Mots clés : Coopération | Elèves à comportement perturbateur | Enseignement

Magali Descoeudres
UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse
@ : magali.descoeudres@hepl.ch

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

ANALYSE DU DÉVELOPPEMENT DES ENSEIGNANTS D'EPS

APPRENDRE ENSEMBLE À PARTIR DE SITUATIONS COOPÉRATIVES

Résumé

Cette recherche, composée de deux études, vise à comprendre le développement de l'activité d'enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) à partir de situations coopératives entre élèves. Les résultats issus de soixante-trois verbatim d'entretiens d'auto-confrontation montrent que les enseignants perçoivent dans les dispositifs coopératifs entre élèves un moyen privilégié de prévenir et gérer les comportements perturbateurs, d'améliorer l'engagement et l'entraide et de favoriser la cohésion de classe. Dès lors, l'enseignement à visée coopérative devient non seulement un but de former des citoyens étant capables de vivre ensemble, mais aussi un moyen de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Les résultats ouvrent ainsi des pistes concernant les dispositifs actuels de la formation par alternance des enseignants d'EPS, notamment par une préconisation de mesures coopératives concrètes dans la formation, afin que celles-ci soient un levier et non un frein dans l'enseignement de l'EPS.

Introduction

Les leçons d'EPS sont caractérisées, à des degrés divers, par des formes de coopération constantes entre élèves, parfois à l'insu de l'enseignant (Méard, 2013). Or, celui-ci semble peu prendre en compte cet existant relationnel (Mougenot & Dugas, 2014) alors que son exploitation pourrait améliorer l'enseignement, notamment la prévention et la gestion des élèves à comportement perturbateur. La littérature scientifique et professionnelle pointe du doigt les opportunités d'apprentissage pour les élèves offertes par des situations coopératives durant les leçons d'EPS. Parallèlement, ces différentes formes coopératives (tutorat, apprentissage coopératif, co-évaluation, etc.) permettent de dévoluer l'apprentissage aux apprenants et ont une action positive tangible sur le climat de la classe et sur la cohésion du groupe. Il apparaît cependant que rares sont les études qui cherchent à identifier les effets que procurent ces situations de coopérations sur le développement de l'activité de l'enseignant en EPS.

Deux recherches ayant un cadre théorique et une méthode communs et s'intéressant au développement

de l'activité de l'enseignant d'EPS visent à comprendre d'une part, les effets de situations coopératives sur le développement de l'activité des enseignants en EPS et d'autre part à identifier les alternatives possibles à la prévention et à la gestion des élèves à comportement perturbateur.

Un cadre théorique clinique et une méthode de recherche-intervention pour les deux études

Deux études cliniques basées sur l'analyse de l'activité réelle de 13 enseignants d'EPS pendant un an, par le biais d'entretiens d'auto-confrontation (Clot, 1999), ont été menées dans le Canton de Vaud. L'activité réelle du travailleur comprend non seulement la part réalisée mais aussi la part empêchée (ce qu'il aurait voulu faire, ce qu'il n'a pas pu faire). Soixante-trois leçons d'EPS ont été filmées et les acteurs ont ensuite été auto-confrontés aux traces de situations émotionnellement marquantes lors d'entretiens d'auto-confrontation simple et croisée.

En entretien, les enseignants confrontés à l'image de leur propre travail, mettent en mots ce qui les a affectés. Ils prennent position par rapport à des choix effectués dont les raisons ne paraissent plus, *a posteriori*, aussi évidentes. Les données d'entretien, une fois retranscrites, ont été traitées grâce à la méthode de Bruno et Méard (2018), qui identifie des marques et des indicateurs de développement potentiels dans le matériau langagier afin de parvenir à déterminer des invariants du développement.

