

Mots clés : Badminton | Compétences | Coopération | Handball



Anthony Van de Kerkhove
Lycée de Pithiviers – INSPE CVL Orléans



Claude Emmanuel Perez-Cano
Collège André Lallemand de Pouilly-en-Auxois – INSPE Dijon
@ : claudemanuel.perez-cano@u-bourgogne.fr

LA COOPÉRATION COMME MOYEN POUR LES APPRENTISSAGES

MOTEURS EN EPS

ENJEUX, ILLUSTRATIONS EN MINI-HANDBALL ET EN BADMINTON

Résumé

Si le développement des compétences psycho-sociales à l'école est important et si l'EPS peut jouer un rôle fondamental à ce niveau, il est parfois reproché à certains enseignants d'oublier ce qui fonde notre discipline d'enseignement : le développement de compétences motrices et la transmission d'une culture physique, sportive et artistique. L'enjeu de cet article est de montrer qu'il ne s'agit pas d'opposer ces deux visées puisqu'en apprenant à coopérer, les élèves optimisent grandement leurs apprentissages disciplinaires. Après une rapide exploration des sous-bassement théoriques expliquant ce renforcement des acquisitions, deux illustrations pédagogiques sont proposées : l'une au collège, basée sur du handball avec un travail de verbalisation et de co-validation de compétences entre joueurs et observateurs, l'autre en lycée présentant les résultats d'une expérimentation en badminton visant à mesurer l'impact du coaching sur le temps de pratique motrice ainsi que l'effet des fiches de coaching sur les apprentissages des élèves.

La coopération au service des apprentissages des élèves en EPS

Ce second article a pour objet de montrer comment l'entraide entre élèves, lorsqu'elle est pédagogiquement organisée, permet d'optimiser les apprentissages disciplinaires et, en l'occurrence, le développement de la motricité des élèves. De nombreuses études démontrent l'efficacité accrue des méthodes basées sur la coopération comparativement à celles fondées sur la compétition interindividuelle (Johnson & Johnson, 2001). Il y a diverses explications à cela. « Le travail coopératif [...] mobilise plus de ressources cognitives qu'un travail individuel. Les zones du cerveau en activité sont beaucoup plus nombreuses » comme le montrent les recherches en neurosciences (Toscani, 2017). Par ailleurs, on y observe des temps d'exposition aux apprentissages augmentés (Bressoux, 1994). La communication entre élèves y est favorisée, l'enseignant est rendu plus disponible et les élèves plus actifs, placés en situation de travail complexe. L'intelligence collective est activée et des habiletés comme l'affirmation de soi, le langage, l'écoute, l'empathie, le questionnement, l'entraide ...etc. sont développées. Lorsqu'un climat coopératif s'installe dans la classe, les élèves deviennent des ressources les uns pour les autres, permettant un étayage mutuel de leurs apprentissages (Bruner, 1983).

En EPS, ce sont d'abord D'Arripe-Longueville et al. (1995) qui ont montré la supériorité du travail en situation coopérative (dyades dans l'acquisition du salto avant).

Depuis d'autres travaux ont suivi qui ont confirmé cette étude dans d'autres contextes, avec d'autres activités physiques. Dans cette optique, voici deux illustrations pédagogiques qui démontrent un impact positif de la coopération inter-élèves sur leurs apprentissages moteurs.

Une illustration en « Mini Handball » au collège

Selon les attentes institutionnelles, l'EPS aide tous les élèves à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, pour construire une image positive de soi dans le respect des différences. A ce titre, nous engageons les élèves dans des activités de co-observation en les outillant de fiches-repères, permettant de centrer leur attention sur les actions des camarades observés et de dépasser certains stéréotypes liés à leur identité. Ainsi, et à condition de s'être approprié certains repères nécessaires au progrès, les élèves, qui sont placés en groupes hétérogènes et mixtes, sont au service les uns des autres.

