



Mémoire en vue de l'obtention du Certificat d'Aptitude aux Fonctions
d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître-Formateur
(C.A.F.I.P.E.M.F)

Présenté par **Christelle CORNET**

Jeux coopératifs et jeux sportifs collectifs :

**levier pour former les débutants en éducation physique et
sportive ?**

Table des matières

INTRODUCTION	3
1. Contexte et origines de ce travail	3
2. Question de recherche et plan du mémoire	3
I. CADRE THÉORIQUE : POURQUOI ARTICULER JEUX COOPÉRATIFS ET JEUX SPORTIFS COLLECTIFS ?	
Introduction au cadre théorique	4
1. Cadre général	5
1.1. « Apprendre à coopérer » et « Coopérer pour apprendre »	5
1.1.1. <i>Apprendre à coopérer : une évidence en EPS ?</i>	5
1.1.2. <i>« Coopérer pour apprendre » : enjeu essentiel de l'EPS</i>	6
1.2. Qu'est-ce qu'un jeu sportif collectif ? Un jeu coopératif ?	6
1.2.1. <i>Les principes de coopération</i>	6
1.2.2. <i>Les interactions langagières</i>	7
1.3. Compétences, ressources et transfert	7
1.4. Les conduites motrices : dimensions motrice, cognitive et sociale	8
2. Problématique et hypothèses	9
II. ANALYSE EMPIRIQUE : CONSTRUIRE UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE ARTICULANT COOPÉRATION ET APPRENTISSAGES EN EPS	
1. Cadre méthodologique	9
1.1. Stratégie adoptée	9
2. Analyse des données	10
2.1. Définition du terrain	10
2.2. Analyse des observables et questionnaires du pré-test	10
2.3. Mise en place d'un dispositif pédagogique « jeux coopératifs » et « basketball	11
2.3.1. <i>Organigrammes du dispositif</i>	11
2.3.2. <i>Le choix des jeux coopératifs</i>	15
2.3.3. <i>La formation des groupes et la place des interactions sociales</i>	16
2.3.4. <i>Le basketball</i>	16
2.4. Analyse des observables et questionnaires du post-test, synthèse générale	17
2.4.1. <i>Évolution des habiletés sociales</i>	17
2.4.2. <i>Interactions verbales positives et habiletés cognitives</i>	17
2.4.3. <i>Habiletés motrices</i>	18
III. APPRENDRE AUX DÉBUTANTS À ARTICULER COOPÉRATION ET APPRENTISSAGES EN EPS	
1. Quel projet pédagogique en EPS ? Positionnement du formateur	19
1.1. Choix pour engager le formé dans l'EPS : les jeux coopératifs	19
1.2. Ressources utiles et utilisables	20
1.3. Construire des cycles longs d'apprentissage : éviter l'EPS "zapping"	20

1.4. Amener le jeune enseignant à observer et interpréter.....	21
1.5. Un modèle de parcours pour parvenir à maîtriser un affrontement collectif.....	22
2. Construire un espace dialogique formé/formateur	24
2.1. L'activité multifinalisée de l'enseignement.....	24
3. L'enseignement de l'éducation physique et sportive	25
3.1. Des éléments à prendre en compte.....	25
3.1.1. <i>Des réalités de terrain : Les ressources matérielles.....</i>	<i>25</i>
3.1.2. <i>Les ressources humaines.....</i>	<i>25</i>
3.1.3. <i>La sécurité.....</i>	<i>25</i>
3.2. Les programmes 2016.....	26
3.2.1. <i>Les conditions d'apprentissage.....</i>	<i>27</i>
3.3. Structure d'une séance d'EPS.....	27
3.3.1. <i>Pourquoi ?.....</i>	<i>27</i>
3.3.2. <i>La place de l'enseignant</i>	<i>28</i>
3.3.3. <i>La finalités d'une séance</i>	<i>28</i>
CONCLUSION.....	29

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXES

INTRODUCTION

1. Contexte et origines de ce travail

Professeur des écoles depuis plusieurs années, j'ai exercé dans les différents cycles d'apprentissages. Mon parcours professionnel m'a permis d'être en contact avec des milieux sociaux très diversifiés aussi bien dans le monde rural qu'urbain. L'exercice de mon métier m'a amenée à enseigner l'éducation physique et sportive (EPS) à des élèves de quatre à onze ans. Cet enseignement très spécifique puisqu'il se réalise en dehors de l'espace classe et concerne le corps de l'élève, a toujours fait l'objet de nombreux questionnements de la part des enseignants mais aussi des chercheurs. Comment cette discipline doit-elle évoluer pour contribuer à une meilleure réussite de tous les élèves ?