Des résultats ambivalents entre volonté de faire coopérer et manque d'outils concrets

Certains résultats montrent que l'enseignant peine à percevoir la nature et la densité des interactions sociales entre élèves, ce qui l'amène à envisager la coopération en termes de « tout ou rien ». Dès lors, ces dispositifs coopératifs butent précisément sur la question de leur manque de « progressivité » en termes d'apprentissage des compétences sociales. Paradoxalement, le principal frein à la mise en place de ces dispositifs chez l'enseignant n'est pas lié aux différences de niveaux moteurs dans la classe mais aux différences de compétences sociales des élèves. Autrement dit, l'enseignant se retrouve devant des problèmes très complexes de gestion de classe et d'apprentissage quand un élève ou plusieurs n'arrivent pas à coopérer, ce qui le dissuade encore plus de faire coopérer les élèves. Malgré ces freins, quand des dispositifs coopératifs sont mis en œuvre, l'enseignant perçoit clairement qu'ils deviennent un moyen privilégié de prévenir et gérer les comportements perturbateurs d'élèves et d'améliorer l'engagement et l'entraide (Gal-Petitfaux & Vors, 2008). Ils changent d'avis à propos de la conception de leur leçon basée sur l'acquisition de gestes techniques et réalisent le potentiel du levier de la coopération dans

l'apprentissage.

Les résultats issus du matériau langagier synthétisés ci-dessous montrent que les situations émotionnellement marquantes pour les enseignants novices proviennent essentiellement des transgressions de règles par les élèves ainsi que des risques relatifs à l'intégrité physique des élèves. Les élèves à comportement perturbateur occupent une place importante, qu'il s'agisse de banales chamailleries ou de conflits mettant en danger l'intégrité physique des élèves. Un des motifs des enseignants novices est que les élèves tendent vers l'autonomie dit Mathieu qui évoque que :

> *« (…) avec toutes les classes, j'essaie de chercher différentes compétences transversales, bon pas à chaque fois différentes, mais tout ce qui est collaboration, entraide, fairplay, j'essaie de travailler ça, parce que je me dis que le sport par rapport à leur objectif final, finalement savoir faire un smash, ça passe peut-être un peu en second plan et c'est plus d'autres choses que j'aimerais leur inculquer. »*

Toutefois, les coups de pieds, les querelles et autres incivilités sont trop présents d'après Mathieu, d'autant plus qu'un de ses motifs principaux est que ses étudiants soient autonomes :

> *« (…) c'est typiquement les coups de pied, les petites chamailleries, dès que je leur tourne le dos, bon moi je veux tendre vers l'autonomie avec ces élèves, mais ils ont toujours beaucoup de peine. Bon on veut toujours tendre vers l'autonomie. »*

Les élèves décrits comme « idéalement autonomes » ne doivent pas se disputer, ils doivent écouter l'enseignant et être en connivence avec lui. Ils sont également supposés coopérer entre eux. L'autonomie telle que la conçoit Mathieu englobe donc également l'intégration de règles sociales, ce qui l'incite à insister sur les valeurs de cohésion, puisqu'en effet :

> *« (…) c'est des valeurs importantes pour eux dans leur vie future. Ils vont aller en apprentissage, ils vont devoir fonctionner ensemble, ils vont avoir un chef, former une équipe et ils doivent cohabiter avec les autres qui ne vont pas forcément être leurs amis ou quoi. »*

Pour Mathieu, l'apprentissage moteur, spécifique à la discipline EPS, passe au second plan. Son objectif est bien plus que les étudiants se respectent. Ces valeurs, Mathieu essaie de les opérationnaliser :

> *« (…) depuis le début de l'année, mais bon après c'est plus des compétences transversales, plus que des objectifs, mais oui, oui. Le fair-play et le respect dans leur intérêt, c'est le plus important, je pense. »*

Mathieu, pour favoriser la coopération, joue sur les formes de groupement (ici par niveau) :

> *« (…) je trouvais que ça jouait bien, les garçons jouaient avec les filles. C'était vraiment une leçon où c'est vraiment ce sentiment qui ressortait où je trouvais que c'était une ambiance, ben propice à l'apprentissage tout simplement. »*

Suite à une leçon dans laquelle un groupe de garçons de la classe de Alice a fait preuve d'autonomie, d'engagement et de collaboration en tchoukball, l'enseignante tente d'identifier les causes de cette réussite :

