fois plus de tentatives en action que d'hypothèses formulées (voir annexe 3)

Nous avons pu constater quasiment deux fois plus de tentatives que d'hypothèses dans chaque phase. Les élèves explorent beaucoup plus les contenus à travers des actions que des mots. Cela peut s'expliquer par deux raisons. 1) Les élèves ont besoin de tester, tenter, avant de pouvoir tirer une conclusion et verbaliser. 2) Les élèves répètent en acte pour intérioriser la solution qu'ils ont verbalisée.

Un accompagnement didactique plus poussé.

Peu de données du problème apparaissent (voir annexe 4)

Nous remarquons aussi que les élèves évoquent explicitement assez peu de données du problème. Celles qui ont été formulées ont souvent été exprimées lors de la première phase de notre organisation.

Une problématisation partielle

Rappelons que notre recherche portait sur l'évolution des contenus au sein de notre scénario original du Jigsaw. A la fin de celui-ci nous sommes en mesure d'indiquer que de la première à la dernière phase, les élèves ont toujours mobilisé les mêmes contenus, les ont enrichis, mais que la problématisation a été partielle. En effet, les mises en relation entre les différents registres qui traduisent les contenus n'ont pas été toujours été effectives. Des données ou des nécessités émergent sans que les liens entre données, nécessités et hypothèses soient explicites. Des pièces du puzzle apparaissent et se

précisent, mais ne s'emboîtent pas encore complètement pour reconstruire le problème (ce qui correspond aux encadrés rouges dans le schéma n° 5). L'analyse de notre corpus laisse entrevoir une progression : les contenus ont été construits par les élèves lors de la première phase avec les experts, consolidés au cours de la deuxième avec les groupes de travail et exploités lors de la dernière à l'occasion des temps de combat/coaching.

DISCUSSION

Retour sur l'activité de problématisation

Le caractère partiel de la problématisation que nous avons repéré dans l'évolution des contenus nous amène à réfléchir à quelques pistes pour enrichir l'activité d'apprentissage des élèves. La première porte sur un accompagnement didactique plus poussé. Ainsi, l'enseignant pourrait mettre à disposition une fiche outil guidant les élèves dans leur démarche de réflexion. Cette aide pourrait solliciter davantage les élèves dans la construction de nécessités en leur demandant par exemple de mettre en mots trois grands principes concernant la prise qu'ils viennent de découvrir. Cette formulation des principes aurait parallèlement pu servir de « permis-expert », signifiant aux élèves qu'ils étaient prêts à transmettre leur prise à leurs camarades du groupe de travail. Une deuxième piste est envisageable. Elle consiste à instaurer des bilans collectifs en questionnant les élèves pour s'assurer qu'ils avancent sur la même voie.

Ce que nous a apporté le Jigsaw

Le dispositif du Jigsaw et son opérationnalisation ont facilité la mise en place d'une organisation collective qui a favorisé l'autonomie des élèves. Les interactions ont été nombreuses et ne concernent pas seulement les contenus d'apprentissage. En effet le partage de contenus entre les élèves lors des différentes phases, les a engagés dans des apprentis-

Le cadre théorique de la problématisation s'intéresse aux résultats, mais surtout au cheminement.

sages sociaux. Ils ont dû apprendre à mettre en mot des contenus pour les transmettre à leurs camarades, à être pointilleux sur les démonstrations qu'ils fournissaient, à s'encourager ou encore se conseiller notamment lors de la phase des matchs.

A l'exception d'un ou deux élèves, poser des problèmes, amener à partager un but et l'interdépendance des actions a permis à la majorité des groupes de s'organiser afin d'optimiser les chances de réussir et de dépasser les obstacles auxquels ils ont été confrontés. Il a cependant été important, pour tendre vers ces apprentissages, de guider les élèves explicitement, car nous avons constaté que problématiser ne se fait pas sans aide ni sans référence à ce qu'il y a à apprendre. De ce point de vue, le modèle présenté dans le schéma n° 3 a été construit en prévision de la recherche, il nous a également permis de nourrir nos interventions tout au long du cycle.

