L'histoire collective comme notion descriptive pour l'analyse de l'activité d'élèves engagés dans des situations de coopération en Education Physique

The collective meaningful story as a descriptive notion for the analysis of the students' activity engaged in cooperative situations in Physical Education

Agathe Evin, Carole Sève et Jacques Saury

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/activites/1080>

DOI : 10.4000/activites.1080

ISSN : 1765-2723

Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTivités

Référence électronique

Agathe Evin, Carole Sève et Jacques Saury, « L'histoire collective comme notion descriptive pour l'analyse de l'activité d'élèves engagés dans des situations de coopération en Education Physique », *Activités* [En ligne], 12-2 | 2015, mis en ligne le 15 octobre 2015, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/activites/1080> ; DOI : 10.4000/activites.1080

Activités est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L’histoire collective comme notion descriptive pour l’analyse de l’activité d’élèves engagés dans des situations de coopération en Éducation Physique

Agathe Evin

Laboratoire « Motricité, Interactions, Performance » (EA 4334), Université de Nantes,
25 bis Boulevard Guy Mollet, 44322 Nantes
agathe.evin@univ-nantes.fr

Carole Sève

Laboratoire « Motricité, Interactions, Performance » (EA 4334), Université de Nantes,
25 bis Boulevard Guy Mollet, 44322 Nantes
Carole.seve@education.gouv.fr

Jacques Saury

Laboratoire « Motricité, Interactions, Performance » (EA 4334), Université de Nantes,
25 bis Boulevard Guy Mollet, 44322 Nantes
jacques.saury@univ-nantes.fr

Abstract

The collective meaningful story as a descriptive notion for the analysis of the students’ activity engaged in cooperative situations in Physical Education. This study aimed to analyze the collective activity of students engaged in cooperative situations in Physical Education (PE) to take account of how they lived and enjoyed their experience of cooperation. We used the notion of collective meaningful story to describe and to characterize the phenomena underlying the cooperation between students. Three students and their teacher were volunteers to participate in this study. Their activity was studied in situ during a circus unit of seven lessons. This study was carried out in accordance with the assumptions of the “Course of action” scientific program (Theureau, 2006). The results show, in the first part, typical categories of collective meaningful stories and the characteristics relating to the temporal arrangement of stories in the units. We identified three characteristics: (a) the diversity of temporal spans, (b) the continuous or discontinuous nature of collective meaningful story development, and (c) patterns of collective meaningful stories. The third part presents a case study which reports on the dynamic of collective meaningful story development during the unit. These results contribute to the understanding of cooperation and provide input for the design of original cooperative learning structures.

KEYWORDS

collective activity, collective meaningful stories, cooperation, physical education, course of action

1.- Introduction

1.1.- Contexte d'étude

La mise en exergue actuelle de « l'apprendre en coopération » (De Peretti, 2011) interroge l'articulation des dimensions individuelles et collectives des apprentissages. Cet intérêt croissant pour l'étude des dimensions collectives et coopératives des apprentissages trouve des points d'ancrage dans le contexte actuel des politiques éducatives. De nombreux enseignants et chercheurs militent en effet pour réinvestir les dimensions collectives souvent négligées dans les propositions faites pour aider les élèves à réussir, au profit de logiques d'individualisation largement mobilisées qui conduisent à penser qu'il faudrait faire du « sur mesure » pour aider chaque élève à réussir (e.g., Becker, 2011 ; Saujat, 2002). L'enjeu serait non plus de considérer l'individualisation des apprentissages comme l'unique clé de la réussite des élèves, mais d'envisager les dimensions collectives et individuelles comme étant consubstantielles des apprentissages des élèves.

L'activité collective des élèves et plus particulièrement les interactions et coopérations entre pairs a été abordée de diverses manières selon les cadres théoriques et méthodologiques de référence dans les recherches en Éducation Physique (EP). La plupart de ces études ont été conduites dans des perspectives psycho-sociales expérimentales ou quasi-expérimentales (e.g., d'Arripe-Longueville, Gernigon, Huet, Winnykamen, & Cadopi, 2002 ; Lafont, Cicero, Martin, Vedel & Viala, 2005). Si ces études ont permis de caractériser les effets des conditions sociales d'apprentissages en EP et plus particulièrement les effets des dispositifs d'apprentissage coopératif et de tutorat en termes de bénéfices sur le plan des apprentissages disciplinaires et du développement de « compétences psycho-sociales » (pour une revue, voir Ward & Lee, 2005), elles se sont peu focalisées sur l'étude des processus intersubjectifs impliqués dans la coopération entre les élèves (e.g., construction de jugements de confiance en son partenaire, modélisation des compétences de ses partenaires), mettant en marge l'impact et le rôle de ces processus sur les apprentissages des élèves. La recherche que nous avons menée (Evin, 2013) s'est inscrite dans une perspective à la fois complémentaire et alternative aux études précédemment citées, en référence au programme de recherche du Cours d'action (Theureau, 2006). Le postulat sur lequel s'est fondée notre recherche est que la coopération entre les élèves est fondamentalement une « expérience de la coopération » vécue par les élèves dans le cours d'une activité collective. De ce point de vue, il était essentiel d'aborder la coopération d'une façon qui accorde une primauté aux significations que les élèves donnent à ce qu'ils « font ensemble » au cours des leçons d'EPS. Cette recherche s'est donc attachée à analyser l'activité collective des élèves engagés dans des situations de coopération en EP d'un point de vue intrinsèque, c'est-à-dire, en s'intéressant à la manière dont les élèves vivent ces situations. Elle a été guidée par trois objectifs principaux : (a) caractériser les modes d'engagement des élèves et les formes d'interaction entre eux dans les situations de coopération ; (b) analyser les évolutions de l'activité collective des élèves dans ces situations à l'échelle de cycles d'apprentissage ; et (c) analyser la dynamique des transformations motrices individuelles et collectives, et de la construction de connaissances chez les élèves au cours de cette activité collective. Un ensemble de questions empiriques ont guidé cette recherche : comment les élèves vivent-ils la coopération quand ils doivent « construire quelque chose ensemble » ? Comment la coopération évolue-t-elle au cours du cycle ? Comment les élèves interagissent-ils quand ils coopèrent ? Quelles formes prend la coopération entre les élèves dans les différentes situations ? La réponse à ces questions devait permettre de spécifier l'activité collective des élèves et de rendre compte des formes que pouvait prendre la coopération appréhendée d'un point de vue intrinsèque, au cours de leçons d'EP. Dans le cadre de cet article, nous nous sommes intéressés à l'activité collective d'un groupe de trois élèves engagés dans la réalisation d'un spectacle au cours d'un cycle d'arts du cirque de sept leçons (un cycle correspond à une unité d'enseignement

visant l'acquisition de compétences définies dans les programmes scolaires d'EPS).¹

Le programme de recherche du Cours d'action (Theureau, 2006) permet d'appréhender l'activité collective des élèves à partir des significations construites par les acteurs au cours de leurs interactions en situation. Ce programme ouvre deux grandes voies d'analyse empirique de l'activité collective. La première consiste en la mobilisation des objets théoriques de l'activité « individuelle-sociale », qui permettent d'envisager l'activité collective du point de vue d'un acteur. La deuxième concerne la mobilisation des objets théoriques de l'activité « sociale-individuelle », qui s'inscrit en continuité de la première et permet d'envisager l'activité collective du point de vue de l'articulation des activités « individuelles-sociales ». Au niveau d'analyse qui nous intéresse, l'objet théorique le plus approprié dans le programme du Cours d'action est « l'articulation collective de cours d'expérience ». Cet objet théorique permet d'analyser et de décrire l'activité collective des élèves engagés dans des situations de coopération, en accordant un primat aux significations qu'ils construisent quand ils « font quelque chose ensemble », sur des empan temporels plus ou moins longs et continus. Malgré la fécondité empirique de cet objet théorique, les conditions à réunir pour mener à bien son opérationnalisation empirique et méthodologique selon une granularité fine sont extrêmement exigeantes. Elles nous sont apparues *a priori* trop contraignantes au regard des possibilités d'investigation d'un seul chercheur. Cette opérationnalisation exige en effet en principe de reconstruire pas à pas les cours d'expérience de chacun des élèves, puis de reconstruire leur articulation collective, pour chaque leçon du cycle. Ces difficultés (un corpus de données trop conséquent, une reconstruction de l'intégralité des cours d'expérience et de leur articulation pour l'ensemble des leçons), nous ont conduits à mobiliser la notion d'*histoire collective*, comme catégorie descriptive adéquate pour l'étude de l'activité collective des élèves engagés dans des situations de coopération.

1.2.- Notion d'histoire collective

Le cours d'expérience de chaque élève a été décrit en termes d'histoires collectives. La notion d'histoire collective visait à rendre compte de la façon dont les élèves s'engageaient dans des situations dans lesquelles ils devaient « construire quelque chose ensemble ». La notion d'histoire collective repose sur la notion d'histoire individuelle proposée par Theureau (2006). Une histoire individuelle est définie comme l'histoire rétrospective, telle qu'elle est vécue par l'acteur depuis un instant *t* (i.e., faisant expérience pour l'acteur), de la dynamique de transformation d'un « ouvert » dans le temps (Theureau, 2006). Un ouvert consiste en un faisceau de préoccupations qui, une fois ouvert dans le cours d'expérience d'un élève, « fait histoire » au cours du cycle en étant susceptible de s'actualiser à différents moments et de se poursuivre, tant que les attentes associées à ce faisceau de préoccupations n'ont pas été satisfaites, auquel cas l'histoire peut se « refermer ». La description d'une histoire individuelle résulte d'une reconstruction par le chercheur d'une structure significative globale du cours d'expérience à partir de l'ensemble des données documentant ce dernier. Les histoires collectives ont été définies comme résultant de l'engagement de deux élèves ou plus dans deux ou plusieurs histoires individuelles visant le même objet et la réalisation d'une entreprise commune (i.e., l'activité collective qui émerge de l'intégration des activités individuelles qui sont orientées vers un objectif de réalisation collective). Le recours à cette notion a permis de mettre l'accent sur trois caractéristiques générales de l'activité des élèves interagissant avec d'autres élèves au sein d'un groupe de travail en EP : (a) le caractère vécu donnant lieu à expérience pour chaque élève de ses interactions avec

¹ Dans le travail de recherche de Evin (2013), l'activité collective des élèves a été analysée dans trois cycles d'activités physiques différents : en arts du cirque avec des élèves de 6^{ème}, en acrosport avec des élèves de 4^{ème} et en escalade avec des élèves de 3^{ème}.

son (ou ses) partenaire(s) ; (b) l'inscription, pour chaque élève, de ses interactions avec ses partenaires dans la dynamique singulière d'interactions passées, présentes et futures avec eux ; et (c) ses rebondissements, ses transformations et ses revirements au cours du temps, qui sont propres à chaque histoire. Deux raisons nous ont conduits à mobiliser la notion d'*histoires collectives* :

- 1 la première renvoie à des besoins méthodologiques. Les histoires collectives ont permis de circonscrire *a priori* un ensemble de phénomènes liés à l'activité collective des élèves pertinents du point de vue des objectifs particuliers de l'enquête, visant à décrire et caractériser la façon dont les élèves agissaient collectivement pour « construire quelque chose ensemble » (*i.e.*, coopérer) ;
- 1 la deuxième raison concerne les intérêts pratiques de notre recherche, finalisée par la conception de dispositifs d'apprentissage coopératif. Cette finalisation introduit des critères de pertinence concernant, d'une part, les délimitations devant être opérées pour définir les « phénomènes de l'activité » à analyser et d'autre part, la validité écologique des méthodes utilisées, en fonction des besoins spécifiques de conception.