Le point de départ de ce travail reste mon questionnement face aux difficultés rencontrées par un nombre non négligeable d'élèves lorsqu'il s'agit de coopérer avec ses partenaires dans le but de s'opposer à des adversaires. Par exemple, il est très fréquent d'observer des élèves qui ne prennent en compte que l'objet c'est-à-dire le ballon sans se préoccuper des autres. Au contraire, certains vont percevoir l'espace, l'utiliser mais sans le lier à la finalité, la marque. C'est donc dans ce contexte, qui n'est nullement scientifique, que j'ai commencé à m'interroger sur la manière de faire acquérir la compétence « *Coopérer et s'opposer collectivement.* »

2. Question de recherche et plan du mémoire

Le postulat de départ, selon lequel les élèves de CM1 rencontreraient des difficultés à acquérir des compétences mobilisables dans la pratique des jeux sportifs collectifs, provient non seulement d'un constat d'enseignant mais aussi de données directement observables.

Le travail que je me propose de réaliser se situe autour de la problématique suivante :

Comment, après la réalisation d'un projet mêlant travaux de recherche et mise en œuvre d'un dispositif pédagogique, accompagner les jeunes enseignants dans l'utilisation des jeux coopératifs et jeux sportifs collectifs (basketball) pour construire la maîtrise d'un affrontement collectif ?

Pour tenter de répondre à cette problématique, j'exposerai dans un premier temps la mise en place de ce projet, en précisant le cadre théorique de recherche et la conception du dispositif pédagogique. Ensuite, une analyse *a posteriori* du projet permettra des ajustements indispensables à une possible transmission. Dans un troisième temps, il s'agira de proposer des éléments utiles, utilisables et recevables pour de jeunes enseignants désireux de se construire une pratique réflexive en EPS.

La rencontre avec des travaux de recherche semble essentielle pour dégager des hypothèses, pour concevoir un dispositif permettant d'améliorer l'acquisition de la compétence « *Coopérer et s'opposer collectivement* ». J'essaierai, en premier lieu, de comprendre la notion de « double enjeu » de la

coopération, de clarifier les termes de « jeux sportifs collectifs » et « jeux coopératifs » puis il s'agira de définir les concepts de « compétences » et « ressources » qui sous-tendent à notre sujet d'étude.

I. CADRE THÉORIQUE : POURQUOI ARTICULER JEUX COOPÉRATIF ET JEUX SPORTIFS COLLECTIFS ?

Introduction au cadre théorique

Les missions accordées à l'École dans le cadre de la loi de Refondation sont clairement définies « *réduire les inégalités, favoriser la réussite de tous, [...] faire de la jeunesse et de l'éducation la priorité de la Nation* » (2013). L'Éducation physique et sportive se doit de participer à cet effort collectif afin de donner à chacun les moyens de mieux apprendre pour trouver sa place dans la société.

Notre société vit aujourd'hui des moments difficiles qui amènent chaque individu à chercher une performance individuelle pour trouver sa place. Dans cette compétitivité « forcée », l'individualisme apparaît alors comme une réponse possible face aux difficultés sociales. La solidarité et le rapport à autrui sont placés sur un autre plan. Les réseaux sociaux montrent effectivement une nouvelle forme de sociabilité plus éphémère et distanciée. La société construite autour des liens familiaux et amicaux semble totalement bouleversée. Cette importance donnée à l'individu se retrouve également à l'École et dans les politiques éducatives. Ne parle-t-on pas d' « individualisation », « d'aide individualisée », de « programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) ». Selon Evelyne Charmeux (2013), cette centration sur l'individu stigmatise deux catégories d'élèves : ceux « en difficulté » et ceux « en réussite ».

Parallèlement à cette montée en puissance de l'individualisme, continuent à se développer des réflexions de plus en plus nombreuses autour de la dimension collective et citoyenne de l'individu. Des associations, des chercheurs, des enseignants tentent de mettre en avant une autre voie qui permettrait à l'École et à la société d'entrevoir de nouveaux horizons. Les programmes de 2008, montrent aussi ce désir : « *Elle [L'école] éduque à la responsabilité et à l'autonomie, en faisant accéder les élèves à des valeurs morales et sociales (respect de règles, respect de soi-même et d'autrui)* ». Cette idée se retrouve au premier plan des nouveaux programmes de l'école maternelle (BO spécial n°2 du 26 mars 2015) qui utilisent des termes forts : « **Une école où les enfants vont apprendre et vivre ensemble** ». L'École replacerait la dimension collective au cœur même des apprentissages. La volonté de mettre en avant le collectif et la coopération apparaît donc clairement.