Cette proposition s'appuie sur les travaux de Céline Buchs qui montre que « les bénéfices cognitifs des interactions sont d'autant plus importants que les échanges se déroulent avec une véritable co-construction où les rôles sont alternés et que les apprenants questionnent, enrichissent les apports des partenaires dans un contexte coopératif ». Le rôle de l'observateur est de valider le degré de maîtrise au



regard des repères sélectionnés, et cela plusieurs fois, dans différentes séances, afin qu'on puisse s'appuyer sur un volume suffisant d'actions de l'élève observé durant la séquence (soit par questionnement dans les situations, soit grâce aux arrêts sur image, soit par autoscopie). En retour, les joueurs valident le rôle d'observateur-conseil. Cela permet de davantage les concerner dans ce rôle. Crance (2009) montre aussi que la construction de ressources partagées au sein d'un groupe passe par une « *co-construction de connaissances* » qui s'effectue par un processus collégial de validation-invalidation, favorisant une intelligibilité mutuelle.

Les formes de groupement, les rôles, les outils et les espaces de travail et d'échange balisent l'apprentissage des élèves mais ne suffisent pas pour qu'ils s'engagent, échangent, utilisent leur fiche repère de manière autonome. L'activité de ciblage de repères ainsi que les régulations de l'enseignant sont indispensables pour guider et accompagner l'activité de « *co-repérage* » des élèves (Delarche & Perez-Cano, 2017). Une véritable éducation à la lecture de la motricité est recherchée, pour leur permettre de mieux se connaître et de mieux connaître les autres. Nous utilisons donc deux fois les productions des élèves : une fois par la sollicitation motrice, et une fois par la « *sollicitation perceptive* » (Temprado, 2010). Rappelons que l'activité d'observation est au service des apprentissages moteurs mais aussi langagiers et relationnels chez nos élèves.

Ce travail de « *co-repérage* » est commencé en cycle 3. D'abord, un élève en observe un autre. Par exemple, observation sur 6', régulation entre joueurs sur 1'30 puis reprise du match sur 6' et positionnement. On inverse

ensuite les rôles. En fin de séquence, une fois que les observateurs sont plus aguerris, des binômes ou trinômes observent 5 ou 6 joueurs, selon le niveau, avec 2' de débat d'idées afin de positionner l'ensemble des joueurs de l'équipe observée, pendant que le match se termine. Le langage commun est établi à partir de la fiche repère, sur laquelle sont ciblées les différentes connaissances, capacités et attitudes. Pour chacune d'elles, nous avons énoncé des indicateurs qui précisent ce que les élèves doivent apprendre pendant la séquence. Ils situent leurs propres besoins au fil des leçons, mesurent ce qu'ils ne savent pas faire aujourd'hui et qu'il reste à travailler : « Tu ne te démarques pas » ou « Tu n'armes pas souvent ». Le but est de les amener rapidement au stade de l'explication des actions, en justifiant le positionnement du camarade observé sur la fiche-repère. Par exemple « Te démarquer, on a mis rarement parce que tu dois te démarquer davantage, il faut que tu bouges », « Tu dois armer avec le bras à l'opposé de ton pied (démonstration) ». Ici on recherche le ciblage du conseil au regard du ou des thèmes de travail, pour permettre au joueur de se concentrer sur ce qu'il doit améliorer.

On note un réel engouement de la part des élèves dans les prises de parole et dans l'activité d'observateur-conseil. Les élèves avouent pour certains prendre du plaisir à aider les autres à travers ces rôles. Cette dynamique autour des rôles sociaux est d'autant plus positive qu'elle est pleinement au service du développement des apprentissages moteurs. Ainsi, l'enjeu est de favoriser un accès au savoir différencié, tout en offrant un cadre commun de compréhension permettant aux différents élèves de communiquer

ensemble, d'échanger, de s'aider. C'est pourquoi, le fait de ritualiser un certain nombre d'habitudes, de modes de fonctionnement est primordial pour permettre aux élèves d'accéder progressivement à une autonomie motrice, méthodologique, et relationnelle.

Une illustration en badminton au lycée

Une réticence est souvent exprimée en EPS vis à vis des objectifs méthodologiques et sociaux dont on craint qu'ils soient conçus au détriment du temps de pratique motrice. Si cette préoccupation est tout à fait légitime - et nous la partageons - il semble important de ne pas opposer outre mesure ces différents pôles pour les penser plutôt dans une articulation cohérente et équilibrée. Les expérimentations professionnelles que nous avons menées tendent à montrer que le recours aux rôles sociaux peut se faire sans impacter le temps effectif de pratique tout en optimisant les apprentissages moteurs.