Ainsi le recours à une catégorie descriptive nouvelle – la notion d'histoire collective – résulte de la conjonction d'intérêts épistémiques et pratiques.

1.3.- Une étude empirique sur la coopération entre élèves en arts du cirque

Cette étude visait à analyser l'activité collective de trois élèves engagés dans la réalisation d'un spectacle lors d'un cycle d'arts du cirque. Elle poursuivait deux objectifs, d'ordre empirique et méthodologique. D'un point de vue empirique, il s'agissait de caractériser la coopération entre les élèves à partir de l'expérience vécue des élèves au cours du cycle. Pour cela nous avons mobilisé la notion d'histoire collective pour décrire les formes de la coopération entre les élèves et sa dynamique de transformation. D'un point de vue méthodologique, l'enjeu était d'explorer en quoi le recours à la notion d'histoire collective, comme catégorie descriptive de l'activité collective des élèves, était susceptible d'enrichir l'analyse et la compréhension de la coopération entre élèves, à un niveau significatif pour eux.

2.- « Observatoire » de l'activité collective des élèves et cadre d'analyse

2.1.- Participants et situation d'étude

La mise en place d'un observatoire² et l'étude ont été conduites en collaboration avec une enseignante d'EP et sa classe de Sixième (11-12 ans), dans un cycle d'arts du cirque de sept leçons. Trois élèves d'un même groupe de travail, identifiés sous les pseudonymes de Zack, Hugues et Thom, ont été volontaires pour participer à cette étude. Leur activité a été étudiée lors des sept leçons d'une durée de deux heures dans lesquelles les élèves travaillaient par groupes affinitaires (entre deux à cinq élèves) et devaient construire ensemble un mini-spectacle présenté à la classe à la dernière séance. Ce mini-spectacle répondait à des exigences de composition définies au niveau individuel et collectif. Chaque élève devait réaliser dix actions différentes, dont trois jonglages et trois mouvements avec un autre engin, deux échanges d'engins (*e.g.*, lancer un diabololo à son partenaire et rattraper le diabololo de ce

² L'activité collective des élèves est documentée à l'aide de données recueillies grâce à un observatoire (Theureau, 2004). Il s'agit de recueillir des données valides afin de permettre la description, par le chercheur, de la conscience pré-réflexive du participant. Cet observatoire définit les conditions pour accéder au niveau pré-réflexif de l'activité et recueillir des données visant à documenter l'activité collective des élèves.

dernier en effectuant un échange), et deux pyramides. Par ailleurs chaque groupe devait utiliser l'espace de manière optimale, et faire preuve d'originalité pour surprendre les spectateurs. Plusieurs conditions de création chorégraphique s'ajoutaient à ces exigences : (a) la possibilité d'utiliser un support musical et des costumes, (b) avoir un thème ou une histoire à raconter, (c) produire un enchaînement d'une durée maximale de 2'30, et (d) respecter les limites de l'espace scénique.

2.2.- Recueil des matériaux empiriques

Trois types de matériaux ont été recueillis : (a) des enregistrements audiovisuels des actions et communications des élèves, (b) des enregistrements de verbalisations rétrospectives des élèves lors d'entretiens d'autoconfrontation, et (c) diverses notes d'observation et traces de l'activité des élèves.

Les enregistrements audiovisuels ont été réalisés grâce à deux caméras numériques pour les sept leçons. Les comportements des élèves et de l'enseignante, ainsi que leurs échanges verbaux en situation ont été intégralement enregistrés. Une caméra mobile enregistrait les comportements et les communications des élèves volontaires, munis chacun de microémetteurs HF. Une deuxième caméra était positionnée dans un coin du gymnase. Elle filmait en plan large la situation de classe, et enregistrait les communications de l'enseignante, munie d'un micro HF.

Des verbalisations rétrospectives des élèves ont été recueillies au cours d'entretiens d'autoconfrontation, organisés selon les principes généraux de cette méthode dans le cadre du programme de recherche du Cours d'action (Theureau, 2006). D'une durée moyenne de 30 minutes, ces entretiens étaient réalisés aussitôt que possible en fonction de la disponibilité des élèves. L'élève et/ou les élèves ainsi que le chercheur visionnaient les enregistrements audio-visuels recueillis en situation. Les entretiens ont eux-mêmes fait l'objet d'un enregistrement vidéo selon un cadrage resserré sur l'écran d'ordinateur, afin de faciliter la synchronisation ultérieure des commentaires des élèves en autoconfrontation et de leurs comportements *in situ*. Les entretiens ont été menés soit individuellement avec chaque élève après la leçon, soit avec deux ou trois élèves selon leurs disponibilités. Il était demandé à chacun des élèves de « se remettre dans le cours d'EPS » afin de décrire et commenter chronologiquement, de façon précise et détaillée son expérience au cours de son déroulement. Le chercheur aidait l'élève à préciser, enrichir la description de son expérience à chaque instant de la leçon grâce à des relances portant sur ses actions (*e.g.*, et là qu'est-ce que tu fais ?), ses sensations (*e.g.*, comment tu te sens à ce moment ?), ses préoccupations (*e.g.*, qu'est-ce qui te préoccupe ?), ses interprétations (*e.g.*, qu'est-ce que tu penses ?), et ses focalisations (*e.g.*, à quoi fais-tu attention ?). Pour les entretiens menés collectivement, nous avons veillé à maintenir un questionnement qui visait à faire commenter l'activité vécue par chaque élève de son propre point de vue (ses actions, communications, perceptions, interprétations, sentiments, propres), en limitant les interactions entre les élèves pendant l'autoconfrontation.

Les notes d'observation étaient destinées à enrichir et compléter la description de l'activité des élèves. Il s'agissait de notes ethnographiques recueillies lors de chaque leçon, rendant compte des éléments hors du champ des caméras (*e.g.*, discussions entre élèves en dehors de la leçon), des éléments pouvant aider à la compréhension de l'activité collective des élèves (*e.g.*, les relations affinitaires entre élèves, les pratiques extrascolaires), et des informations relatives à l'organisation et aux objectifs des leçons (*e.g.*, tâches, fonctionnement en atelier, composition des groupes, utilisation de fiche de suivi), aux modalités d'évaluation, etc.

2.3.- Traitement des données

Les données recueillies ont été traitées en cinq étapes : (a) la confection des protocoles à deux volets, (b) l'identification des histoires collectives, (c) la nomination des histoires

collectives, (d) le regroupement et la catégorisation de ces histoires, et (e) la caractérisation de la dynamique de développement des histoires collectives. Les extraits de communications en situation et les verbalisations présentées dans cette section pour illustrer les différentes étapes de traitement correspondent à l'histoire collective intitulée « La construction de la figure du rouler de cerceau » (Leçon 2).

2.3.1.- La confection des protocoles à deux volets

Dans un premier temps, les données d'enregistrement en situation des comportements et communications des élèves, ainsi que les verbalisations recueillies lors des entretiens d'autoconfrontation, ont été intégralement transcrites. Ces données ont ensuite été organisées dans un protocole à deux volets, permettant de synchroniser les données d'enregistrement *in situ* (Volet 1) et les verbalisations en autoconfrontation de chaque élève du groupe de travail (Volet 2) (Tableau 1).

VOLET 1		VOLET 2		
Actions et communications des élèves en situation		Autoconfrontation de Zack	Autoconfrontation d'Hugues	Autoconfrontation de Thom
[01h01'35]	Hugues et Thom s'entraînent à réaliser une nouvelle figure avec le cerceau : « le rouler-sauter de cerceau », en utilisant tout le gymnase. Cette figure consiste à faire rouler le cerceau, à sauter par-dessus et à passer à l'intérieur.	« Je faisais du monocycle et j'ai vu les gars qui faisaient une figure avec le cerceau donc j'ai été leur demander ce qu'on faisait dans l'enchaînement.	« Avec Thom on s'entraînait à faire rouler le cerceau et à sauter par-dessus. Au début on croyait qu'on pouvait utiliser tout le gymnase donc on le lançait super loin, on courait dans tout le gymnase. Mais à un moment la prof est venue nous voir et nous a dit qu'on ne pouvait pas utiliser tout le gymnase et que l'enchaînement on devait le faire sur les tapis, que c'était l'espace scénique »	« Là je lançais le cerceau droit pour pouvoir passer à l'intérieur et ensuite Hugues sautait pas dessus. Et à un moment on a même réussi à sauter trois fois de suite par-dessus avec Hugues, on était trop contents. Mais en fait on ne pouvait pas faire ça pour le spectacle parce que la prof nous a vu courir dans tout le gymnase et elle est venue nous voir pour nous dire que ce n'était pas possible et qu'on devait le faire sur les tapis car c'était l'espace scénique ».
[01h05'32]	Hugues interpelle Valentin et lui : « Valentin, regarde ce qu'on fait ! Oh regarde, on en a fait trois ! On en a fait trois ! (lancers) ». L'enseignante, pendant qu'ils réalisent cette figure, est intervenue et leur a dit : « c'est bien ce que vous faites les garçons, mais l'enchaînement il faudra le faire sur les tapis, c'est l'espace scénique ».	Et Hugues m'explique qu'il faut faire rouler le cerceau loin devant et ensuite y en a un qui passe à l'intérieur et l'autre saute par-dessus. Hugues a souvent des bonnes idées, donc j'ai essayé. J'ai commencé à lancer loin le cerceau et Hugues me dit qu'il faut le lancer sur les tapis et qu'on n'a pas le droit d'utiliser tout le gymnase, c'est la prof qui leur avait dit juste avant ».		
[01h12'24]	Zack qui s'entraîne au monocycle, les rejoint et leur demande ce qu'ils font. Hugues répond : « on fait rouler le cerceau et après on passe à l'intérieur et l'autre saute par-dessus ».			
[01h20'36]				

Tableau 1 : Extrait d'un protocole à deux volets

Table 1: Excerpt from a two-level protocol table

La construction de ces protocoles a été l'étape initiale à partir de laquelle nous avons mené les étapes suivantes de traitement. De nombreuses études conduites dans le programme de recherche du Cours d'action (Theureau, 2006) ont décrit et analysé l'activité collective en reconstruisant pas à pas et intégralement le flux des significations construites par chacun des acteurs à chaque instant, c'est-à-dire leur cours d'expérience, pour ensuite les synchroniser. Contrairement à ces études, nous n'avons pas reconstruit intégralement les cours

d'expérience des élèves, en raison de l'empan temporel trop important de l'activité étudiée. Nous nous sommes appuyés sur ces protocoles pour identifier les histoires individuelles et collectives des élèves.