C'est dans ce contexte que je me suis interrogée sur le rôle de l'éducation physique et sportive. N'est-elle pas le domaine d'apprentissage scolaire, par excellence, pour développer le « vivre ensemble et l'apprendre ensemble ». Les programmes de 2008 explicitent clairement la finalité de l'éducation physique et sportive : « **Former un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué** ». Pour cela, l'EPS vise pour tous les élèves, les objectifs suivants (B.O N°3 19 juin 2008) :

- Le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices.

- Le développement du sens de l'effort et de la persévérance.
- L'accès au patrimoine culturel que représentent les diverses Activités Physiques, Sportives et Artistiques (APSA).
- L'acquisition des compétences et connaissances utiles pour mieux connaître son corps, le respecter et le garder en bonne santé.

Ces contenus s'organisent autour de deux ensembles de compétences.

- **Quatre compétences propres à l'EPS** (B.O N°3 19 juin 2008) :

- Agir (C1), réaliser une performance (C2) ou réaliser une performance mesurable (C3).
- Adapter ses déplacements à différents types d'environnement.
- Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement.
- Réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive.

- **Des compétences méthodologiques et sociales** (Le socle commun des connaissances et des compétences-Décret du 11 juillet 2006) :

- S'engager lucidement dans l'action.
- Construire de façon de plus en plus autonome un projet d'action.
- Mesurer, apprécier les effets de l'activité.
- Se confronter à l'application et à la construction de règles de vie, assumer sa place dans le groupe (Prendre part à un dialogue, prendre en compte les propos d'autrui).

Ces diverses compétences mettent en avant la richesse de cette discipline. Son enseignement vise à transmettre des connaissances, développer des capacités motrices, méthodologiques et des attitudes chez tous les élèves.

1. Cadre général

1.1 « Apprendre à coopérer » et « coopérer pour apprendre »

Les récents travaux effectués par Agathe Evin (2013) vont nous permettre de mieux comprendre cette double appellation.

1.1.1. « Apprendre à coopérer » : une évidence en EPS ?

L'EPS est une discipline originale puisqu'elle mobilise corporellement les élèves. Ils vivent ainsi des expériences motrices multiples et variées. L'EPS se trouve également confrontée à un autre élément : le rapport entre l'individu et le collectif.

Ses spécificités deviennent des arguments pour faire de l'EPS un lieu privilégié pour « apprendre à coopérer ». En effet, les APSA (Activités Physiques Sportives et Artistiques) sur lesquelles s'appuie l'EPS sont des « entreprises collectives » où chacun est acteur et participe à la conquête collective (Evin *in* Becker, 2011). C'est au travers de ces pratiques sociales de références que l'EPS se trouve engagée tout naturellement dans la coopération, dans la dimension collective. L'éducation physique et sportive demande aussi aux élèves un engagement corporel personnel. Ces situations pédagogiques dans lesquelles l'élève met en jeu son corps visent des compétences et des connaissances précises. L'élève devra partager des espaces, des objets avec ses camarades. Ils se retrouvent donc à agir ensemble. Enfin, comme le précise les textes officiels, les objectifs assignés à l'EPS font une grande

place à « *l'entraide, la coopération, le vivre ensemble* ». La relation aux autres est omniprésente. L'EPS doit utiliser ses particularités pour proposer au monde scolaire « *de devenir meilleur ensemble* » (Evin in Renoux, 2010). Dans une autre partie nous aborderons les éléments constitutifs de la coopération.

1.1.2. « *Coopérer pour apprendre* » : enjeu essentiel de l'EPS

Si la dimension coopérative en EPS apparaît primordiale, dans ce contexte, la coopération est perçue comme un objet d'apprentissage. Mais n'y a-t-il pas une autre perspective ? Evin parle en effet de « *Coopérer pour apprendre* ». La coopération devient alors un moyen voire une stratégie d'enseignement qui jouerait un rôle dans le processus d'apprentissage. Il s'agit là d'un enjeu majeur pour l'EPS qui pourrait être pris en compte dans l'accompagnement et la formation des enseignants. Ainsi, les actes de formation pourraient permettre d'amener les pratiquants à penser des dispositifs précis, tenant compte des particularités des APSA, mais dans lesquels la coopération pourrait être à la fois objet et moyen d'apprentissage pour tous les élèves. Notre étude s'intéresse précisément à la coopération dans les situations de jeux sportifs collectifs et son rôle dans les acquisitions.