CONCLUSION

Cette recherche nous a permis de mieux appréhender et comprendre le cadre théorique de la problématisation ainsi que son opérationnalisa-

tion en EPS et plus particulièrement en lutte. Notre travail a exploré la manière dont les élèves développent les contenus et construisent leurs techniques en lutte debout au regard du processus de la problématisation. Ce dernier s'intéresse aux résultats, mais surtout au cheminement que les élèves ont développé pour les atteindre, au cours des différentes phases du Jigsaw.

Au travers de l'analyse des interactions langagières et des tentatives en acte, nous remarquons que certains contenus d'apprentissage ont voyagé à travers les différentes phases du Jigsaw. Ils ont constitué pour nos élèves une préoccupation majeure tout au long de notre processus. En revanche d'autres sont apparus ponctuellement et se sont évanouis.

Le Jigsaw a permis de nombreuses interactions au sein de la classe, mais n'a pas suffi à ce que tous, fassent émerger des conditions explicites pour développer les contenus d'apprentissage. Nous avons imaginé à l'avenir qu'il serait intéressant de combiner le scénario original du Jigsaw à un guidage didactique plus soutenu et pertinent de l'enseignant. A la fin de cette étude, nous pensons que ce guidage constitue une aide cruciale dans la construction du problème et des apprentissages par les élèves ■

BIBLIOGRAPHIE

Blaney, N. T., Stephan, C., Rosenfield, D., Aronson, E., & Sikes, J. (1977). Interdependence in the classroom: A field study. *Journal of Educational Psychology*, 69(2), 121-128. .

Not Louis. Cresas. — On n'apprend pas tout seul : interactions sociales et construction des savoirs. In: *Revue française de pédagogie*, volume 84, 1988. pp. 88-90.

Darnis, Florence (dir). (2010). Interactions entre élèves et didactique des sports collectifs. Dans F.Darnis (dir), *Interaction et apprentissage*. Éditions revue EP&S.

Evin, Agathe, Sève, Carole et Saury, Jacques (2015). L'histoire collective comme notion descriptive pour l'analyse d'élèves engagés dans des situations de coopération en Éducation physique. *@activités*, 12 (2), 3-25.

Fabre, Michel (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Éditions Vrin. 288 p.

Fabre, Michel, & Orange, Christian (1997). Construction du problème et franchissement d'obstacles.
<http://ife.ens-lyon.fr/publications/editionelectronique/aster/RA024-03.pdf>

France, Ministère de l'éducation nationale. (29 avril 2010). Programme d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique. Paris : Centre Nationale de Documentation. Bulletin officiel spécial n° 4. Récupéré le 15 Novembre 2017 sur le site du ministère : http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/73/3/education_physique_sportive_143733.pdf

Huet, Benoît, & Saury, Jacques (2010). Les interactions spontanées entre élèves en EPS. Dans F.Darnis (dir.), *Interaction et apprentissage*. (Chap 6). Editions EP&S.

Meirieu, Philippe (2004). *Entre le dire et le faire. Tome 2, Faire l'Ecole, faire la classe*. Paris. Edition ESF. Récupéré du site :
https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/glardon_faire_ecole_classe.pdf

Lebouvier, Bruno (Décembre 2015). Expérience et problématisation en EPS, une étude en course de relai, *Carrefours de l'éducation*, N° 40, (p.31-49). .

Lebouvier, Bruno (A paraître) Performances problématisées et problématisation de la performance en EPS. Un exemple en badminton.

Lebouvier, Bruno, & Lhoste Yann (2011). Les contenus sous l'angle de la problématisation dans deux disciplines scolaires : EPS et SVT. Dans B.Daunay, Y.Reuter & A.Thépaut, *Les contenus disciplinaires*. Approches comparatistes. (p. 91-105). Collection : Éducation et didactiques. Édition : Première édition.

ANNEXES

ANNEXE N°1

Les trois prises transmises lors de notre cycle sous forme de situation problème lors de la phase d'expert

1 – Feuille expert ramassement de jambe simple

Fiche EXPERT ramassement de jambe 1

Description : Un couloir tracé sur un tapis est divisé en plusieurs zones. B est debout dans le couloir, le dos orienté vers les zones. A tient B en ramassement de jambe intérieur. Après cinq tentatives les lutteurs changent de statut.