2.3.2.- L'identification des histoires collectives

Cette seconde étape de l'analyse s'est déroulée en deux temps : (a) la délimitation des histoires collectives sur la base des matériaux empiriques, et (b) le repérage des moments clés dans lesquels les élèves « construisaient quelque chose ensemble », pour reconstruire et synchroniser les cours d'expérience des élèves.

• Identification des engagements dans une entreprise commune

Dans un premier temps, nous avons identifié les histoires individuelles dans le cours d'expérience des élèves, traduisant leur engagement dans une entreprise commune de leur point de vue (*i.e.*, mettant en jeu un « Nous » ou un « On » collectif – signifiant « on construit quelque chose ensemble » – dans la description par les élèves de l'objet de leurs actions). Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les données recueillies en situation (*i.e.*, enregistrements vidéo, entretiens d'autoconfrontation) et les protocoles à deux volets afin d'identifier les ouverts se rapportant à une dimension « coopérative » (partage d'une tâche collective ou d'une entreprise commune, interdépendance avec les activités des partenaires, coordination avec les activités des partenaires). Cette analyse a été réalisée pour chaque élève, et pour chaque leçon. Par exemple, en nous appuyant sur les données présentées dans le tableau 1, nous avons identifié les histoires individuelles dans lesquelles chaque élève était engagé. C'est le cas notamment d'Hugues qui était engagé dans une histoire individuelle identifiée par l'ouvert suivant : « s'entraîner avec Thom à réaliser la figure du rouler de cerceau », comme en témoignent les extraits de communications en situation et d'autoconfrontation. Le tableau 2 représente un extrait de l'histoire individuelle d'Hugues, vécue au cours de la leçon 2.

Histoire individuelle d'Hugues		
Temps	Actions et communications en situation	Autoconfrontation
[01 :05 :32]	Hugues et Thom s'entraînent à faire rouler le cerceau et à sauter par-dessus en utilisant tout le gymnase. Hugues dit : « allez, ON est repartis ! Tu sautes en premier » [...] « Valentin, regarde ce qu'ON fait ! Oh regarde, ON en a fait trois ! ON en a fait trois ! »	« Avec Thom ON s'entraînait tous les deux à faire rouler le cerceau et à sauter par-dessus ». « ON croyait qu'on pouvait utiliser tout le gymnase donc ON le lançait super loin, ON courait dans tout le gymnase ». [...]

Tableau 2 : Extrait de communications en situation et identification d'une histoire individuelle

Table 2: Excerpt from communications and identification of an individual meaningful story

Les histoires collectives ont ensuite été identifiées sur la base de l'articulation des histoires individuelles. Nous avons identifié les moments dans lesquels deux ou trois élèves du groupe étaient engagés dans une entreprise commune (*i.e.*, l'objet du « Nous »). Le tableau 3 présente un extrait de l'articulation des histoires individuelles, sur la base des données précédemment exposées, ainsi que des données complémentaires que nous apportons. Un des éléments nous ayant permis de délimiter ces histoires collectives était le « On » et/ou le « Nous » que les élèves employaient lorsqu'ils décrivaient leur activité, en situation ou lors des entretiens d'autoconfrontation. Il s'agissait d'un « On » qui traduisait l'engagement des élèves dans une entreprise commune (*e.g.*, « on croyait qu'on pouvait utiliser tout le gymnase ») et non un « On de surface » que les élèves employaient dans le langage commun au cours des leçons, et qui ne rendait pas compte de leur engagement dans une entreprise commune (*e.g.*, « l'enseignante a dit qu'on devait tous faire des échanges dans l'enchaînement »).

Temps	Histoire individuelle de Zack	Histoire individuelle d'Hugues	Histoire individuelle de Thom
[01 : 05 : 32] – [01 : 08 : 40]	« [...] j'ai vu les gars qui faisaient une figure avec le cerceau donc j'ai été leur demander ce qu' ON faisait dans l'enchaînement » « J'ai commencé à lancer loin le cerceau et Hugues me dit qu'il faut le lancer sur les tapis et qu' ON n'a pas le droit d'utiliser tout le gymnase, c'est la prof qui leur avait dit juste avant »	« Avec Thom ON s'entraînait à faire rouler le cerceau et à sauter par-dessus ». « On croyait qu'on pouvait utiliser tout le gymnase donc on le lançait super loin, on courait dans tout le gymnase ».	« Et à un moment ON a même réussi à sauter trois fois de suite par-dessus avec Hugues, on était trop contents ». « Mais en fait on ne pouvait pas faire ça pour le spectacle parce que la prof nous a vu courir dans tout le gymnase et elle est venue nous voir pour nous dire que ce n'était pas possible ».

Tableau 3 : Articulation des histoires individuelles et identification des histoires collectives

Table 3: Articulation of individual meaningful stories and identification of collective meaningful stories

- *Le repérage des moments dans lesquels les élèves « construisent quelque chose ensemble », pour reconstruire et synchroniser les cours d'expérience des élèves*

Dans un deuxième temps, la délimitation des histoires collectives nous a conduits à repérer les moments dans lesquels les élèves construisaient quelque chose ensemble, et partageaient un même engagement. Nous avons analysé finement l'activité collective des élèves lorsqu'ils étaient impliqués dans une même histoire collective, en reconstruisant le cours d'expérience de chacun des élèves et nous les avons synchronisés (*i.e.*, mise en correspondance des cours d'expérience des élèves selon le décours temporel de la leçon). Le flux de l'activité de chaque élève a été découpé en unités de cours d'expérience, sur la base de l'analyse des protocoles à deux volets. Par hypothèse, ces unités sont constituées de six composantes rendant compte des phénomènes suivants : (a) l'engagement dans la situation (noté E) : l'ensemble des préoccupations de l'acteur à l'instant t ; (b) l'actualité potentielle (notée A) : les attentes de l'acteur dans la situation à l'instant t ; (c) le référentiel (noté S) : les connaissances mobilisées par l'acteur compte tenu de son engagement et de ses attentes à l'instant t ; (d) le représentamen (noté R) : les jugements perceptifs, proprioceptifs ou mnémoniques de l'acteur à l'instant t (c'est-à-dire les éléments de la situation qui « font signe » pour lui dans la situation) ; (e) l'unité de cours d'expérience (notée U) : la fraction de son activité significative pour l'acteur à l'instant t (action, communication, focalisation, interprétation ou sentiment) ; et (f) l'interprétant (noté I) : le processus de validation ou d'invalidation de connaissances antérieures, ou de construction de nouvelles connaissances à l'instant t (Theureau, 2006).

Sur la base de la reconstruction des cours d'expérience des élèves, nous avons ensuite caractérisé et précisé l'objet de l'entreprise commune (*i.e.*, sur quoi porte le « On » et/ou le « Nous ») en vérifiant que ce « On » caractérisait bien celui de l'histoire collective délimitée. Le tableau 4 présente un extrait des cours d'expérience des trois élèves et leur synchronisation au cours du temps, correspondant à un moment dans lequel tous les trois étaient engagés dans une entreprise commune : « la construction de la figure du rouler de cerceau ». Cette histoire a débuté à la suite des consignes données par l'enseignante, lorsque Thom a proposé à ses partenaires de s'entraîner à faire une figure avec le cerceau. L'extrait suivant se situe à la moitié du déroulement de l'histoire. Tableau 4 : Extrait de la reconstruction des cours d'expérience des élèves et de leur synchronisation.

COURS D'EXPERIENCE DE ZACK	COURS D'EXPERIENCE D'HUGUES	COURS D'EXPERIENCE DE THOM
	Signe 24	Signe 24
	<p>U Arrête le cerceau pour écouter ce que l'enseignante dit</p> <p>-Se perfectionner dans la réalisation de la figure</p> <p>E -Trouver des idées pour l'enchaînement</p> <p>Bonnes idées de l'enseignante pour construire leur enchaînement</p> <p>A</p>	<p>U Ecoute ce que l'enseignante dit quand elle s'est rapprochée</p> <p>-Se perfectionner dans la réalisation de la figure</p> <p>E -Trouver des idées pour l'enchaînement</p> <p>A Bonnes idées de l'enseignante pour construire l'enchaînement</p>
Signe 23		
U Se rapproche d'Hugues et Thom et demande « alors les gars on fait quoi ? »	S On peut utiliser l'ensemble du gymnase pour lancer le cerceau	S On a le droit d'utiliser tout le gymnase pour faire le spectacle
E S'entraîner avec Hugues et Thom à faire l'enchaînement	R L'enseignante dit « c'est bien ce que vous faites les gars, mais l'enchaînement il faudra le faire sur les tapis c'est l'espace scénique »	R L'enseignante dit « c'est bien ce que vous faites les gars, mais l'enchaînement il faudra le faire sur les tapis, c'est l'espace scénique »
A Explications sur la figure que les garçons sont en train de réaliser	I Invalidation du type « on peut utiliser l'ensemble du gymnase pour lancer le cerceau » et construction du nouveau type : « l'enchaînement se fait sur les tapis, c'est l'espace scénique »	I Invalidation du type « on a le droit d'utiliser tout le gymnase pour faire le spectacle » et construction du nouveau type : « l'enchaînement se fait sur les tapis, c'est l'espace scénique »
S Hugues a souvent des bonnes idées		
R L'enseignante parle avec Hugues et Thom	Signe 25	
I Non identifié	U Répond à Zack : « on fait rouler le cerceau mais la prof a dit de le faire sur les tapis parce que c'est l'espace scénique »	
Signe 24	E -Se perfectionner dans la réalisation de la figure	
U Prend le cerceau et le fait rouler devant lui	A -Trouver des idées pour l'enchaînement	
E S'entraîner avec Hugues et Thom à faire l'enchaînement	S Zack réalise la figure dans tout le gymnase	
A Figure simple à réaliser	S L'enchaînement se fait sur les tapis, c'est l'espace scénique	
S On peut utiliser l'ensemble du gymnase pour faire l'enchaînement	R Zack demande « alors les gars on fait quoi ? »	
Hugues dit « on fait rouler le cerceau mais la prof a dit de le faire sur les tapis parce que c'est l'espace scénique »	I Non identifié	
R Construction du nouveau type : « l'enchaînement se fait sur les tapis, c'est l'espace scénique »		
I		

