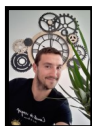


Mots clés : Compétence | Coopération | Multibonds | Numérique

**Romain Baron**

UFR-STAPS de Besançon—Université de Franche Comté

@ : romain.baron@univ-fcomte.fr**Claude Emmanuel Perez-Cano**

Collège André Lallemand de Pouilly-en-Auxois – INSPE Dijon

@ : claud-emanuel.perez-cano@u-bourgogne.fr

LA COOPÉRATION COMME OBJET D'APPRENTISSAGE À TRAVERS LES ACTIVITÉS PHYSIQUES, SPORTIVES ET ARTISTIQUES EN EPS

Résumé

Dans une société actuelle régie par le numérique et où certains élèves sont tentés de se refermer sur soi, nous envisageons la coopération à l'école et en EPS comme un objet d'apprentissage à part entière au travers des activités physiques, sportives et artistiques. En effet, dans notre idée d'une EPS de la compétence, les apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux des élèves s'envisagent reliés entre eux dans une perspective complexe et systémique. L'enjeu de notre article est donc de mettre en évidence que la construction de compétences en EPS passe par ces apprentissages conjoints, sans en négliger certains aspects. Nous illustrerons ensuite nos propos à travers l'activité multibonds où nous tenterons de démontrer qu'une activité individuelle peut être le support d'un « faire ensemble » coopératif et de différents apprentissages imbriqués dans l'optique de rendre les élèves compétents dans cette activité.

La coopération en EPS en réponse à des enjeux sociétaux et scolaires importants

La coopération dans la société du numérique

Notre société actuelle, parfaitement dépeinte par Michel Serres (2012) et les pérégrinations numériques de sa Petite Poucette, est largement régie par internet. En ce sens, la multiplication des réseaux dits « sociaux » est la concrétisation d'un nouveau mode d'interactions. Facebook, Snapchat, Instagram, Twitter, Tik Tok ou encore Tinder, sont autant de nouvelles plateformes d'échanges, de discussions ou de rencontres qui entérinent des nouvelles formes de relations sociales. Dans un futur proche, le « metavers », méta-univers virtuel promis par Marc Zuckerberg, risque également de bouleverser considérablement nos interactions.

Il faut donc aujourd'hui vivre avec ces nouveaux modes de relations sociales dans lesquels le numérique semble prendre une part de plus en plus importante et, dans une certaine ambivalence, laisse apparaître plusieurs facettes. Il permet aujourd'hui de faciliter les échanges et de nombreux outils interactifs ont émergé lors de la pandémie de la COVID-19, notamment dans la sphère éducative et grâce à la créativité des enseignants. Toutefois, il convient de se questionner sur la nature de certaines interactions qui pourraient, sans recul critique, révéler l'idée latente d'un « chacun chez soi » par précaution et acter l'apparition d'un nouvel individualisme sécuritaire. Il convient alors d'être vigilant

sur ce point pouvant servir d'argument à l'utilisation systématisée du numérique et du distanciel, à l'école comme à l'université. En effet, s'ils peuvent faciliter certains échanges, ces outils ne sauraient être l'unique solution pédagogique du futur si l'on souhaite, et c'est notre ambition, mettre les interactions sociales et coopératives au cœur des objets d'enseignement à l'école. Dès lors, et à travers l'EPS scolaire, nous avons le double rôle de participer à éduquer les élèves à ces nouvelles relations sociales en créant des formes de pratiques scolaires s'appuyant sur les outils numériques, mais également en les émancipant de leur utilisation systématique par le vécu et la construction d'interactions sociales alternatives dans le cadre d'activités physiques, sportives et artistiques.

La coopération dans les programmes scolaires

Evidemment, il convient de noter la prise en compte de ces enjeux dans les textes officiels scolaires. En effet, nous retrouvons dans les attentes institutionnelles la volonté de prôner le vivre ensemble tout en partageant des règles mais également celle de permettre aux élèves d'assumer des rôles sociaux et des responsabilités tout en les guidant vers une solidarité à travers les activités physiques et grâce aux échanges entre eux. L'objectif pour les élèves étant d'apprendre à interagir, à se connaître mutuellement mais également de confronter leurs idées tout en respectant celles des autres et leurs différences.



C'est en ce sens, au regard des enjeux sociétaux et institutionnels, que la coopération entre élèves nous semble devoir être une fin en soi et un enjeu majeur d'éducation, atteignable grâce à la richesse culturelle et motrice des activités physiques supports de l'EPS.