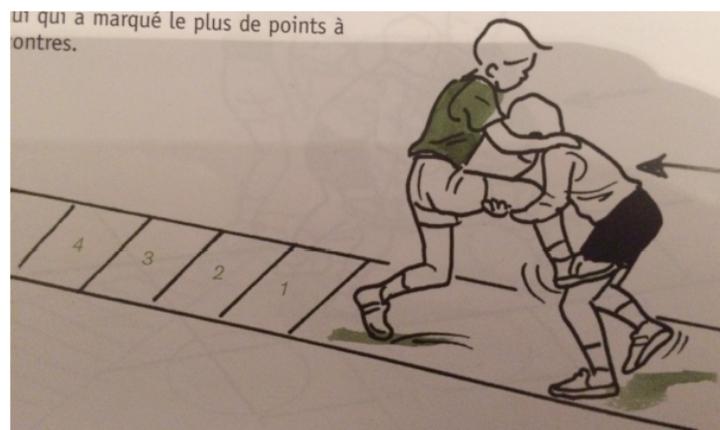
But : A doit pousser B dans les zones et le faire tomber hors du couloir

Critères de réussite : A marque les points correspondant à la zone où B a posé le pied et les multiplie par 2 s'il réussit à faire tomber son adversaire à partir de cette zone.

Le vainqueur est celui qui a marqué le plus de points à l'issue des deux rencontres.

Sécurité :

- Amortir la chute à l'aide d'appuis intermédiaire (fesses)
- Ne pas chuter sur les poignets
- Ne jamais lâcher l'adversaire qui chute
- Rentrer le menton dans la poitrine
- Frapper le tapis au moment du contact pour témoigner d'une attitude dynamique.



2 – Feuille expert ramassement de jambe avec crochetage intérieur

Fiche Expert prises combinées debout 2

Prise : Ramassement de jambe intérieur avec crochetage intérieur

Ce qu'il y a à faire : un couloir de 1 mètre de large et 3m de long) et une zone en bout de couloir matérialisée par un tapis.

B est debout dans le couloir, le dos orienté vers la zone.

A tient B en ramassement de jambe intérieur.

Après 5 tentatives, on change de rôle.

But : A doit pousser B dans la zone et le faire tomber dans le couloir.

Critères de réussite :

B pose les mains sur le dos A.

A accompagne B au sol.

Sécurité :

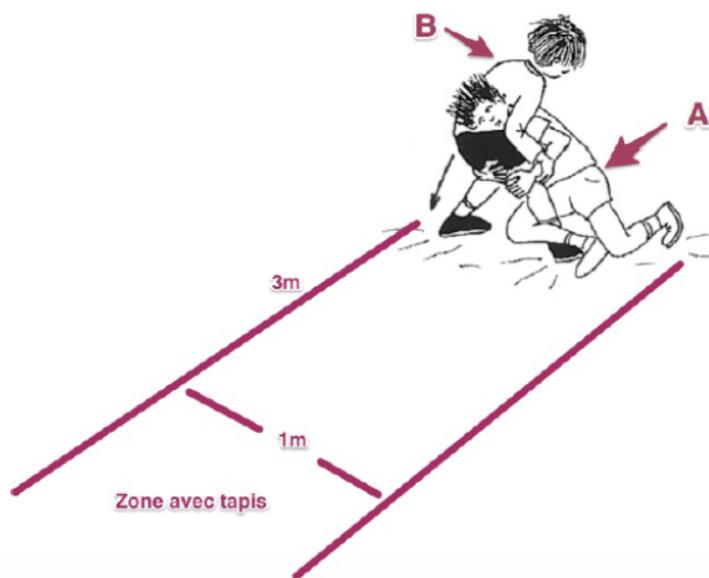
Amortir la chute à l'aide d'appuis intermédiaire (fesses)

Ne pas chuter sur les poignets

Ne jamais lâcher l'adversaire qui chute

Rentrer le menton dans la poitrine

Frapper le tapis au moment du contact pour témoigner d'une attitude dynamique.