Tableau 4 : Extrait de la reconstruction des cours d'expérience des élèves et de leur synchronisation

Table 4: Excerpt from the reconstruction of students' course of experience and their synchronization

2.3.3.- La nomination des histoires collectives

La troisième étape a consisté à nommer les histoires collectives de façon à restituer l'entreprise commune dans laquelle les élèves étaient engagés au sein du groupe de travail, c'est-à-dire l'objet des histoires collectives. En d'autres termes, il s'agissait de caractériser, (a) le contenu de ce que les élèves cherchaient à produire ensemble (e.g., « la figure du

rouler de cerceau »), et (b) le mode d'engagement des élèves (e.g., « choisir », « réaliser », « construire »). L'articulation des deux critères nous a permis d'étiqueter l'ensemble des histoires collectives. Par exemple, l'histoire collective correspondant à l'articulation des histoires individuelles présentées dans le tableau 2 a été nommée « La construction de la figure du rouler de cerceau ».

2.3.4.- La catégorisation des histoires collectives

La quatrième étape a consisté à regrouper les histoires collectives au sein de catégories, sur la base d'une comparaison systématique de l'objet des histoires collectives (*i.e.*, le contenu, ou ce à quoi renvoie l'ouvert). Cette catégorisation est inspirée des principes de la « théorie ancrée » (Strauss & Corbin, 1990). Cette démarche d'analyse qualitative inductive vise à construire un système organisé de catégories à partir de données non structurées. La création des catégories est menée par comparaison systématique des unités de sens, et leur regroupement de proche en proche en fonction de leurs « similitudes », c'est-à-dire de leur référence commune à des caractéristiques particulières émergeant des données. Le regroupement des histoires collectives dans des catégories a été réalisé en tenant compte de la similitude des objets des histoires collectives. Ce critère renvoie plus précisément à la caractérisation de l'engagement des élèves dans une entreprise commune. Par exemple, l'histoire collective intitulée « La construction de la figure du rouler de cerceau », dont certains extraits ont été présentés précédemment, était constituée d'un faisceau de préoccupations relatives à un ouvert, que nous avons intitulé « s'entraîner ensemble à réaliser la figure du rouler de cerceau ». Celui-ci se traduisait par des préoccupations telles que « rechercher des solutions pour passer à l'intérieur du cerceau », « tester différentes manières d'articuler les deux mouvements : sauter par-dessus le cerceau et passer à l'intérieur », « répéter les tentatives pour trouver le meilleur compromis entre la chronologie des mouvements (faire rouler le cerceau, sauter par-dessus et passer à l'intérieur) ». Une autre histoire collective intitulée « Le maintien à deux en équilibre sur la boule », s'est concrétisée par un faisceau de préoccupations telles que « s'entraîner à monter à deux sur la boule et maintenir un équilibre », « rechercher des solutions pour trouver l'équilibre à deux sur la boule », « être le plus efficace possible », et « maintenir cet équilibre plusieurs secondes ». Ces deux histoires collectives renvoyaient à une même catégorie du point de vue de leur objet, que nous avons intitulée : « acquérir ou perfectionner de nouvelles habiletés motrices ».

2.3.5.- Caractérisation de la dynamique de développement des histoires collectives

La cinquième étape d'analyse a consisté à caractériser la manière dont les histoires collectives se développaient et se transformaient au cours du cycle. Le développement des histoires collectives (*i.e.*, clôtures temporaires, réouvertures, « rebondissements ») a été décrit à partir de l'analyse des cours d'expérience des élèves et de leur articulation collective en relation avec les contraintes et les effets extrinsèques relevant de la situation. Il s'agissait d'identifier les éléments de la situation qui faisaient « choc » et qui contribuaient à modifier le développement de l'histoire. Les rebondissements des histoires collectives étaient liés à des événements survenant dans la situation qui amenaient les élèves à spécifier, élargir et/ou réorienter leurs attentes (liées à l'ouvert tenant l'histoire en cours) suite à de nouveaux jugements portés sur la situation. Ces rebondissements donnaient lieu à ce que nous avons appelé des épisodes de l'histoire collective. Chaque épisode correspondait à un rebondissement dans l'histoire collective, ouvert par un élément de la situation ayant fait « choc » dans le cours d'expérience d'un ou de plusieurs élèves du groupe ou de la dyade. Ces éléments ont été repérés dans les propos des acteurs par des verbalisations du type : **Thom** « Mais à un moment la prof est venue nous voir et nous a dit qu'on ne pouvait pas utiliser tout le gymnase et que l'enchaînement on devait le faire sur les tapis, que c'était l'espace scénique ». Ces propos correspondaient à une catégorie d'éléments relatifs aux interventions de l'enseignant.

3.- Résultats

Les résultats sont présentés en quatre temps : (a) les catégories typiques d'histoires collectives, (b) l'agencement temporel de ces histoires au cours du cycle, (c) la dynamique de développement des histoires collectives, et (d) la caractérisation des formes d'articulation entre les différentes histoires collectives.

3.1.- Catégories typiques d'histoires collectives

L'analyse a permis d'identifier et de reconstruire l'ensemble des histoires collectives des 3 élèves, présentes dans le cycle d'arts du cirque. Treize histoires collectives ont été identifiées et regroupées dans des catégories correspondant à quatre objets différents : (a) acquérir ou perfectionner de nouvelles habiletés motrices, (b) répondre aux exigences de composition d'un enchaînement, (c) s'accorder sur les modalités de fonctionnement du groupe ou de la dyade, et (d) être efficace dans la réalisation d'une tâche collective.

3.1.1.- Acquérir ou perfectionner de nouvelles habiletés motrices

L'objet des histoires regroupées dans la catégorie « acquérir ou perfectionner de nouvelles habiletés motrices » est relatif au développement de compétences spécifiques à la pratique des arts du cirque. Cette catégorie regroupe cinq histoires collectives dans lesquelles les élèves sont centrés sur l'acquisition ou le perfectionnement d'habiletés motrices. Ces habiletés concernent des techniques de manipulation de matériels spécifiques (*e.g.*, diabolos), ou des mouvements particuliers (*e.g.*, éléments acrobatiques) qui ont été démontrés par l'enseignant et que les élèves doivent reproduire, des mouvements réalisés par d'autres élèves du groupe ou d'autres groupes d'élèves de la classe qu'ils cherchent à stabiliser et perfectionner (*e.g.*, le jonglage à trois balles), et des mouvements « inventés » par les élèves eux-mêmes, qu'ils cherchent à stabiliser et perfectionner (*e.g.*, « monter à deux en équilibre sur la boule »). De plus, les histoires collectives de cette catégorie peuvent prendre différentes formes : (a) tous les élèves du groupe agissent ensemble et s'entraident pour se perfectionner dans l'habileté motrice visée (*e.g.*, tenir en équilibre à deux sur la boule), (b) seuls certains élèves du groupe agissent ensemble et s'entraident pour s'améliorer dans l'habileté visée (*e.g.*, échange de balles), et (c) l'acquisition visée concerne plus spécifiquement un des élèves, les autres élèves l'aidant dans son apprentissage (*e.g.*, la figure de diabolos).

3.1.2.- Répondre aux exigences de composition d'un enchaînement

L'objet des histoires regroupées dans la catégorie « Répondre aux exigences de composition d'un enchaînement » rend compte de la préoccupation partagée par les élèves de veiller au respect des exigences de composition d'un enchaînement fixées par l'enseignante. Cette catégorie regroupe deux histoires collectives dans lesquelles les élèves cherchent collectivement des idées pour répondre aux demandes de l'enseignante, relatives aux exigences de composition d'un enchaînement. Il s'agit de contraintes chorégraphiques (*e.g.*, un espace scénique à respecter, une durée à respecter pour effectuer l'enchaînement, un passage devant le public), qui sont soit définies pour chaque élève individuellement (*e.g.*, réaliser trois jonglages par élèves), soit pour le groupe (*e.g.*, choix d'un thème pour le spectacle, le nombre d'engins utilisés).

3.1.3.- S'accorder sur les modalités de fonctionnement du groupe

L'objet des histoires regroupées dans cette catégorie rend compte de la préoccupation partagée par les élèves de trouver un accord sur les modalités de fonctionnement du groupe ou de la dyade. Cette catégorie regroupe quatre histoires collectives, dans lesquelles la recherche d'un accord entre les partenaires peut concerner (a) les rôles devant être tenus par chacun des membres au sein du groupe, (b) le choix des engins, et (c) le choix de figures ou d'éléments qu'ils ont construits (*e.g.*, le choix entre deux éléments : le rouler de cerceau et le cerceau-boule).

3.1.4.- Être efficaces dans la réalisation d'une tâche collective

L'objet des histoires regroupées dans cette catégorie rend compte de la préoccupation partagée par les élèves d'être efficaces et performants dans la réalisation d'une tâche collective. Cette catégorie regroupe deux histoires collectives dans lesquelles les élèves cherchent à être efficaces et performants dans deux sortes de situations : (a) lorsqu'ils sont impliqués dans une situation contraignante de leur point de vue (*e.g.*, pression temporelle, prescriptions fortes de l'enseignant), et (b) lorsqu'ils sont évalués, ou doivent démontrer un enchaînement, un geste ou une technique devant l'ensemble de la classe (*e.g.*, réaliser un mini-enchaînement devant la classe).

