

Mots clés : Education physique | Capacités transversales | Jeu | Coopératif



Magali Bovas

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

@ : magali.bovas@hepl.ch



Marco Moreira

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

LES DÉFIS COOPÉRATIFS : ACCESSIBILITÉ ET APPRENTISSAGE

UN EXEMPLE DE MISE EN PRATIQUE AU CYCLE 1

Résumé

Les capacités transversales du Plan d'études romand (PER) (collaboration, stratégies d'apprentissage, communication...) offrent un terrain d'application idéal pour penser l'hétérogénéité des élèves. Au cycle 1 a été développé un projet inspiré des défis « coopératifs » (revue EPS) pour exercer la pensée créatrice dans une séquence jeu. Des cartes bonus/handicap permettent à l'équipe qui domine au score de choisir entre deux options : rendre la confrontation plus difficile ou permettre à l'autre équipe de bénéficier d'un avantage. La gestion des émotions suite à la victoire ou la défaite vécue à travers le corps constitue une piste intéressante pour développer des compétences psychosociales.

Introduction

Dans les jeux d'opposition, nous sommes confrontés à diverses questions. Comment constituer les équipes ? Comment faire pour que l'élève qui touche rarement la balle ne soit pas stigmatisé par les autres ? L'expérience du jeu suppose d'accepter l'affrontement, accepter que les autres soient témoins de mes réussites ou de mes difficultés. Comment aider ainsi les élèves à prendre en considération l'autre pour construire un projet de jeu ? Les capacités transversales (CT) dans le Plan d'étude Romand (PER) vont au-delà des apprentissages disciplinaires en permettant à l'élève de développer des compétences utiles dans son parcours ultérieur. Nous pensons qu'en apprenant à appréhender les problèmes sous plusieurs angles et de manière originale, en incitant à travailler en équipe, à être innovant, à tirer profit de ses erreurs, les CT contribuent au développement du potentiel de l'élève et à son bien-être. L'objet central de la réflexion a été de réfléchir à cette tension entre conserver l'incertitude du résultat où chacun a une chance de l'emporter et l'accessibilité à tous pour que chaque élève puisse vivre une expérience positive lors du jeu. La CT « pensée créatrice », en permettant d'imaginer diverses modalités de réalisation de projets individuels ou collectifs, constitue une piste intéressante. Viser des activités créatrices nous invite à nous positionner entre le *ludus*, jeu sous contraintes, et le *païda*, jeu sans règles (Caillois, 1967). Autrement dit, il se pose donc la question de la règle : doit-elle être prescrite par l'enseignant, ou les élèves peuvent-ils l'adapter ? Nous allons présenter la situation-problème mise en œuvre dans des classes de 3-4 P pour créer les conditions d'émergence de propositions concrètes pour résoudre collectivement un problème.

Tapis cible coopératifs

L'équipe départementale EPS du Tarn, à la suite d'une réflexion engagée sur le concept d'équité en EPS, a publié un coffret intitulé « Les défis coopératifs ». Le projet développé est à mi-chemin entre la compétition et la coopération. Le mot « défi » dépasse le sens usuel d'un défi lancé à un autre, et s'inscrit plutôt dans un défi lancé à soi-même. La logique selon laquelle l'équipe menée au score demande une aide est ainsi inversée. Nous avons repris cette réflexion pour la développer avec le jeu des tapis cibles.

1ère phase : découverte

Chaque équipe (de 4 à 5 élèves) tente de poser la balle sur un tapis dans le terrain adverse. L'élève peut courir avec la balle jusqu'à ce qu'un adversaire le touche. À ce

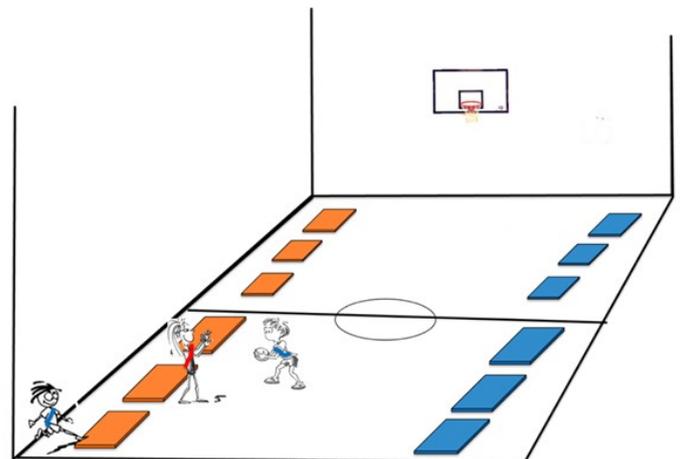


Figure 1. Organisation du jeu des tapis cibles

moment, la balle doit être jouée. Tous les côtés du tapis sont des cibles. Quand un défenseur est devant le tapis il faut marquer sur un autre côté du tapis ou sur un autre tapis (pas le droit de forcer le passage). Si la balle touche les murs il n'y a pas de sortie, cela permet d'éviter trop d'interruptions (cf Figure 1).