1.2 Qu'est-ce qu'un jeu sportif collectif ? Un jeu coopératif ?

D'après la définition de J. C. Marchal « *le jeu sportif suppose une pertinence motrice et un affrontement codifié avec le matériel, avec soi-même ou avec les autres* ». Selon P. Parlebas, il s'agit « *d'une situation motrice d'affrontement codifiée, dénommée jeu ou sport par les instances sociales. Un jeu sportif est défini par son système de règles qui en détermine la logique interne* ».

Dans ces deux définitions, les auteurs décrivent des activités motrices. Cependant, l'utilisation conjointe des termes « jeu » et « sport » peut paraître antinomique. En réalité, les jeux sportifs ou sports mettent l'accent sur le caractère institutionnel. Ils possèdent des instances nationales et internationales à la différence des jeux traditionnels et de certains jeux coopératifs. Cela nous amène à nous interroger sur l'appellation de jeux coopératifs physiques.

Il s'agit de jeux qui reposent sur la poursuite d'un objectif commun pour tous les joueurs. C'est par exemple le cas du jeu « Le parachute » (Annexe 5, p.VI) dans lequel tous les élèves doivent maintenir la toile tendue pour atteindre un but précis. L'objectif peut être commun seulement à une équipe. Ainsi, dans le jeu « La baguette », l'équipe qui possède l'objet doit réussir à l'amener dans l'autre partie du terrain sans se faire attraper par les adversaires (Annexe 5, p. VII). Ces objectifs ne pourront être réalisés que par l'entraide et la solidarité. Le défi proposé nécessite la mobilisation de chacun et la concertation de tous (interdépendance positive). Il s'agit de faire équipe pour gagner ensemble...ou perdre ensemble, si l'équipe est mal organisée.

Cependant, il convient de distinguer différents types de jeux coopératifs en fonction de la place faite à la coopération. Certains jeux la privilégient au sein d'une même équipe, d'autres proposent un équilibre entre coopération et opposition.

1.2.1 Les principes de coopération

Selon plusieurs chercheurs, notamment Johnson et Johnson (1994), cinq composantes doivent être respectées pour qu'il y ait coopération :

- **Un regroupement des apprenants** : Favoriser les interactions simultanées par la formation d'équipes hétérogènes restreintes.
- **Une interdépendance positive** : Chaque élève ne peut accomplir la tâche (ou du moins difficilement) sans l'apport des autres membres de l'équipe. La participation de tous est donc essentielle.
- **Une responsabilisation individuelle** : Chaque élève est responsable de ses apprentissages et aussi de l'aide qu'il apporte à son équipe pour atteindre les buts visés.
- **Un développement systématique d'habiletés sociales** : la communication, l'écoute, l'entraide, l'acceptation, la confiance, le respect, le plaisir.
- **Une réflexion critique (évaluation)** : On amène les apprenants à avoir une réflexion axée sur la dynamique de leur équipe et sur leurs habiletés motrices, sociales ou cognitives.

1.2.2 Les interactions langagières

Des chercheurs se sont intéressés de façon très précise aux interactions verbales développées au cours d'apprentissage coopératif. Je noterai les travaux de Gillies et Ashman (1996 et 1998) qui montrent que des élèves préparés à un travail coopératif et appartenant à des groupes structurés font plus état de conduites coopératives, ils s'écoutent réciproquement, participent et s'associent souvent pour trouver des solutions. De plus, ces auteurs précisent que cette assistance mutuelle a tendance à croître d'une année scolaire à l'autre.

Le fait de verbaliser son comportement, ses stratégies et de prendre conscience des évolutions que cela implique sur son propre comportement permettrait aux apprenants d'améliorer leurs apprentissages. Vygotski avançait que l'intelligence trouvait son origine dans les relations interpersonnelles. La verbalisation permettrait non seulement de faire apparaître les représentations fonctionnelles des élèves mais aurait aussi un rôle planificateur des propositions déclarées. La recherche montre que la coopération sportive est un processus complexe relevant à la fois des habiletés motrices, mais aussi sociales et cognitives.

Après avoir défini les « jeux sportifs collectifs » et présenté la spécificité des « jeux coopératifs », il me semble important de proposer des éléments théoriques sur les concepts de « compétences », de « ressources » et de « transfert d'apprentissage ».

1.3 Compétences, ressources et transfert

Spécialistes de l'éducation physique et sportive, Delignières et Garsault (1993) définissent la compétence comme « *un ensemble structuré et cohérent de **ressources** qui permet d'être efficace dans un domaine social d'activité. On peut classer les ressources constitutives de la compétence en cinq catégories : capacités, habiletés motrices, habiletés méthodologiques, connaissances et attitudes* ». Les ressources sont donc des sous-éléments de la compétence que l'on retrouve dans les programmes.