3.1.5.- Synthèse

Ce premier point de résultats a mis en évidence que le recours aux histoires collectives permet de caractériser d'un point de vue intrinsèque la manière dont les élèves font l'expérience de la coopération. Une caractéristique saillante de l'activité collective des élèves est l'hétérogénéité des « situations de coopération ». La coopération ne correspond pas à un mode d'engagement unique ou homogène du point de vue de l'expérience des élèves, mais met conjointement en jeu des préoccupations aux contenus diversifiés (*e.g.*, « acquérir et perfectionner de nouvelles habiletés motrices »). De plus, celle-ci n'est pas *ipso facto* déterminée par la finalisation explicite d'une tâche prescrite par l'enseignant. Elle dépend des objets propres aux histoires collectives dans lesquelles les élèves sont engagés, celles-ci évoluant en relation avec les jugements qu'ils portent sur la situation et les significations qu'ils construisent. Nos résultats suggèrent que la coopération entre élèves recouvre, de fait, plusieurs « coopérations » distinctes, qui se concrétisent dans les différentes histoires collectives. Ce faisant ils accréditent l'idée selon laquelle la coopération entre élèves est dépendante des contenus autour desquels elle se développe. Le contenu de la coopération ne dépend pas seulement des structures d'apprentissage coopératif mises en place par les enseignants, ou des savoirs à acquérir (*e.g.*, acquérir ou perfectionner de nouvelles habiletés motrices). La coopération est également dépendante d'objets liés à la construction de modalités de fonctionnement collectif (*e.g.*, « s'accorder sur les modalités de fonctionnement du groupe ou de la dyade »), ou encore d'enjeux circonstanciels (*e.g.*, « être efficace dans la réalisation d'une tâche collective »).

3.2.- Dynamique de développement des histoires collectives

Afin de rendre compte de la dynamique de développement des histoires collectives, nous présentons une illustration d'une histoire collective vécue par les élèves intitulée « Les échanges de diabolo à deux de Thom et Zack » appartenant à la catégorie : « acquérir et perfectionner de nouvelles habiletés motrices ». L'illustration est présentée en deux temps. Dans un premier temps nous resituons l'histoire dans le cycle et nous décrivons le contexte (les consignes données par l'enseignante, les tâches à réaliser, les élèves impliqués, etc.). Dans un deuxième temps, nous décrivons la dynamique de transformation de cette histoire, en mettant en évidence les éléments de la situation qui ont donné lieu à des « rebondissements » et à une transformation de l'histoire.

3.2.1.- Contextualisation de l'histoire collective

Cette histoire collective s'est déroulée lors des leçons 6 et 7 consacrées à la construction et l'affinement des enchaînements des élèves, et à la répétition et l'évaluation par l'enseignante des enchaînements des groupes. Au début de la leçon 6, l'enseignante a rappelé aux élèves les exigences de composition de l'enchaînement, en précisant qu'ils devaient finaliser les enchaînements aujourd'hui (**Enseignante** : « *Je veux qu'aujourd'hui les enchaînements soient terminés. Aujourd'hui vous avez une heure et demie, avec tout ce qu'on a travaillé jusqu'à maintenant, votre enchaînement il peut être rapidement fait. Je vous remets au tableau ce que vous devez avoir dans votre enchaînement. La semaine prochaine vous aurez un temps de révision et un temps de passage. Donc c'est aujourd'hui que l'enchaînement est*

clôturé, c'est aujourd'hui qu'on pose des questions sur ce qu'on a le droit de faire ou non. C'est aujourd'hui que vous devez me demander des conseils ce n'est pas le jour de l'évaluation »). Suite aux consignes de l'enseignante, le groupe de Zack, Hugues et Thom, qui n'avait pas encore construit d'enchaînement lors des leçons précédentes, s'est regroupé devant le coffre à matériel, pour choisir ensemble les engins qu'ils allaient utiliser dans leur enchaînement. Dans un premier temps, Hugues a proposé à ses partenaires de faire des échanges, suivi de Thom qui a, quant à lui, proposé d'utiliser le diabolos pour faire des échanges (**Hugues** : « *on va faire des échanges les gars. Faudrait faire des échanges* », **Thom** : « *de diabolos alors ?* »). Au cours de cette histoire, les trois élèves se sont entraînés à réaliser des échanges en diabolos, et à se perfectionner dans la manipulation et la réalisation de figures en diabolos pour les intégrer dans leur enchaînement.

3.2.2.- Dynamique de transformation de l'histoire collective

Le développement de cette histoire se caractérise par cinq épisodes et par cinq éléments saillants de la situation qui ont été déterminants dans son développement : (a) le rappel d'expériences passées des élèves en dehors de l'école, (b) l'observation des comportements des autres élèves de la classe, (c) les interventions de l'enseignante, (d) les propositions d'un élève du groupe à son(ses) partenaire(s) et (e) le rappel d'expériences passées communes avec ses partenaires.

• *Épisode 1 : « un accord partagé pour faire des échanges à deux en diabolos »*

Le premier épisode est marqué, d'une part, par la proposition d'Hugues à ses partenaires d'intégrer des échanges dans l'enchaînement, quand tous les trois se sont retrouvés devant le coffre, et d'autre part, celle de Thom d'utiliser les diabolos pour faire les échanges. Cette proposition fait suite à deux éléments significatifs pour Hugues et Thom relevant respectivement « des interventions de l'enseignante » et « des expériences passées vécues en dehors de l'école », qui ont introduit le premier épisode de l'histoire. En effet, Hugues se souvenait que l'enseignante avait insisté en début de leçon sur le fait que l'enchaînement devait impérativement être composé d'un échange réalisé avec un engin de leur choix, comme il l'a exprimé en entretien d'autoconfrontation : **Chercheur** : « *à ce moment-là tu dis 'il faut qu'on fasse des échanges'* ». **Hugues** : « *oui, parce que je me souvenais que dans la consigne l'enseignante avait dit qu'il fallait faire des échanges dans la construction du spectacle* ». Quant à Thom, le choix du diabolos comme engin principal pour réaliser des échanges, tient au fait que ce dernier s'entraînait régulièrement chez lui à manier le diabolos et à réaliser diverses figures, comme il en a témoigné lors de l'entretien d'autoconfrontation : **Thom** : « *oui parce que j'avais envie de faire du diabolos aujourd'hui, j'en fais souvent en dehors de l'école* ». Ces deux éléments ont été significatifs pour Zack, Hugues et Thom et les ont amenés au cours de cet épisode, à interagir sur le choix des diabolos, les techniques pour réaliser des figures en diabolos, et celles qui étaient efficaces pour effectuer des échanges.

• *Épisode 2 : « l'apprentissage de la figure en diabolos d'Oliver »*

Le deuxième épisode a débuté lorsque Thom a aperçu Oliver, un autre élève de la classe, qui réalisait parfaitement une figure en diabolos que Thom souhaitait apprendre. Il a interrompu les échanges avec Zack afin d'observer la manière dont Olivier manipulait le diabolos, dans l'intention de tenter lui-même cette figure. Zack a interpellé Thom pour le convaincre de poursuivre leurs échanges (« *mais non arrête on fait un échange Thom !!!* »), et a déclaré lors de l'autoconfrontation : **Chercheur** : « *alors là qu'est-ce qui se passe ?* », **Zack** : « *il y a Thom qui voulait apprendre ce que faisait Oliver, je trouvais ça bien moi aussi, donc je me suis rapproché aussi, mais je voulais qu'on s'entraîne avec Thom à faire les échanges* ». Thom, quant à lui a interpellé Oliver pour obtenir des conseils sur la réalisation de cette figure : « *Oliver ! Oliver ! Est-ce que tu peux m'apprendre comment on fait la figure, celle où tu vas vite, je te promets que je ne m'en servirai pas dans le spectacle* ». Ce dernier espérait obtenir des conseils, comme il l'a exprimé en autoconfrontation : « *Oliver, il arrive*

au diabololo, il est très fort, il arrive à faire un truc super rapide de l'autre côté et je lui ai demandé qu'il me dise juste comment il fait ». Cet élément a été significatif dans un premier temps pour Thom, puis Zack qui s'est joint à eux pour tenter de réaliser la figure du « Tour du monde » qu'Oliver démontrait à Thom tout en donnant des conseils. Cela les a amenés à interagir pour se perfectionner dans la manipulation du diabololo.

• *Épisode 3 : « un rappel à l'ordre pour trouver des idées ensemble pour l'enchaînement »*

Le troisième épisode a débuté au moment où Benjamin, un élève de la classe qui avait intégré le groupe de Zack, Hugues et Thom en cours de cycle (lors de la leçon 5), les a rappelés à l'ordre : « Les gars, il faut faire l'enchaînement ! Allez Hugues, il faut qu'on mette quelque chose en scène, on ne fait rien là ! ». Le rappel à l'ordre de Benjamin a été significatif dans un premier pour Hugues, qui a répondu : « oui d'accord, mais Zack fait n'importe quoi ! ». Cet élément a introduit le troisième épisode de l'histoire, lorsque Thom et Zack qui s'entraînaient à réaliser des figures en diabololo ont entendu Benjamin les rappeler à l'ordre. Cela a été significatif pour Thom et Zack, qui se sont dirigés vers les bancs pour s'asseoir et discuter de l'enchaînement, comme l'a exprimé Thom en autoconfrontation : « on s'entraînait un peu avec Thom à faire du diabololo, et je demandais encore des conseils à Oliver, mais on n'avait pas trop le temps. » **Chercheur** : « vous n'aviez pas trop le temps ? ». **Thom** : « on aurait perdu plein de temps pour que j'apprenne la figure, et puis Benjamin s'est un peu énervé et il nous a dit de venir pour parler de l'enchaînement, alors on a été s'asseoir sur les bancs ». Cette intervention de Benjamin a constitué un élément significatif dans le cours d'expérience de Zack, Thom et Hugues, et les a conduits à se regrouper pour interagir sur le choix des éléments à intégrer dans l'enchaînement et sur la manière de réaliser les échanges à deux en diabololo.