Les expérimentations, dont il est ici question, concernent des élèves de 15 ans dans l'activité badminton. Notre choix pédagogique consiste à proposer un travail coopératif aux élèves en s'appuyant sur un coaching réciproque au sein de dyades symétriques et fixes. Les échauffements et entraînements se font par dyades. Les matchs sont joués en équipe selon le format suivant (voir figure 1) et avec une mutualisation des scores des joueurs au sein de la dyade.

Parmi les principaux résultats obtenus, nous observons que le temps d'engagement moteur (TEM), c'est à dire le temps pendant lequel l'élève est dans l'échange, avec un volant en jeu, représente en moyenne 18% du temps total de la séance. Deux classes ont été filmées et 11 binômes ont pu être observés en décomptant à l'aide d'un chronomètre les seules phases au cours desquelles le volant est « vivant ». Précisément, nous avons mesuré 15'43" en moyenne de TEM par élève sur une séance d'une durée de 1 heure 25 minutes (Van de Kerkhove, 2021). Le chiffre habituellement observé en EPS étant de 10 à 15 %, soient 12 à 15 minutes (Bennour, 2014), le résultat obtenu ici semble tout à fait correct. D'ailleurs, si on s'intéresse au temps effectif de jeu moyen observé lors de matchs de haut niveau en badminton (20 %), la comparaison reste également bonne. Le choix du coaching ne se fait donc pas au détriment de la pratique motrice. Profite-t-il pour autant aux apprentissages moteurs ?

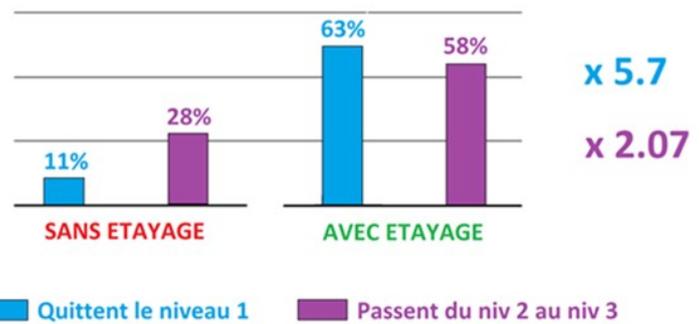


Figure 2. Progrès des élèves en badminton

En fait, les résultats de nos travaux (Van de Kerkhove, Couvert & Duballet, 2016) montrent que les effets sur les progrès moteurs sont variables. Lorsque les élèves bénéficient d'un étayage suffisant (en l'occurrence d'une fiche de coaching), les apprentissages sont nettement amplifiés vis-à-vis d'une situation où les élèves doivent investir les rôles sociaux sans aucun artefact (voir figure 2).

Les progrès moteurs sont, selon les niveaux, de deux à cinq fois plus importants lorsque les élèves se coachent à l'aide d'une fiche. Notons que la plus-value la plus forte est obtenue pour les élèves de faible niveau et que le recours au coaching semble donc, dans ce cas précis, jouer dans le sens d'une réduction des inégalités. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que l'outillage des élèves avec la fiche permet de multiplier le nombre d'interactions entre joueur et coach (nous avons mesuré 4,3 fois plus d'interactions) et d'améliorer la pertinence de ces interactions (celle-ci est doublée passant de 12,5% à 25%). La fiche joue un rôle de catalyseur : le joueur se rapproche de son coach pour y lire les données prélevées. De plus, la fiche joue son rôle d'étayage et structure à la fois l'observation, l'analyse et la communication au sein de la dyade. On note aussi un temps d'engagement productif - le temps au cours duquel l'élève est en situation d'apprentissage, c'est-à-dire ici, soit en jeu, soit en observation, soit en interaction - de 52 % contre une moyenne habituellement observée en EPS de 20 à 30 % selon Bennour (2014). Les élèves sont donc davantage engagés dans l'analyse de leurs actions, les feedbacks sont plus nombreux et plus pertinents : une réelle dynamique d'apprentissage se met ainsi en place.