3 – Feuille expert tour de hanche en tête

Fiche EXPERT hanché 1

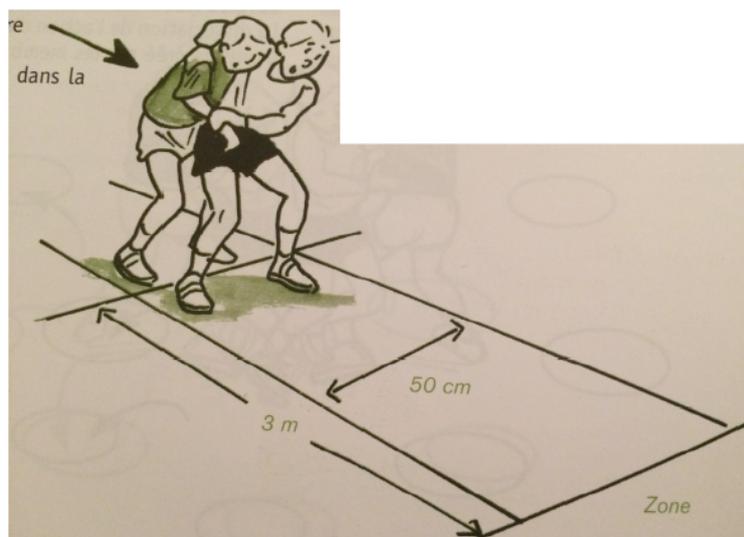
Description : Un couloir (1m de large et 3m de long) et une zone est matérialisée sur le tapis. B est debout, face au couloir (et face à la zone). A tient B en contrôle tête/bras (un bras tient le bras de B et un bras tient sa nuque) . Les lutteurs n'ont pas le droit de quitter le couloir.

But de la tâche : A doit faire tomber B dans le couloir. B doit atteindre la zone.

Critères de réussite : B touche le tapis avec autre chose que les pieds. B parvient à poser un pied dans la zone.

Sécurité :

- Amortir la chute à l'aide d'appuis intermédiaire
- Ne jamais lâcher la main de l'adversaire qui chute
- Saisir le poignet plutôt que le coude
- Rentrer le menton dans la poitrine
- Frapper le tapis au moment du contact pour témoigner d'une attitude dynamique.



ANNEXE N°2

Le codage de notre étude

Cadre

1. Nécessités (conditions) = grands principes, qui doivent être utilisés pour traiter le problème, ils répondent à la question « Pourquoi cela doit-il fonctionner ainsi et ne peut fonctionner autrement ? ».
2. Actions possibles sur la situation = il y'en a deux sortes, ce qu'ils disent (H) et ce qu'ils tentent (T).
3. Données du problème = les contraintes sont les obstacles posés par le problème (amener un élève au sol) et les ressources c'est ce que les élèves vont devoir mettre en place pour résoudre le problème

Les conditions ou nécessités :	<ul style="list-style-type: none"> - C1 : Anticiper - C2 : Déséquilibrer et/ou se déséquilibrer - C3 : Utiliser le poids et les actions de l'adversaire - C4 : Placer ses appuis pour bloquer l'adversaire - C5 : Être collé et parallèle à son adversaire avant la projection - C6 : Utiliser le couple de force pour projeter ou faire chuter son adversaire.
Actions possibles sur la situation	<ul style="list-style-type: none"> • H1/T1: Pincer fort • H2/T2: Supprimer un ou deux appuis • H3/T3: Déséquilibrer le lutteur vers l'appui supprimé • H4/T4 : Être rapide • H5/T5 : Avoir des saisies précises. • H6/T6 : Surprendre son adversaire • H7/T7 : Se défaire de toute emprise de son adversaire • H8/T8 : Immobiliser son adversaire • H9/T9 : Utiliser la force de l'autre pour le déplacer
Les données ou contraintes du problème :	<ul style="list-style-type: none"> - D1 : Laisser une jambe libre permet à l'adversaire de s'échapper - D2 : Si on n'a pas de vitesse, on ne pourra pas utiliser le poids de l'adversaire pour le faire tomber - D3 : Si on supprime un appui qui n'est pas en contact avec le sol, ça ne va pas déséquilibrer l'adversaire. - D4 : Pour la prise "tour de hanche en tête", si je ne tiens pas fermement l'épaule de mon adversaire et que je lui prends le cou, je risque de lui faire mal. - D5 : Ne pas tenir/saisir fort son adversaire lui permet de s'échapper - D6 : Si on n'utilise pas tout son corps comme bascule sur les "hanchés", l'élève n'aura pas assez de force pour faire passer devant et tomber son adversaire - D7 : Si on n'accompagne pas notre adversaire au sol lors de la chute, il n'y aura pas d'immobilisation - D8 : Si je tire avec mes bras, mais que je n'utilise pas mes épaules pour pousser mon adversaire ne chutera pas.