• *Épisode 4 : « la construction d'un enchaînement à trois »*

Le quatrième épisode a débuté au moment où l'enseignante est intervenue auprès d'Hugues, Thom et Zack alors qu'ils s'entraînaient à faire des échanges de diabololo. Son intervention a été significative pour les trois élèves de manière simultanée et a constitué un élément d'introduction du quatrième épisode de l'histoire. Zack et Thom s'entraînaient à faire des échanges en diabololo et Hugues à réaliser des figures en diabololo, quand l'enseignante est intervenue, et leur a annoncé que Benjamin ne resterait pas dans leur groupe et qu'à présent ils seraient tous les trois pour construire l'enchaînement, comme en témoigne l'extrait de communications en situation suivant : **Enseignante** : « les gars, maintenant vous allez être trois ». **Zack** : « Ah bon, mais pourquoi ? (s'arrête de faire du diabololo) ». **Enseignante** : « parce que là Benjamin il est tout seul avec son ruban, alors que vous êtes tous les trois avec le diabololo. Et j'aimerais bien qu'on construise maintenant les gars ». Cette intervention de l'enseignante a été significative pour les trois garçons, et les a surpris comme ils l'ont exprimé en autoconfrontation : **Zack** : « l'enseignante vient nous dire que Benjamin ne restait plus dans notre groupe, mais moi je savais qu'après il allait revenir donc en fait ça ne m'inquiétait pas trop ». **Hugues** : « moi j'ai été surpris, je ne comprenais pas trop pourquoi Benjamin partait du groupe. Je savais qu'il n'aimait pas trop le diabololo, mais il pouvait faire du ruban ». Suite à l'intervention de l'enseignante, ils se sont regroupés une nouvelle fois sur les bancs pour interagir et décider collectivement des deux partenaires qui allaient effectuer les échanges de diabololo dans l'enchaînement. Ils avaient convenu que Thom et Zack réaliseraient les échanges.

• *Épisode 5 : « une tentative d'échanges de diabololo avec Hugues »*

Le cinquième épisode a débuté pendant la leçon 7, au moment où Hugues a proposé à Zack et Thom de faire un échange de diabololo : « je peux faire un échange avec quelqu'un les gars ? L'un de vous deux, c'est juste pour essayer ». Cette proposition d'Hugues, alors qu'ils finalisaient et révisaient leur enchaînement avant d'être évalués, a constitué un élément significatif pour Thom et Zack de manière simultanée dans leur cours d'expérience et a participé à la transformation de la dynamique de l'histoire. Dans un premier temps Zack a

répondit « oui, mais il faut qu'on soit à la 'performance' Hugues, dans l'enchaînement », dans l'espoir de le dissuader dans son choix et lui rappeler que les échanges de diabolos il les faisait avec Thom, comme il l'a exprimé en autoconfrontation : **Chercheur** : « Hugues vous demande de faire des échanges, qu'est-ce que tu te dis ? ». **Zack** : « je lui disais qu'il fallait être au top pour le spectacle, et que lui il n'arrivait pas aussi bien que Thom et moi à faire du diabolos ». Thom a ensuite proposé à Hugues de faire des échanges avec lui, tout en le conseillant dans la manipulation du diabolos : **Thom** : « mets-toi dans le même sens que moi, comme ça. Et tu prends beaucoup de vitesse, et il faut que le diabolos soit bien droit ». Cette proposition d'Hugues de réaliser des échanges avec l'un ou l'autre de ses partenaires a constitué un élément significatif pour Thom et Zack, modifiant les formes d'interaction entre eux et leurs modes d'engagement. Le cinquième épisode et l'histoire ont été clôturés par l'intervention de l'enseignante qui a été significative pour les trois élèves. Celle-ci a annoncé à l'ensemble de la classe que le temps consacré à la révision de l'enchaînement était écoulé et qu'elle débutait l'évaluation.

3.2.3.- Synthèse

Ce troisième point de résultats a mis en évidence que la coopération présente un caractère composite et évolutif dépendant de divers éléments de la situation (*e.g.*, les interventions de l'enseignante, les expériences passées des élèves vécues en dehors de l'école). L'analyse a également mis en évidence des dynamiques contrastées et contingentes d'évolution de la coopération au cours du temps dans le cycle. En effet, la coopération se transforme au gré des circonstances (*e.g.*, les interventions de l'enseignant, la matérialité de la situation, etc.), et intègre le développement de « coopérations spontanées », qui dépassent les limites des dispositifs d'apprentissage prescrits par l'enseignant. Appréhender la coopération du point de vue de l'expérience des élèves nous permet au terme de cette étude, de faire l'hypothèse selon laquelle des processus intersubjectifs susceptibles d'intervenir dans sa construction (*e.g.*, les jugements de confiance, la modélisation des compétences de ses partenaires). Cela nous a aussi permis de pointer les éléments de la situation qui sont significatifs aux yeux des élèves, et qui jouent un rôle déterminant dans la construction et la transformation de la coopération entre eux.

3.3.- Agencement temporel des histoires collectives au cours du cycle

Le graphique 1 présente l'ordonnancement temporel des treize histoires collectives au cours du cycle d'arts du cirque. Il a été construit de manière à faire apparaître le développement de chaque histoire dans les différentes leçons du cycle. L'axe des abscisses représente le déroulement temporel de la succession des leçons, et l'axe des ordonnées représente les différentes histoires collectives. Chaque fois qu'une histoire collective était ouverte à un moment de la leçon, elle a été représentée par un carré grisé. Par exemple, l'histoire « La construction de la figure du rouler de cerceau » est représentée graphiquement sur la ligne 4 et apparaît uniquement lors de la leçon 2. Le graphique 1 fait apparaître trois caractéristiques de l'agencement de ces histoires au cours du cycle : (a) la diversité des emplacements temporels des histoires collectives, (b) le caractère continu ou discontinu de leur développement, et (c) les patterns d'histoires collectives.

Graphique 1 : Ordonnancement temporel des histoires collectives au cours du cycle

Graphe 1: Temporal ordering of collective meaningful stories during the unit

3.3.1.- La diversité des empanns temporels

Le graphique 1 souligne la diversité des empanns temporels dans lesquels se développent les histoires collectives. Il s'agit soit de périodes courtes, de l'ordre de quelques minutes (*e.g.*, l'histoire intitulée « La confrontation de point de vue relatif au choix de deux éléments »), soit de périodes se déroulant sur l'ensemble d'une leçon d'un cycle (*e.g.*, l'histoire intitulée « L'intégration de l'élément 'photo' »), soit s'étalant sur plusieurs leçons – de deux à cinq leçons – (*e.g.*, l'histoire collective intitulée « La construction de la figure du rouler de cerceau », s'est développée sur quatre leçons), soit encore sur l'intégralité du cycle (*e.g.*, l'histoire intitulée « Le choix d'un scénario pour le spectacle »).

3.3.2.- Le caractère continu ou discontinu du développement des histoires collectives

Le graphique 1 met également en évidence le caractère continu ou discontinu du développement des histoires collectives au cours du cycle. Certaines histoires collectives se développent de manière continue (sans interruption). Celles-ci ne sont entrecoupées par aucune autre histoire collective et sont relativement courtes (*e.g.*, l'histoire collective intitulée « La construction d'un mini-enchaînement à trois » s'est développée de manière continue lors de la leçon 3 sur six minutes). D'autres histoires collectives se développent de manière discontinue, en étant entrecoupées par d'autres histoires. Elles se caractérisent par des alternances d'ouvertures et de fermetures de l'histoire lors d'une même leçon (*e.g.*, l'histoire collective intitulée « La construction de la figure du rouler de cerceau » s'est développée de manière discontinue lors de la leçon 2), ou lors de plusieurs leçons consécutives (*e.g.*, l'histoire collective intitulée « Les échanges de balles d'Hugues et Thom » s'est développée sur trois leçons consécutives : leçons 1, 2 et 3) ou non consécutives (*e.g.*, l'histoire collective intitulée « Le maintien à deux en équilibre sur la boule » s'est développée sur trois leçons non consécutives : leçons 2, 3 et 6).

3.3.3.- Les patterns d'histoires collectives et les éléments participant à cette dynamique

Le graphique 1 fait enfin apparaître l'existence de patterns dans l'ordonnancement temporel des histoires au cours d'une leçon et du cycle. Dans la majorité des leçons, l'activité

collective des élèves est organisée autour d'un nombre d'histoires collectives compris entre trois et six histoires collectives. Ce pattern a été observé pour les leçons 2, 3, 6 et 7. Par ailleurs, l'activité collective des élèves est structurée autour de plusieurs histoires collectives s'étalant sur plusieurs leçons :

- quatre histoires collectives se sont ouvertes en début de cycle et ont perduré au cours du cycle : une histoire (« Le choix d'un scénario pour le spectacle ») a été ouverte en leçon 2 et s'est prolongée jusqu'à la fin du cycle, et trois histoires se sont prolongées sur trois ou quatre leçons (« Les échanges de balles entre Hugues et Thom », « Le maintien à deux en équilibre sur la boule », « La figure acrobatique d'Hugues et Zack : le kangourou ») ;
- huit histoires collectives se ouvertes et se sont enchaînées successivement à partir de la leçon 2. Elles ont perduré sur une ou deux leçons (*e.g.*, « La confrontation de point de vue relatif au choix de deux éléments », « La construction d'un mini-enchaînement à trois en cinq minutes », etc.) ;
- une nouvelle histoire collective a été ouverte lors de la dernière leçon : « La démonstration de l'enchaînement à quatre le jour de l'évaluation ».

Les rebondissements des histoires collectives sont liés à des événements survenant dans la situation qui amènent les élèves à spécifier, élargir et/ou ré-orienter leurs attentes (liées à la préoccupation tenant l'histoire en cours) suite à de nouveaux jugements portés sur la situation. Ces rebondissements donnent lieu à des épisodes de l'histoire collective. Les éléments amenant à des rebondissements et l'ouverture de nouveaux épisodes dans une histoire sont divers et relatifs à différents aspects de la situation en cours :

- les interventions de l'enseignant. Elles peuvent amener une modification des attentes des élèves qui donne un nouveau cours à une histoire collective en cours. Elles peuvent également être le rappel ou la spécification de certaines prescriptions, être des conseils concernant la réalisation des tâches, être des jugements portés sur les réalisations des élèves.
- l'observation des comportements d'autres élèves de la classe. Les comportements des autres élèves de la classe peuvent constituer des éléments significatifs et certains font « choc » dans le cours d'expérience des élèves. Il s'agit par exemple d'élèves qui réalisent des techniques spécifiques pour effectuer des figures. Ces éléments peuvent également être des communications d'un autre élève adressées à un partenaire de la dyade ou du groupe.
- les jugements de confiance portés sur les partenaires. Ils portent sur son(ses) partenaire(s) et sont relatifs à trois dimensions de l'activité des élèves : son niveau de maîtrise dans une habileté spécifique ou sa compétence à réaliser une tâche spécifique, la compétence d'un partenaire à donner des conseils ou le guider pour réaliser une tâche précise, la capacité d'un partenaire à rester sérieux et concentré durant le cours.
- le rappel d'expériences passées communes avec ses partenaires. Ces expériences ont été vécues de manière conjointe par les élèves en dehors du cycle.
- le sentiment de maîtrise des élèves. Ce sentiment est relatif aux productions individuelles et/ou collectives antérieures des élèves du groupe ou de la dyade réalisées lors des cycles d'enseignement.
- la matérialité de la situation. Ces éléments renvoient à l'ensemble des dimensions matérielles et des dispositifs mis en œuvre dans l'espace du gymnase. Cela correspond par exemple aux matériels et objets spécifiques utilisés par les élèves.