À la suite de cette première expérience, les élèves peuvent observer les difficultés rencontrées (perte de balle) et verbaliser si l'expérience a été positive. Nous avons fait, à cette étape, la proposition de rendre la participation des élèves sans besoins particuliers plus difficile. Au sein de l'équipe, les élèves pouvaient choisir de vivre une difficulté. Par exemple un élève qui se mettra un bandeau sur un œil ou portera des lunettes de simulation « vision tubulaire »¹ (perturbation du canal sensoriel de la vue) et un élève qui mettra une main dans le sautoir. Cette étape, pour comprendre les différences, aide l'enseignant à comprendre si les élèves sont prêts à faire des compromis pour s'orienter vers un jeu plus solidaire. Différentes variantes du jeu sont proposées aux élèves (cf. Figure 2).

MATERIEL : changer la balle en mettre une moins rapide, plus molle, plus facile à attraper. Mettre des cerceaux refuges

AIDE : joueur supplémentaire, enlever la présence de l'adversaire qui défend et se concentrer sur la qualité des passes. En combien de passes l'équipe arrive à traverser le terrain ?

RÈGLES : défis (bonus/handicap)

CONSIGNES : parole / démonstration / dessin

HABILETES DE L'ENFANT : passes avec rebond

ESPACE : rapprocher les cibles

Figure 2. Varier avec l'acronyme MARCHE

2ème phase : exercer et adapter des règles

L'enseignant va proposer d'instaurer un système de bonus/handicap. Les équipes vont apprendre à utiliser, en cours de partie, les cartes avec les règles imagées (cf. Figure 3).

L'équipe qui domine au score avec 2 points d'écart a le choix entre deux options : rendre la confrontation plus difficile pour elle (en tirant une carte « coup d'éclat »), ou permettre à l'autre de marquer plus facilement (en tirant une carte « coup de pouce »). Quand le rapport de force est rééquilibré, la carte s'annule. Au contraire si la carte n'a pas eu l'effet escompté, deux cartes peuvent être cumulées.

L'enseignant observe si les élèves respectent les consignes et les leur rappelle le cas échéant.



Figure 3. Cartes bonus/handicap

Dans une phase initiale, lors des premières cartes tirées, l'enseignant propose un instant de concertation pour que l'équipe concernée puisse se réadapter à la nouvelle règle qui rendra son jeu plus facile ou plus difficile.

Un élément facilitateur a été l'espalier comme tableau d'affichage. Après un point, les élèves se retrouvent ensemble aux espaliers et montent le ballon. La visualisation directe du score permet de voir si l'écart est de 2 points, ce qui déclencherait le tirage d'une carte bonus/handicap.

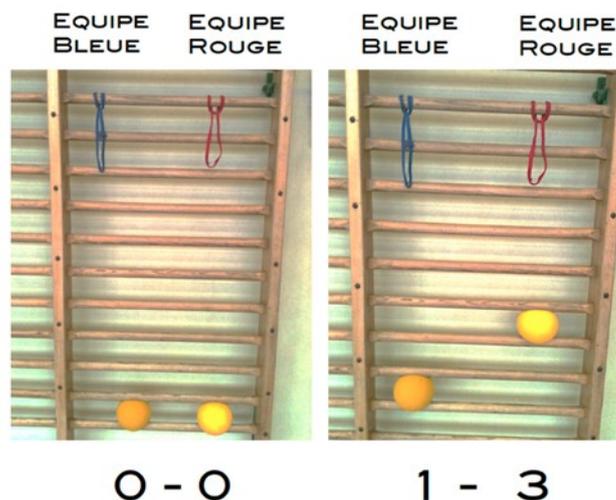


Figure 4. Rendre visible le score.