ANNEXE N°3

Peu de nécessités verbalisées

Nécessités explicites Nécessités implicites articulées à une donnée du problème Nécessités implicites sous-jacentes à l'action	1 « Anticiper »	2 « Déséquilibrer et/ou se déséquilibrer »	3 « Utiliser le poids et les actions de l'adversaire »	4 « Placer ses appuis pour bloquer l'adversaire »	5 « Être collé et parallèle à son adversaire avant la projection »	6 « Utiliser le couple de force pour projet ou faire chuter son adversaire »	Total
Total des phases "experts"		1 23	1 3	1 3 4	1 1 1	5 5	9 4 36
Total des phases de travail		18	1 8	2 7	1	4 1 2	6 2 36
Total des phases de combat	1	2 2 22	6	1 2 4		1 1	3 5 34
Total	1	3 2 63	1 1 17	4 5 15	1 1 2	9 2 6	18 11 104

- H1/T1: Pincer fort
- H2/T2: Supprimer un ou deux appuis
- H3/T3: Déséquilibrer le lutteur vers l'appui supprimé
- H4/T4 : Être rapide
- H5/T5 : Avoir des saisies précises.
- H6/T6 : Surprendre son adversaire
- H7/T7 : Se défaire de toute emprise de son adversaire
- H8/T8 : Immobiliser son adversaire
- H9/T9 : Utiliser la force de l'autre pour le déplacer

Hypothèses Hypothèses implicites/ tentatives	H1	H2	H3	H4	H5	H6	H7	H8	H9	Total	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	Total
Total des phases "experts"	2 1	13 1	11 1	6	8		1			41 3	5	33	28	1	16		12	3		98
Total des phases de travail	4	13 4	11	1	17 1		3 1		2	51 6	13	24	20	2	23		7	8		97
Total des phases de combat	5	17 1	3	1	13 1	2	3	2		46 2	1	24	16	1	10		14	5		71
Total	11 1	43 6	25 1	8	38 2	2	7 1	2	2	138 11	19	81	64	4	49		33	16		266

ANNEXE N°4

Peu de données du problème apparues

- D1 : Laisser une jambe libre permet à l'adversaire de s'échapper
- D2 : Si on n'a pas de vitesse, on ne pourra pas utiliser le poids de l'adversaire pour le faire tomber
- D3 : Si on supprime un appui qui n'est pas en contact avec le sol, ça ne va pas déséquilibrer l'adversaire.
- D4 : Pour la prise "tour de hanche en tête", si je ne tiens pas fermement l'épaule de mon adversaire et que je lui prends le cou, je risque de lui faire mal.
- D5 : Ne pas tenir/saisir fort son adversaire lui permet de s'échapper
- D6 : Si on n'utilise pas tout son corps comme bascule sur les "hanchés", l'élève n'aura pas assez de force pour faire passer devant et tomber son adversaire
- D7 : si on n'accompagne pas notre adversaire au sol lors de la chute, il n'y aura pas d'immobilisation
- D8 : Si je tire avec mes bras, mais que je n'utilise pas mes épaules pour pousser mon adversaire ne chutera pas.

Données du problème	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Total des phases experts	2					1	2	6	11
Total des phases de travail	3	1	1			2		2	9
Total des phases de combat		1	1	1	3			3	9
Total	5	2	2	1	3	3	2	11	29