3.2.4.- Synthèse

Ce deuxième point de résultats a mis en évidence que les histoires collectives dans lesquelles les élèves sont engagés se développent sur des emplans temporels variables, et de manière continue ou discontinue, révélant des relations particulières entre les emplans temporels, la continuité ou discontinuité des histoires collectives et leurs objets. La coopération entre

élèves au cours du cycle se structure autour de plusieurs histoires collectives, selon des patterns particuliers (e.g., des histoires collectives perdurent sur l'ensemble du cycle, d'autres se succèdent, ou s'ouvrent uniquement en fin de cycle). Lors de certaines leçons, l'activité collective des élèves s'organise exclusivement autour d'une ou deux histoires collectives, dans d'autres leçons, elle s'organise autour d'un nombre important d'histoires collectives (sept histoires). L'utilisation des histoires collectives pour décrire et caractériser l'activité collective des élèves a ainsi permis de rendre compte du caractère complexe et dynamique de la coopération entre les élèves au cours d'un cycle, celle-ci se construisant sur des temporalités variables au cours des leçons et du cycle.

3.4.- Caractérisation des formes d'articulation entre les différentes histoires collectives

L'analyse a mis en évidence trois formes d'articulation entre les histoires collectives, conduisant à identifier : (a) des histoires collectives « isolées », indépendantes des autres histoires collectives, (b) des histoires collectives se succédant de façon séquentielle, et (c) des histoires collectives enchâssées dans d'autres histoires. Le tableau 5 représente de manière schématique les trois modes d'articulation entre les différentes histoires.

Tableau 5 : Schématisation des trois formes d'articulation entre les histoires collectives

Table 5: Mapping of three forms of articulation between collective meaningful stories

3.4.1.- Des histoires collectives « isolées », indépendantes des autres

Certaines histoires collectives ne présentent aucune relation avec les autres histoires et se développent isolément. C'est le cas pour trois histoires collectives qui ont été « isolées » et qui se sont développées parallèlement et de façon synchrone au développement d'autres histoires collectives. Par exemple, l'histoire collective intitulée « Le maintien à deux en équilibre sur la boule », initiée lors de la leçon 2 illustre ce premier mode d'articulation. Cette histoire s'est développée durant plusieurs leçons du cycle, sans relation avec d'autres histoires. Elle se ré-ouvre ponctuellement, l'un ou l'autre des élèves du groupe cherchant à convaincre ses partenaires de se perfectionner dans la réalisation de cette figure, bien qu'ils n'aient pas l'intention de l'intégrer dans leur enchaînement.

3.4.2.- Des histoires se succédant de façon séquentielle

Cette forme d'articulation correspond à des histoires collectives qui présentent un lien de dépendance entre elles. D'un point de vue diachronique, il s'agit d'histoires qui s'enchaînent de manière séquentielle les unes aux autres. La fermeture d'une de ces histoires entraîne à la

suite l'ouverture et le développement d'une autre histoire.

Cette forme d'articulation a été observée pour deux histoires collectives. L'histoire intitulée « La construction de la figure du rouler de cerceau » qui s'est déroulée lors de la leçon 2, a interrompu l'histoire en cours intitulée « L'échange de balles d'Hugues et Thom » (leçons 1, 2 et 3). L'histoire de « L'échange de balles d'Hugues et Thom » s'est clôturée pour Hugues lors de la leçon 2 et pour Thom lors de la leçon 3 lorsque ce dernier a compris que son partenaire ne voulait plus s'entraîner à la réalisation de l'échange de balles. Lors de la leçon 2, Hugues a annoncé à ses partenaires qu'il préférerait s'entraîner et se perfectionner dans la réalisation de la figure du rouler de cerceau plutôt que dans l'échange de balles (**Hugues** : *est-ce qu'on fait le truc du cerceau ?* **Thom** : *ouais*. **Hugues** : *on va avoir besoin de toi Valentin*. **Zack** : *les gars vous faites les boules ! (Il fait le geste de l'échange de balles)* **Hugues** : *non, non, on ne le fait plus*. **Zack** : *vous ne le faites pas ? (Surpris)*). La réponse positive de Thom suite à l'interrogation d'Hugues concernant la réalisation de la figure du rouler de cerceau, et son refus de poursuivre l'échange de balles, s'accompagnent de la clôture de l'histoire de l'échange de balles et de l'ouverture de celle de la construction de la figure du rouler de cerceau.

3.4.3.- Des histoires enchâssées dans d'autres histoires

Cette forme d'articulation correspond à plusieurs histoires collectives dont certaines s'enchâssent dans d'autres. Une histoire vient alimenter ou enrichir une autre histoire sans pour autant donner lieu à l'ouverture d'une nouvelle histoire collective, mais en créant un nouveau développement de cette histoire.

Cette forme d'articulation a par exemple été identifiée entre l'histoire intitulée « La figure acrobatique d'Hugues et Zack : le kangourou », et l'histoire intitulée « Le choix d'un scénario pour le spectacle ». La première a été ouverte lors de la leçon 2, suite à la proposition de l'enseignante de réaliser différents éléments acrobatiques, dont le « kangourou ». Au cours de l'échauffement, Zack, Hugues, Thom et Valentin (un autre élève de la classe, qui au cours de la leçon 2 faisait partie du groupe) s'entraînent à la réalisation de cet élément, en alternant les partenaires pour réaliser l'élément acrobatique, une fois Hugues et Valentin, puis Thom et Zack. En définitive, des duos restent fixes : Thom et Valentin, et Hugues et Zack. Ce n'est que lors de la leçon 4, dans laquelle les élèves doivent construire un mini-enchaînement à démontrer à la fin de la leçon, que Zack, Hugues et Thom décident de réinvestir cet élément acrobatique dans la composition de leur enchaînement et d'alimenter leur scénario. Ayant choisi pour thème de leur enchaînement « le téléspectateur devant la télé », tous les trois ont l'idée de personnaliser cet élément acrobatique en le mettant en scène. En réalisant le « kangourou », Hugues et Zack jouent le rôle de deux personnages de télévision, tantôt des personnages de dessins animés, tantôt des personnages de séries, dont le choix est laissé à Thom qui joue le rôle du téléspectateur qui zappe les chaînes. L'histoire « La figure acrobatique d'Hugues et Zack : le kangourou » est venue « s'emboîter » dans celle intitulée « Le choix d'un scénario pour le spectacle », créant ainsi un nouveau développement de cette dernière. Cet exemple illustre le caractère « modulaire » de l'agencement de deux histoires collectives.

3.4.4.- Synthèse

Ce quatrième point de résultats a mis en évidence différentes formes d'agencement des histoires collectives au cours du temps. Les situations de coopération appréhendées du point de vue des élèves témoignent de la complexité du flux de ces histoires et de leurs interrelations, donnant son « épaisseur » à la coopération. Les histoires collectives n'évoluent pas isolément les unes des autres, mais entretiennent différentes sortes de relations. Certaines s'agencent et s'articulent entre elles ; d'autres co-évoluent parallèlement sans liens avec d'autres histoires ; d'autres encore fusionnent en une même histoire. Enfin, certaines histoires se ferment momentanément et s'ouvrent à nouveau, et d'autres au contraire ne sont plus ré-ouvertes à l'échelle du cycle. Les histoires collectives

« éphémères », ou qui se développent de manière isolée, peuvent être envisagées comme des chemins empruntés par les élèves n'ayant pas abouti, ou qui n'ont pas été exploités par les élèves, mais qui pour autant leur ont permis de construire de nouvelles connaissances ou de s'engager sur des chemins plus porteurs. En définitive, ces résultats mettent en évidence que les élèves ont vécu les leçons du cycle d'arts du cirque comme une articulation d'histoires collectives et non comme une succession de tâches d'apprentissages.

4.- Apports à la conception de dispositifs d'apprentissage coopératif

En plus de contribuer à la compréhension de la coopération d'un point de vue intrinsèque, la description de l'activité collective des élèves dans des situations de coopération *via* la caractérisation des histoires collectives dans lesquelles les élèves étaient engagés, apporte des éléments intéressants pour la conception de dispositifs originaux d'apprentissage coopératif. L'analyse de l'activité collective des élèves a mis en évidence qu'il ne suffisait pas de placer les élèves dans une tâche de coopération pour que ces derniers coopèrent. Nos résultats ont également mis en évidence que la coopération dépendait des objets propres aux histoires collectives dans lesquelles les élèves étaient engagés. En relation avec cette description de l'activité collective des élèves, nous proposons deux pistes de conception visant à créer les conditions de l'engagement des élèves dans des histoires collectives : (a) créer les conditions de cet engagement dans des histoires collectives vécues, en petits groupes ou en classe entière au cours d'un cycle d'enseignement, et (b) créer les conditions de l'engagement coopératif des élèves en jouant sur la matérialité de la situation.

4.1.- Créer les conditions de l'engagement des élèves dans les histoires collectives vécues en classe entière

La première piste consiste à créer les conditions d'un engagement des élèves dans des histoires collectives vécues en dyades, en groupe ou en classe entière, et à différentes échelles temporelles : une leçon, un cycle, ou une année scolaire. Dans le cadre de cet article, nous proposons un exemple de la conception d'un dispositif d'apprentissage coopératif en arts du cirque dans lequel les élèves s'engagent dans des histoires collectives à l'échelle d'une classe entière. Ce dispositif nommé le *Grand Jigsaw*, est une structure d'apprentissage coopératif alternative à l'un des dispositifs proposés dans le courant de l'Apprentissage Coopératif : le *Jigsaw* (Dyson & Grineski, 2001). Le *Grand Jigsaw* consiste à créer, en début de cycle, des groupes stables qui se spécialisent dans un « domaine » particulier ou une tâche collective particulière, au cours du cycle, comme par exemple, la construction d'un mini-enchaînement en arts du cirque pour chacun des groupes. Progressivement, lorsque les élèves ont construit un fond commun de connaissances, de significations et d'attentes, les groupes fusionnent deux à deux. À la fin du cycle, chaque groupe a travaillé avec l'ensemble des autres groupes de la classe. Le groupe A enseigne au groupe B ce qu'il a construit et vice versa. De l'autre côté, le groupe C enseigne au groupe D, et ainsi de suite, l'objectif étant qu'en fin de cycle chaque groupe soit compétent dans le domaine propre à chacun des autres groupes, c'est-à-dire qu'il soit capable de réaliser les différents mini-enchaînements de l'ensemble des groupes. En mettant en place un tel dispositif, il s'agit de favoriser le développement d'interactions coopératives entre les élèves (*e.g.*, le guidage, les tutelles spontanées), le partage d'expériences et de connaissances. Ce dispositif permettrait également de fédérer les élèves dans une entreprise commune, vis-à-vis de laquelle chaque élève est solidaire et se sent responsable de la réussite des autres et du groupe.