3ème phase : création

Dans une dernière phase, il est demandé aux élèves de créer des nouvelles cartes. Les élèves réfléchissent en petits groupes à quoi pourrait ressembler l'avantage ou la contrainte, puis ils testent la nouvelle activité et l'adaptent si nécessaire. L'enseignant accompagne les élèves en vérifiant que les défis créés correspondent à leur niveau. Il est intéressant de varier la constitution des

¹Matériel de simulation et bandeaux obscurcissants commandables sur le site UCBA <https://www.ucba.ch/>

équipes pour que la créativité du groupe qui recherche de nouvelles solutions pour créer ses ressources soit stimulée. La perspective de pouvoir participer à un jeu de plus en plus riche au fil des leçons constitue un fil rouge pour connecter les expériences des élèves entre les activités.

Ouverture

Les recherches issues des neurosciences montrent qu'une exclusion déclenche la même zone de la douleur dans le cerveau que lorsqu'on a mal physiquement. L'étude de Mengsi (2018) fait apparaître qu'une légère exclusion sociale nuit à la mémoire de travail visuelle. Les participants ont joué à un jeu de lancer virtuel « *cyberball* » avec d'autres joueurs. Le degré d'exclusion et d'inclusion sociales a été manipulé en faisant varier le nombre de fois où les participants recevaient la balle. Suite à cette expérience, des tests de logique et de concentration ont été proposés aux participants. Les résultats ont montré que l'exclusion nuisait à la capacité de filtrer les éléments non pertinents de la mémoire mobile et que l'exclusion réduisait la capacité de stockage de l'information. Les résultats des recherches en neurosciences seraient intéressants à exploiter en formation initiale des futurs enseignants et pourraient susciter de future co-construction terrain-recherche.

La question qui pourrait être posée dans cette ouverture est la suivante : est-ce que développer les facteurs psychosociaux lors des leçons d'éducation physique permettrait aux élèves d'avoir de meilleurs résultats en classe dans certains types d'apprentissages ?

Dans les situations coopératives, nous cherchons à créer une interdépendance positive entre les élèves placés en petits groupes avec les cartes et les discussions qui s'en suivent. Les pistes pédagogiques proposées visent à améliorer le climat d'apprentissage sur 3 aspects :

- Les cartes créées permettent aux élèves de se fixer des objectifs personnels de développement ;
- Les défis développent l'empathie en sensibilisant

à l'importance d'accepter les membres de son équipe tels qu'ils sont sans les rejeter ;

- La gestion des émotions lorsque chaque élève peut s'engager à son niveau et contribuer à la réussite de l'activité selon ses capacités.

Il serait intéressant dans des futures études de mesurer les effets du « vivre ensemble » en classe.

Conclusion

Nous pensons qu'encourager les élèves à se lancer des défis au cours desquels ils éprouveront autant de plaisir qu'une victoire facile, favorisera l'engagement des élèves sur différentes leçons et permettra aux élèves de marquer les apprentissages par des émotions fortes. Mais énoncer cette volonté ne suffit pas et la manière d'organiser la confrontation a son importance. Nous avons choisi à ce titre d'explorer les rencontres coopératives pour encourager l'investissement de tous les enfants (Méplomb, 2012). Ces rencontres, pour être cohérentes, doivent être planifiées sur plusieurs moments d'une séquence. En effet une action isolée ne permettra pas d'impliquer et de convaincre les élèves en petits groupes. Les conditions particulières permettant de rendre le sport qui par nature est compétitif et sélectif, plus inclusif, vise cette quête des 3P : Participation, Plaisir, Progrès. L'un n'allant pas sans l'autre, les 3 « sens » doivent interagir entre eux. La transversalité des CT nous permet ainsi de sortir d'une réflexion en silo didactique de l'activité—gestion de la classe pour proposer des mises en œuvre développant autant les habiletés en jeu que les compétences psychosociales.

Bibliographie

Caillois, R. (1967). Les jeux et les hommes. Gallimard.

DeWall, C. N., MacDonald, G., Webster, G. D., Masten, C., Baumeister, R. F., Powell, C., et al. (2010). Acetaminophen reduces social pain: Behavioral and neural evidence. *Psychological Science*, 21, 931-937.

Méplomb, O. (2012). Impliquer tous les enfants. *En Jeu* N°45.

Mengsi, X. Lei, Q. Senqing, Q., Zhiai, L., Liuting, D., Lingxia, F., Lije, Z., Dong, Y. (2018) *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, Volume 13, Issue 1, Pages 92–101, <https://doi.org/10.1093/scan/nsx139>

Équipe EPS du Tarn (2011). Les défis coopératifs, Éditions Revue EP&S.

Brochure DGEO. (2022). Accessibilité de l'enseignement et des apprentissages : Pistes pédagogiques pour différencier, aménager, adapter et évaluer.