Le temps consacré aux rôles sociaux et à la coopération entre élèves n'est donc pas nécessairement pris sur le temps de pratique motrice. Ici, c'est même le contraire : on observe du temps gagné sur les moments informels de la séance d'EPS (temps d'attente, de récupération physique, voire de déconcentration) qui bénéficie aux apprentissages moteurs. Il ne s'agit ici que de modestes expérimentations professionnelles, et donc sans portée scientifique. Elles rejoignent néanmoins les observations de chercheurs comme Connac (2015) constatant, lorsque les élèves sont placés en situation de

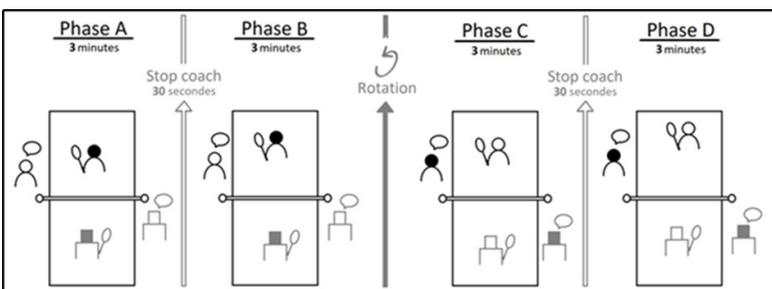


Figure 1. Déroulement de l'expérimentation



coopération, un temps supérieur d'exposition aux apprentissages.

Pour conclure, nous souhaitons insister sur le fait que certaines conditions doivent être respectées : le recours aux rôles sociaux dans la classe n'est pas en soi une

plus-value. Comme nous venons de le voir, il est, par exemple, très important d'outiller les élèves pour étayer leur coopération. Par ailleurs, de nombreuses études montrent l'importance d'offrir aux élèves une formation les préparant au travail en tutorat (Ensergueix & Lafont, 2011, 2018).

Bibliographie

- Bennour, N. (2014). L'engagement disciplinaire productif des élèves dans l'action didactique conjointe en gymnastique. *Thèse de doctorat*, Université de Toulouse 2
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bruner, J. (1983). *Savoir-faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- Buchs, C. (2017) Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes ? Conseil National d'évaluation du Système Scolaire. *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? 7-8 mars 2017*. Paris
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_13_Buchs.pdf
- Connac, S. (2015). *Les leviers pour améliorer le climat scolaire*. <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/la-cooperation-a-lecole-les-leviers-pour-ameliorer-le-climat-scolaire.html>
<https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/la-cooperation-a-lecole-les-leviers-pour-ameliorer-le-climat-scolaire.html>
- Crance, M-C. (2009). Analyse de l'activité individuelle et collective d'une classe engagée dans un processus de création d'une année scolaire. Le cas d'un atelier artistique Danse en 5ème. *Mémoire de Master 2 Sciences de l'éducation non publié*, ENS de Cachan.
- D'Arripe-Longueville, F., Fleurance, P & Wynnijkamen, F. (1995). Effect of the degree of competence symmetry-assymetry in the aquisition of a motor skill in a dyad. *Journal of Human Movement Studies*, 28, 255-273.
- Delarche, S. & Perez-Cano C-E, (2017) Actes de la 2ème Biennale de l'AE-EPS; Pour que tous les élèves apprennent en EPS! Pédagogie du co-repérage des interactions entre élèves pour s'entraider et apprendre ensemble. *Dossier N°3 "Enseigner l'EPS"*.
- Ensergueix, P. & Lafont, L. (2011). Impact of trained versus spontaneous reciprocal peer tutoring on adolescent students. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 381-397.
- Epinoux N. & Lafont L. (2018). Effets de la formation à l'apprentissage coopératif pour le développement des compétences sociales en EPS : l'exemple de l'acrosport au collège. *Carrefours de l'Education*, 45(1), 179-191.
- Johnson, W. & Johnson, R.T., (2002). Apprendre ensemble et seul : une vue d'ensemble. In *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 95-105.
- Temprado, J.J. (2010). Entretien. Apprentissage moteur : quel usage des connaissances scientifiques ? *Revue EPS*, 340, Janvier-février 2010, 6-9.
- Toscani, P. (2017). *Apprendre avec les neurosciences*. Editions : Chroniques sociales, Lyon.
- Van de Kerkhove, A. (2021). Parcours d'apprentissages coopératifs pour engager les élèves en badminton dans les rôles de joueur et de coach. In Visioli et coll. (Eds), *L'engagement et le progrès des élèves en EPS*. Editions AE-EPS, pp.132-136.
- 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, 107-111.