La coopération dans une EPS de la compétence

Nous entendons souvent dire que c'est la composante motrice des activités physiques, sportives et artistiques qui forge la spécificité de notre discipline. Effectivement, dans un sens, une centration trop marquée sur les apprentissages méthodologiques et sociaux pourrait faire glisser l'EPS vers un statut de discipline transversale, sans « noyau dur » (Lafontan, Becker & Couturier, 2000). Cependant, en écartant les apprentissages méthodologiques et sociaux de l'EPS, nous en revenons à l'éternel débat sur notre légitimité en tant que discipline d'enseignement à l'école et sur ce qui nous différencie de la pratique sportive fédérale. Comme évoqué récemment par un collectif d'enseignant d'EPS, « force est de constater que nous n'avons peut-être pas su collectivement nous entendre sur ce qu'était notre discipline et les savoirs fondamentaux que l'EPS souhaitait viser pour la formation globale de l'élève » (Dietsch et al., 2020).

Il nous semble alors important de dépasser cette

dichotomie afin de « relier » les savoirs, au sens d'Edgar Morin (2004), mais aussi afin d'unifier notre discipline autour d'un socle complexe d'apprentissages indissociables. Ainsi, nous envisageons en interrelation et en interdépendance les composantes motrice, méthodologique et sociale de chaque compétence à construire par les élèves en EPS. Plus encore, nous pensons qu'il convient de faire de cette interdépendance le ciment et la singularité de notre discipline. En ce sens, nous envisageons à la fois la coopération comme moyen privilégié des apprentissages moteurs tout en considérant en retour les APSA et leur essence culturelle comme support pour apprendre aux élèves à coopérer. Cette relation circulaire et réciproque permet ainsi de ne plus découper les compétences attendues en EPS mais de considérer l'EPS, à l'instar de Delignières (2009), comme un puissant vecteur d'apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux, envisagés ensemble au cœur de la notion de compétence, dans une perspective complexe et systémique.

Une illustration en multibonds

Le fil conducteur de notre démarche pédagogique est le vivre ensemble, que nous interprétons comme un « faire ensemble » visant à apprendre par et grâce aux autres.

En athlétisme, la performance individuelle est recherchée, ce qui peut augmenter les écarts entre élèves. L'activité multibonds nécessite de coordonner

une course et des bonds pour conserver la vitesse initiée lors de l'élan, afin de franchir la plus grande distance possible. On peut rechercher à améliorer les qualités physiques de nos élèves mais aussi rechercher la mobilisation de celles-ci grâce aux autres. Plusieurs vecteurs de l'activité collaborative de nos élèves peuvent les engager à s'observer, s'écouter, se conseiller, pour aller vers une autonomie collective d'apprentissage que l'on pourrait aussi qualifier d'émancipation relationnelle au sens où l'on recherche une mise en projet, indépendamment des enjeux évaluatifs, chez nos élèves. La démarche favorise un accès au savoir différencié, tout en offrant un cadre commun de compréhension et d'action permettant aux différents élèves de communiquer ensemble, d'échanger, de s'aider. L'interdépendance motrice, sociale et relationnelle entre les élèves les amènent à se positionner, à réaliser des choix individuels concertés au sein du groupe et au service du projet collectif d'apprentissage.

L'engagement des élèves dans une performance à score cumulée, le choix donné aux équipes de se répartir les sauts après entraînement (entre celui qui sautera en 3, 4 ou 5 bonds voire de leur demander de choisir deux bonds différents par membres du groupe si la nécessité de l'engagement est ressentie), ainsi que la possibilité de choisir la situation de travail nécessaire en fonction de ses besoins sont autant de vecteurs de l'activité collaborative de nos élèves qui les engagent à

s'observer, s'écouter, se conseiller...et ainsi les rendre attentifs aux autres afin de les sortir de leur égocentrisme pour aller vers une autonomie collective d'apprentissage au travers de la métacognition.

En début de séquence, les élèves réalisent des passages, sur un saut en 3 bonds, qui serviront à établir des profils d'élèves et à former des groupes sur le plan moteur. Par exemple, il est possible d'établir trois groupes de besoin : Ceux qui courent et sautent avec un enchaînement d'action encore aléatoire entraînant une perte de vitesse. Ceux qui perdent de la vitesse dans l'enchaînement course-bonds (régularité). Et ceux qui perdent de la vitesse dans les bonds (équilibre, action/placement...). Les groupes hétérogènes en leur sein, issus du regroupement des élèves de chacun de ces trois profils, seront stabilisés pendant plusieurs séances afin de placer les élèves dans une démarche coopérative et d'entraide. En effet, la mise en projet de collectifs stables permet l'émergence d'une véritable dynamique de groupe, fondée sur la cohésion, la solidarité, la communauté d'intérêts (Rey, 2000). Il s'agit alors pour les élèves « d'apprendre par la coopération et pour l'enseignant d'orchestrer les conditions pour que les interactions entre élèves soutiennent leurs apprentissages » (Buchs, 2017). La coopération est censée motiver les élèves vers l'atteinte collective d'un objectif commun. De ce fait, la notion « d'entraide » va prendre toute sa valeur. La notion de projet devient un



levier de l'égalité sans condition.