4.2.- Créer les conditions de l'engagement coopératif des élèves en jouant sur la matérialité de la situation

La deuxième piste consiste à créer les conditions de l'engagement coopératif des élèves en jouant sur la matérialité de la situation. L'enjeu pour l'enseignant est de concevoir des espaces contraignant les élèves à partager des objets, des espaces, en les amenant à devoir s'organiser collectivement. Ces contraintes sont appelées des « catalyseurs d'expérience de la coopération » (X, 2013). Pour cela, l'enseignant conçoit des « Espaces d'Actions et d'Interactions Encouragées » (Saury, Adé, Gal-Petitfaux, Huet, Sève & Trohel, 2013) propices aux expériences coopératives d'apprentissage, et qui favorisent les acquisitions. Par exemple, il est possible de « contraindre les espaces », pour amener les élèves à partager des espaces pour manipuler des engins (e.g., la boule se pratique sur le tapis et le monocycle proche de la barre de danse classique), ou encore de « modifier les conditions de réalisation par l'ajout de consignes spécifiques » (e.g., les élèves doivent obligatoirement intégrer dans leur enchaînement un échange à deux avec un engin au choix). Le défi pour l'enseignant est d'organiser son enseignement en ne se satisfaisant pas d'un niveau de coopération dans lequel les élèves seraient engagés dans la simple sauvegarde d'un « ordre collectif » viable, mais de favoriser le développement de significations, d'attentes et de connaissances partagées entre les élèves en relation étroite avec une entreprise commune clairement spécifiée, c'est-à-dire l'engagement dans un « Nous faisons quelque chose ensemble » se traduisant par des liens de solidarité mutuelle pour réaliser une entreprise commune propre au groupe. Ce défi nécessite d'organiser et de conduire un enseignement qui favorise le développement dans la durée d'histoires collectives susceptibles de s'articuler, de fusionner et de s'enrichir mutuellement.

5.- Conclusion et perspectives

En adoptant une posture compréhensive centrée sur l'activité collective des élèves et en appréhendant la coopération du point de vue des élèves, cette étude a mis en évidence la manière dont les élèves vivaient la coopération dans un cycle d'arts du cirque. Le recours à la notion d'histoire collective comme catégorie descriptive de l'activité collective des élèves a montré sa fécondité empirique et méthodologique pour caractériser et décrire les différents contenus de la coopération, ainsi que les dynamiques contrastées et contingentes d'évolution de la coopération à l'échelle d'un cycle. De plus, la description de l'activité collective des élèves dans des situations de coopération, *via* les histoires collectives, a contribué à enrichir et alimenter une réflexion pour concevoir des dispositifs originaux d'apprentissage coopératif. Les cycles d'enseignement ne sont plus conçus comme une succession de tâches d'apprentissage, mais sont appréhendés comme l'articulation d'histoires collectives dans lesquelles les élèves développent des interactions coopératives riches et diverses, sources d'apprentissage. Cependant, il reste à confirmer que les phénomènes observés sous-jacents à l'activité collective des élèves peuvent être généralisables à l'ensemble des activités physiques et sportives en EP (e.g., activités de pleine nature, activités aquatiques), voire étendus à d'autres domaines que l'enseignement, tels que des équipes sportives et des collectifs de travail. Il s'agit donc de mettre à l'épreuve la notion « d'histoires collectives », comme catégorie d'analyse susceptible de mettre en évidence des analogies et des différences entre les modalités de coopération entre acteurs dans ces différents types de situations.

Par ailleurs cette étude laisse en suspens deux questions relatives aux histoires collectives. La première concerne l'identification et la reconstruction *a posteriori* par le chercheur des histoires collectives. D'un point de vue méthodologique, nous avons énoncé des critères permettant d'identifier ces histoires et de les délimiter (engagement dans une entreprise commune, utilisation du « On » et/ou du « Nous » par les élèves). L'identification des histoires collectives sur la base de ce critère demande à être mise à l'épreuve dans d'autres

études, afin d'être précisée et enrichie. De plus, les travaux de recherche conduits en ergonomie ou en psychologie du travail sur les notions de travail collectif et de collectif de travail (Cru, 1988) ainsi que les développements que ces travaux ont connus (e.g., Benchekroun & Weill-Fassina, 2000 ; Caroly & Barcellini, 2013 ; Clot, 2008) nous invitent à discuter de l'usage indifférencié que nous faisons du « On » et du « Nous » comme critère permettant d'identifier les histoires collectives. Ces travaux ont mis en évidence d'une part, que tout travail collectif n'implique pas l'existence d'un collectif de travail, et d'autre part le rôle de la fonction psychologique d'un collectif de travail sur les acteurs. Cette fonction est liée au fait que le collectif permet à chacun de ses membres d'accéder au sens et aux critères du « travail bien fait », à travers les règles de métier fondées sur une histoire articulant les échanges entre les sujets au travail. Par conséquent, ces travaux invitent à considérer que le collectif est simultanément à « l'extérieur » de l'individu dans les échanges dont est fait le travail collectif, et à « l'intérieur » de celui-ci comme instrument psychologique où il s'y développe en fonction de ces échanges. Cette distinction pourrait servir d'appui pour caractériser et différencier l'usage du « On » et du « Nous » qu'emploient les élèves dans les données de verbalisations en autoconfrontation et les données de communications en situation. La deuxième question concerne la caractérisation des dynamiques de transformation des histoires collectives et plus précisément l'identification et la caractérisation de « l'ouverture », de l'interruption et de la « clôture » d'une histoire collective. Les résultats de notre étude ont montré la diversité des éléments contribuant à la dynamique de transformation des histoires collectives au cours du temps, mais aussi la difficulté d'identifier sur la base de critères précis les moments dans lesquels une histoire collective devient « effective », et les moments où elle « s'essouffle ». Ces difficultés pointent l'intérêt de mettre à l'épreuve la notion d'histoire collective dans d'autres situations d'étude, voire sur des échelles temporelles plus longues. Ces pistes de réflexions ouvrent plusieurs perspectives d'étude visant, d'une part à rendre compte des effets des interactions coopératives entre élèves sur leurs apprentissages, et d'autre part de saisir les effets de l'activité réelle d'un enseignant sur le développement des histoires collectives dans une classe.

BIBLIOGRAPHIE

- Arripe-Longueville, F. (d'), Gernigon, C., Huet, M. L., Winnykamen, F., & Cadopi, M. (2002). Peer assisted learning in the physical activity domain: Dyad type and gender differences. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 219-238.
- Becker, A. (2011). Apprendre ensemble. *Contre-pied*, 28, 2-4.
- Benchekroun, T.H., & Weill-Fassina, A. (2000). *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie*. Toulouse: Octarès.
- Caroly, S., & Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In P. Falzon (Ed.). *Ergonomie constructive* (pp. 33-45). Paris: PUF.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.
- Cru, D. (1988). Collectif et travail de métier. In C. Dejours (Ed.). *Plaisir et souffrance dans le travail* (pp. 43-49). Paris: Édition de l'AOCIP.
- De Peretti, A. (2001). *Pertinences en éducation*. Paris: ESF.
- Dyson, B., & Grineski, S. (2001). Using cooperative learning structures in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(2), 28-31.
- Evin, A. (2013). *Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en Éducation Physique et Sportive. Contribution à la compréhension des interactions entre élèves et au développement de dispositifs d'apprentissage coopératif*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Nantes
- Lafont, L., Cicero, C., Martin, L., Vedel, A., & Viala, M. (2005). Apports de la psychologie sociale à l'intervention en EPS : rôle des interactions tutorielles et des « coping » modèles. *@eJRIEPS*, 89-102.

- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail de professeur*. Thèse de Doctorat non publiée, Université Aix-Marseille 1
- Saury, J., Adé, D., Gal-Petitfaux, N., Huet, B., Sève, C., & Trohel, J. (2013). *Actions, significations et apprentissages en EPS. Une approche centrée sur les cours d'expérience des élèves et des enseignants*. Paris: Éditions Revue EP&S.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. London: Sage.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse: Octarès.
- Ward, P., & Lee, M.A. (2005). Peer-assisted learning in physical education: a review of theory and research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24, 205-225.

RESUME

Cette étude visait à analyser l'activité collective des élèves engagés dans des situations de coopération en Éducation Physique, afin de rendre compte de la manière dont ils vivaient et faisaient expérience de la coopération. Pour cela nous avons eu recours à la notion d'histoire collective pour décrire et caractériser les phénomènes sous-jacents de la coopération entre les élèves. Trois élèves et leur enseignante ont participé volontairement à cette étude. Leur activité a été étudiée in situ lors d'un cycle d'arts du cirque de sept leçons, en référence au programme de recherche du Cours d'action (Theureau, 2006). Les résultats présentent, dans la première partie, les catégories typiques d'histoires collectives. La deuxième partie présente les caractéristiques liées à l'agencement temporel des histoires au cours du cycle. Trois caractéristiques ont été identifiées : (a) la diversité des empan temporels, (b) le caractère continu ou discontinu du développement des histoires collective, et (c) les patterns des histoires. Dans la troisième partie, nous présentons une étude de cas qui rend compte de la dynamique de développement des histoires collectives au cours du cycle. Ces résultats contribuent à la compréhension de la coopération, et à la conception de dispositifs originaux d'apprentissage coopératif.

MOTS CLES

activité collective, histoire collective, coopération, éducation physique et sportive, cours d'action.

REFERENCEMENT

Evin, A., Sève, C., & Saury, J. L'histoire collective comme notion descriptive pour l'analyse de l'activité d'élèves engagés dans des situations de coopération en Éducation Physique. *Activités*, 12(2), 3-25. <http://www.activites.org/v12n2/v12n2.pdf>

Article soumis le 24/11/2014, accepté le 30/03/2015