

Mots clés : Activité physique | Coopération | Jigsaw | Motivation



## Océane Cochon Drouet

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : [oceane.cochon-drouet@hepl.ch](mailto:oceane.cochon-drouet@hepl.ch)



## Vanessa Lentillon-Kaestner

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse



## Cédric Roure

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse



## Nicolas Margas

Institut des Sciences du Sport, Université de Lausanne, Suisse

## COOPÉRER VIA LA MÉTHODE JIGSAW

### OUI, MAIS DANS QUELLE ACTIVITÉ PHYSIQUE ?

#### Résumé

En éducation physique (EP), les élèves travaillent rarement seuls. La coopération propose d'utiliser le collectif d'élèves pour favoriser les apprentissages et, en même temps, développer leurs compétences sociales et des relations positives au sein de la classe. Le *Jigsaw* est une méthode visant à faire coopérer les élèves qui peut être implémentée quel que soit le contenu enseigné. Cependant, certaines activités physiques (AP) semblent plus propices que d'autres à cette implémentation afin que le *Jigsaw* produise les effets escomptés. Nous identifions ici ces problèmes d'articulation entre la nature de l'AP enseignée et le *Jigsaw*. Ces doutes sont confirmés par notre étude récente montrant que le *Jigsaw* peut produire des effets positifs ou négatifs selon la nature de l'activité support à l'enseignement. Ainsi, si le *Jigsaw* peut être une méthode utile, sa mise en œuvre doit attentivement prendre en compte la nature de l'AP support à l'enseignement.

#### Introduction

Selon Olry-Louis (2011), la coopération en milieu d'apprentissage se caractérise par la façon dont les membres d'une dyade ou d'un groupe donné, confrontés à un apprentissage particulier, rassemblent leurs forces, leurs savoir-faire et leurs savoirs pour atteindre leurs fins. En tant que moyen soutenant à la fois les acquisitions motrices et sociales, la coopération apparaît particulièrement opportune en EP. Cependant, les activités physiques (AP) sur lesquelles se fonde l'enseignement renvoient à une diversité de caractéristiques qui semblent plus ou moins bien s'articuler avec la mise en œuvre de la coopération. Cet article vise à appréhender ces problématiques d'articulation entre certaines caractéristiques des AP et la méthode *Jigsaw*, qui est pourtant censée pouvoir être implémentée quelle que soit l'AP enseignée.

#### Coopérer grâce à la méthode *Jigsaw*

Lors des apprentissages coopératifs, les élèves les plus actifs et bénéficiant le plus de la coopération sont ceux qui possèdent un haut statut dans la classe et qui

disposent déjà de davantage de ressources (Cohen, 1994). Pour dépasser cette problématique des statuts dans la coopération, la méthode *Jigsaw* (puzzle en anglais) propose, en amont de la coopération, de développer chez chaque élève une des compétences essentielles à la réalisation du travail collectif. Ainsi, les contributions de chaque élève deviennent nécessaires lors de la coopération (Casey, 2004 ; Figure 1). En plus de cette procédure visant la problématique des statuts dans la coopération, le *Jigsaw* repose sur cinq autres éléments importants (Johnson & Johnson, 1989) : l'interdépendance positive (je ne peux pas réussir si l'autre ne réussit pas), le développement de responsabilités individuelles et collectives, des interactions en face à face, le développement de compétences sociales et la dynamique de groupe (but commun pour apprendre et réussir ensemble).

#### Les étapes incontournables du *Jigsaw* en éducation physique

La mise en place de la méthode *Jigsaw* en EP nécessite quatre étapes (Figure 1) :

(1) Les enseignants doivent dans un premier temps

placer les élèves dans des groupes d'appartenance de quatre à six élèves. Ces groupes sont constitués en début de séance, lors de l'échauffement où les élèves travaillent collectivement en fonction de l'AP enseignée.

(2) Lors de la première leçon, l'enseignant assigne à chaque élève d'un groupe d'appartenance un rôle d'expert, par rapport à l'objectif de fin de séquence visé, différent de celui des autres membres du groupe. Par exemple, aux agrès, l'objectif de fin de séquence peut être : « Réaliser par groupe de 4 un enchaînement à visée artistique et acrobatique combinant diverses actions : tourner, voler, se renverser dans un contexte serein de travail avec parade ». Les quatre habiletés travaillées spécifiquement en lien avec cet objectif collectif renvoient ainsi à : Tourner en avant corps groupé/tendu ; Tourner en arrière corps groupé/tendu ; Se renverser sur les bras tendus/ latéralement ; Voler.