« (…) je pense que les consignes étaient claires. Ils savaient ce qu'ils devaient faire. Je pense aussi qu'il y a un but derrière, car ils savent qu'ils ont une évaluation après. »

Alice était contente de voir qu'ils se sont débrouillés par eux-mêmes et qu'ils ont trouvé un moyen de s'entendre. Toutefois, ces réussites coopératives ne s'improvisent pas puisque cinq enseignants novices mentionnent le fait que mieux on est préparé, mieux la leçon se déroule. De cette manière, tout est anticipé afin de favoriser l'entente entre les élèves en les engageant dans des activités porteuses de sens et motivantes, dans un esprit d'équipe qui prône l'entraide et la cohésion du groupe. Ainsi, pour les enseignants débutants

« (…) ce qui est fondamental dans la mission de prof d'EPS c'est de leur apprendre cette collaboration ».

Lors d'un retour au collectif, un échange s'ouvre autour de l'utilisation du numérique à des fins de coopération :

Greg : « Toi tu filmes et puis après tu lui dis, regarde la faute que tu as faite là, tu aurais pu revenir ici plutôt que de...", ça serait en fait super utile, je le verrais bien (acquiescement du collectif). »

Les résultats des deux études nous ont permis d'identifier des récurrences au niveau des indicateurs de développement potentiel. A partir de là, il est légitime de se demander comment aider les enseignants à se développer dans ce domaine, afin de réussir à mieux intégrer les élèves, indépendamment de leur genre, de leur niveau de performance et de leurs compétences sociales respectives.

Nous retenons entre autres, que ces gestes professionnels semblent jouer un rôle bénéfique pour favoriser et encourager les situations de coopération en classe : a) un haut degré de préparation, b) une attention particulière aux formes de groupement en y instaurant une interdépendance positive entre les membres du groupe, c) un dépassement des affinités exclusives dans la formation des groupes de deux ou plus, d) une moindre importance accordée à la compétition dans les activités, et e) des groupes stables sur plusieurs leçons dans toutes les activités physiques et non uniquement dans les jeux collectifs.

Il a également été observé que l'engagement des élèves est accentué dans le cas de « situations collectives » comme dans le cas de défis chronométrés « toute la classe » contre « l'enseignant » ou alors dans l'accumulation d'un nombre de point par chaque membre dans une même équipe. Dans ces situations collectives, les élèves échangent, s'écoutent et s'arrangent pour atteindre un but réaliste, ce qui implique une prise en compte de l'autre. Par exemple, en corde à sauter à deux, les élèves devaient atteindre un nombre de 300 sauts cumulés en équipe le plus rapidement possible, ce qui impliquait une répartition des sauts et qu'ils échangent entre eux. Ce type d'activité montre une implication plus élevée de la part de l'élève vis-à-vis de son pair mais également des signes visibles d'encouragement et d'entraide. L'utilisation d'applications numériques s'appuyant sur une réelle visée coopérative, semble également contribuer à prévenir, voire limiter les incivilités des élèves et constituer un apport pédagogique dans la formation des enseignants d'EPS. Pour conclure, nous proposons de ne pas limiter l'enseignement de la coopération uniquement lorsque des problèmes se posent ou simplement pour alterner des formes de travail mais tenter de se montrer proactif et créatif dans son utilisation tout au long de l'année scolaire. Réfléchir, multiplier et proposer une diversité de dispositifs coopératifs dans toutes les activités physiques semble être porteur non seulement pour les élèves mais également bénéfique pour les enseignants.

Bibliographie

Bruno, F. & Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le Travail Humain*, 81(1), 35-59.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF: Paris.

Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2008). Socialiser et transmettre des savoirs en classe d'éducation physique : une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique conciliante. *Éducation et Francophonie* 362, 118–139.

Méard, J. (2013). L'activité des élèves en risque de décrochage scolaire en EPS : la dynamique des interactions en classe. *eJRIEPS*, 30, 99-104.

Mougenot, L., & Dugas, E. (2014). Formation et pratique des enseignants : Regard porté sur l'évaluation en EPS. *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation*, 53, 67-83.