Le vivre ensemble au sein de l'activité multibonds se caractérise par les formes de groupement et le projet initié par l'enseignant. Voici un exemple de projet sur plusieurs séances lors d'une deuxième séquence. Au sein de ces équipes de trois, à partir d'un élan étalonné de 6 à 12 appuis, les élèves doivent réaliser la meilleure performance cumulée possible sur 3 à 5 bonds enchaînés et équilibrés. Chaque équipier choisit un nombre de bonds différents (3, 4 ou 5 ou deux différents entre 3 à 6 bonds). Ils observent leurs équipiers pour essayer de les faire progresser et améliorer leur score d'équipe. La notion de choix, qui apparaît dans la course d'élan et dans la répartition du nombre de bonds, permet aux élèves de se tester, d'expérimenter, de s'aider en prenant en compte ce qu'ils parviennent à réaliser. Ainsi, les élèves s'observent au sein d'équipes hétérogènes et parfois mixtes. Ils s'appuient sur les fiches repères, et parfois sur une tablette, pour proposer des retours à leur camarade sur leur degré de maîtrise. Les élèves progressent sur le plan des méthodes de travail, qui les engagent à mettre en relation un résultat d'action avec les facteurs déclenchants, à savoir la maîtrise technique, les coordinations d'action, l'utilisation de repères internes et externes.

Les interactions naissent de toute part et l'entraide instinctive se met en place entre les élèves. Ces interactions deviennent spontanées et orientées vers un but commun. Les élèves sont à la recherche de régulation et les observateurs prennent à cœur leur rôle

d'observateur-conseil. Les bénéfices de ces apprentissages coopératifs apparaissent dans l'effort pour réussir et dans la qualité des relations interpersonnelles (Heutte, 2011). En effet, les élèves se centrent davantage sur les régulations qui leurs sont apportées par les observateurs si celles-ci sont adressées sous forme de projet de progression. L'autre devient important. Nous observons très souvent des interactions spontanées qui se mettent en place même lorsque l'activité d'observateur-régulateur n'est pas demandée. La recherche de régulation entre élèves devient un habitus : elle déclenche l'envie d'aider mais aussi d'être aidé.

Néanmoins, l'autonomie collective recherchée doit faire l'objet d'une réelle démarche pédagogique d'équipe ayant pour volonté de permettre la construction de véritables habitus coopératifs. Ainsi, l'enseignant se doit de construire un guidage et un accompagnement en veillant à intervenir avec réactivité afin de réaliser « d'une pierre trois coups » en s'adressant à l'aidant, de façon médiée au pratiquant et en incitant le binôme à échanger pour renforcer leur coopération. » (Van de Kerkhove et al., 2016).

Bibliographie

- Buchs, C. (2017) Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe. Dans Giglio, M. et Arcidiacono, F., *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives*, 189-208
- Delarche, S. et Perez-Cano C.E., (2020) Articuler les dimensions motrices, méthodologiques et sociales des compétences : une proposition d'exemples en situations. *Revue Enseigner l'EPS*, 281, 9-14
- Delignières, D. (2009) *Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en éducation physique*. Ed Revue EPS
- Dietsch, G. Durali, S., Le Meur, L. Roland, H. et Choffin, T. (2020) L'EPS menacée d'un retour en arrière ?. *Café Pédagogique du 15 mai*
- <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/05/15052020Article637251238077148428.aspx>
- Heutte, J. (2011). La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme. *Thèse de doctorat non publiée*. Paris Ouest-Nanterre-La Défense, Nanterre.
- Lafontan, J., Becker, A. et Couturier, C. (2000) Programmes lycée... suite et suite. *SNEP*, 618.6
- Morin, E. (2004) « L'Éthique ». *La Méthode*. Tome IV. Ed du Seuil
- Rey, J-P. (2000) *Le Groupe*. Ed Revue EPS
- Serres, M. (2012) *Petite Poucette*. Ed Le Pommier
- Van de Kerkhove A. (2020). Groupe Coopér@ction : Apprendre par et pour la coopération comme enjeu à l'École et en EPS. *Revue Enseigner l'EPS*, 281, 24-31.
- Van de Kerkhove A., Couvert D., Duballet V. (2016). La co-observation et la co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative en EPS. *Les Dossiers Enseigner l'EPS*, 2, Éditions AE-EPS, 107-111.