Chaque élève du groupe d'appartenance travaille donc une de ces quatre habiletés spécifiques, en se répartissant dans les différents ateliers prévus pour chaque groupe d'experts. Il a la responsabilité d'apprendre en s'entraînant afin de devenir « expert » de son atelier, donc d'accéder au niveau de compétence le plus élevé possible.

(3) Chaque élève retourne ensuite dans son groupe d'appartenance et a la responsabilité d'enseigner et d'expliquer à ses pairs du groupe d'appartenance la tâche qu'il/elle avait en charge de réaliser dans le but de les rendre compétents à leur tour. L'objectif y est donc que les experts puissent transmettre et partager leur

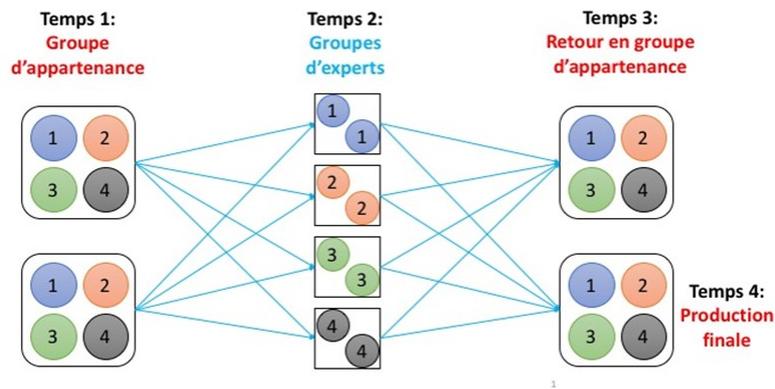


Figure 1. Schéma de la méthode *Jigsaw*

expérience (consignes, critères de réalisation, critères de réussite, etc.) afin de rendre leurs camarades compétents dans ce domaine (Drouet & Lentillon-Kaestner, 2019).

(4) Les élèves des groupes d'appartenance travaillent ensemble pour atteindre le meilleur niveau lors du travail final commun de fin de leçon (par exemple, l'enchaînement gymnique) ; c'est alors un moment d'intégration et d'évaluation. Un bilan est réalisé à la fin de la leçon. Le but de ce moment est d'officialiser les apprentissages, de rendre compte du travail effectué et de renforcer les liens au sein des groupes.





### La nature de l'activité : plus ou moins compatible avec le *Jigsaw* ?

Alors que le *Jigsaw* et plus généralement les pédagogies coopératives, visent à créer de l'interdépendance positive entre les élèves, certaines AP reposent sur une logique compétitive et donc sur de l'interdépendance négative : la réussite individuelle ou collective est associée à l'échec du ou des adversaires. Parfois même, lors d'AP proposant une confrontation directe (e.g., sports d'opposition individuels ou collectifs), les pratiquants ont la possibilité d'empêcher l'adversaire de développer son jeu, ce qui peut être aussi efficace que de réussir à développer le sien. En situation *Jigsaw*, l'élève se retrouve donc devant l'injonction paradoxale de devoir aider les autres alors que le but de l'AP est justement de battre les autres. Cet aspect intrinsèquement compétitif des AP peut donc poser problème lors de l'implémentation du *Jigsaw*, gêner la coopération et minorer les effets escomptés.

De même, dans ces activités intrinsèquement compétitives, une part importante de la motivation et donc de l'apprentissage est inhérente au développement de ces buts de compétition. En dénaturant cette logique culturelle compétitive vers une logique coopérative, le *Jigsaw* peut nuire à la motivation issue du sens culturel de l'AP et donc aux apprentissages des élèves. À l'inverse, lorsque la logique de l'AP est liée à la confrontation à l'environnement ou à une reproduction de forme, l'interdépendance positive créée par le *Jigsaw*

peut aider les élèves à mieux répondre au défi que propose l'AP et donc ouvrir sur une motivation renforcée et de meilleurs apprentissages.

Ensuite, pour régler les problématiques de statuts lors de la coopération, le *Jigsaw* s'appuie sur le développement de compétences différentes puis sur le co-enseignement entre les élèves qui disposent alors de ressources complémentaires. Mais ce co-enseignement, central pour que le *Jigsaw* puisse produire ses effets, s'avère plus facile à réaliser lorsque l'AP se situe dans un environnement stable/certain (e.g., agrès, danse, athlétisme). Dans les environnements incertains où les éléments à transmettre dépendent des réactions de l'adversaire (e.g., sports d'opposition) ou du milieu (e.g., activités de pleine nature), les facteurs de progrès sont fluctuants, plus difficiles à identifier, et les feedbacks plus difficiles à réaliser. Ces éléments d'incertitude du milieu présents dans certaines AP peuvent donc nuire à l'efficacité du co-enseignement et donc aux effets du *Jigsaw* sur l'apprentissage. L'accompagnement de ces phases de co-enseignement par les enseignants apparait alors primordial.

Enfin, dans les AP qui sont fréquemment pratiquées par les élèves en dehors de l'EP (e.g., sports collectifs), la diversité de niveau initial entre les élèves est très importante. Cette importante diversité peut mettre à mal le dépassement de la problématique des statuts par la procédure *Jigsaw*. En effet, la présence de plusieurs élèves experts dans la classe, par exemple en football, induit qu'ils ou elles posséderont déjà la plupart des

acquisitions que les autres élèves doivent travailler dans les groupes d'experts. La problématique des statuts (Cohen, 1994) lors de la coopération reste alors entière et peut nuire aux effets attendus du *Jigsaw*. L'enseignant doit donc y être particulièrement vigilant.

Ces éléments doivent donc être considérés de manière approfondie lors de la mise en place du *Jigsaw* et même plus largement des pédagogies coopératives en EP. Les effets du *Jigsaw* semblent en effet pouvoir fortement varier en fonction de la nature de l'AP enseignée, voire induire des effets opposés à ceux escomptés.

## La confirmation que les effets du *Jigsaw* dépendent de la nature de l'AP enseignée

Si la réflexion précédente est basée sur des éléments théoriques de didactique et de psychologie sociale, nous avons récemment mené une étude empirique expérimentale (Cochon Drouet et al., en révision) visant à comparer les effets du *Jigsaw* en sports de raquette et dans les activités gymniques. Nous avons donc mesuré dans des classes fonctionnant en *Jigsaw* ou en enseignement classique (classes contrôles) l'évolution de l'intérêt en situation (IS) qui est une variable motivationnelle importante (Roure et al., 2016) et l'évolution du niveau d'activité physique modérée à vigoureuse (APMV), observé via des accéléromètres, qui est un élément déterminant des apprentissages et un marqueur motivationnel. Nos résultats (pour détail, voir Cochon Drouet et al., en révision) révèlent que le *Jigsaw* (comparativement aux classes contrôle) améliore significativement les niveaux de APMV et certaines

dimensions de l'IS dans les activités gymniques. Cependant, ils montrent aussi que la mise en place du *Jigsaw* détériore significativement l'APMV et l'IS dans les sports de raquette. De plus, ces effets opposés s'accroissent au fur et à mesure de la séquence d'enseignement de six séances.

## Conclusion

La méthode *Jigsaw* est un dispositif pédagogique utilisable dans toutes les AP. Elle est séduisante puisqu'elle propose de faire coopérer les élèves pour soutenir à la fois leurs apprentissages moteurs et sociaux en dépassant la problématique des statuts et donc des différences de ressources initiales entre les élèves. Toutefois, les réflexions théoriques proposées ici et les résultats de notre étude empirique (Cochon Drouet et al., en révision) montrent que les effets du *Jigsaw* sont variables en fonction des AP et peuvent même, dans certains cas, aboutir à des effets contraires à ceux escomptés. Plus largement, ces résultats invitent à se questionner sur les conditions à mettre en place pour utiliser le *Jigsaw*. Ils mettent aussi en garde contre les prêt-à-porter pédagogiques ou didactiques censés fonctionner quels que soient les contextes. Être accompagné et formé à cette approche pédagogique et plus largement aux pédagogies coopératives facilite son utilisation et son efficacité en EP. Ainsi des cours de formation continue sur les approches coopératives sont proposés en ce sens au sein de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud.

## Bibliographie

- Casey, A. (2004). Piece-by-piece cooperation: pedagogical change and Jigsaw learning. *British Journal of Teaching Physical Education*, 35(4), 11-12.
- Cochon Drouet, O., Lentillon-Kaestner, V., Roure, C., & Margas., N. (en révision). The Type of Physical Activity Matters in Jigsaw Method Effects in *Physical Education: a test on Students' Motivation and Physical Engagement*.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.
- Drouet, O., et Lentillon-Kaestner, V. (2019). Le Jigsaw en Education Physique. *L'Education Physique en Mouvement*, 1, 14-17.
- Olry-Louis, I. (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. In C. Le Cunff & M. A. Hugon (Eds), *Interactions dans le groupe et apprentissages* (pp. 31-42). Paris : Presses universitaires de Paris Ouest.
- Roure, C., D. Pasco, & Kermarrec, G. (2016). Validation de l'Echelle Française Mesurant L'Intérêt en Situation en Education Physique. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 48(2), 112-120.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en Education*, 157, 147-177.