Pour aller plus loin, Michel Récopé (1990) caractérise les ressources comme « *L'ensemble des connaissances, déclaratives et procédurales, des capacités, structurales et fonctionnelles, des aptitudes relatives aux diverses composantes de la conduite, qui constituent le répertoire caractérisant*

un sujet à un moment de son histoire. Il s'agit donc de classes d'éléments très hétérogènes susceptibles d'interagir pour supporter le système des échanges entre le sujet et son environnement». Le concept de ressources représente le terme le plus générique pour désigner ce que le sujet a à sa disposition pour agir, c'est-à-dire en didactique, pour atteindre un but prescrit (accomplir une tâche). Ces différents témoignages montrent bien la diversité et la complexité des processus en jeu, que l'on demande aux élèves de mobiliser, afin d'accomplir une tâche scolaire. A ce moment de notre travail, il convient de se questionner sur les tâches prescrites aux élèves en EPS. Notre réflexion doit donc intégrer les ressources qui seront sollicitées ainsi que leurs transformations nécessaires pour atteindre le but.

Si le concept de « compétence » permet une vision plus globale des processus en œuvre dans les apprentissages, il suggère logiquement que l'on s'intéresse à leur transfert. Différentes recherches en éducation physique et sportive se sont intéressées à ce concept, j'évoquerai les travaux de P. Parlebas et E. Dugas. D'autres études ont tenté de démontrer l'impact des interactions verbales : élèves/élèves et élèves/enseignant, sur les apprentissages en EPS.

1.4 Les conduites motrices : dimensions motrice, cognitive et sociale

P. Parlebas envisage l'EPS comme une « *pédagogie des conduites motrices.* » Elle consiste à observer les élèves en action puis analyser leur activité en tant qu'élément porteur de signification. Ce travail d'observation *in situ* permettra de faire des hypothèses sur le type et le niveau des ressources qui organisent la motricité des élèves. Toujours selon cet auteur « *...les conduites motrices forment bien une unité, mais dans laquelle on peut distinguer **deux dimensions qui s'interpénètrent : les dimensions psychomotrices et sociomotrices*** ». Ces éléments sont essentiels puisqu'ils vont servir à organiser nos observations mais aussi nous permettre de conceptualiser la complexité de ce domaine d'apprentissage et d'en percevoir également toute sa richesse.

À partir de ces définitions, Pierre Parlebas organise une classification des situations sportives dans le but de chercher des similitudes, une cohérence dans la diversité des activités sportives disponibles. Ainsi, il envisage les deux dimensions précédemment citées en fonction de **trois éléments fondamentaux** qui sont à la base de sa classification : La présence ou l'absence d'incertitude (environnement susceptible de changer) noté **I** ; la présence ou l'absence de partenaire noté **P** ; la présence ou l'absence d'adversaire noté : **A**. Selon lui, non seulement ces trois éléments interviennent dans toute réalisation motrice mais surtout ils peuvent entraîner des types de transfert différents. Il offre ainsi, par sa classification, un outil qui permet d'organiser les activités en fonction des transferts qu'elles sont susceptibles d'entraîner : comportements automatisés, conduites d'adaptabilité motrice, stratégies de coopération ou d'opposition. Les activités ainsi regroupées participent à une certaine « *logique interne* ». Par exemple, pour P. Parlebas, les règles en jeux sportifs entraînent des contraintes qui vont obliger les joueurs à construire des « *principes d'action caractéristiques et identifiables* ».

P. Parlebas et E. Dugas ont mis en place des dispositifs expérimentaux de grande ampleur. Dans le cas de ces expérimentations, des pré-tests et post-tests ont été organisés pour tester l'influence des

sports collectifs sur les jeux traditionnels et réciproquement. Les résultats montrent clairement un transfert d'apprentissage lorsque deux activités de même « *logique interne* » sont utilisées (Annexe 1). Même si les résultats de leur recherche paraissent indéniables, ces auteurs restent prudents et ne concluent à aucune généralisation.

2. Problématique et hypothèses

Ces différents apports théoriques éclairent considérablement les processus en jeu lors d'un affrontement collectif. Ils pourront servir d'appui afin d'expliquer à de jeunes enseignants la multiplicité des ressources mobilisables par les élèves pour effectuer certaines tâches. Ils devraient aussi me permettre d'élaborer un « dispositif » somme toute restreint mais pensé dans le but de proposer des situations d'apprentissage permettant aux élèves d'acquérir la compétence « *Coopérer et s'opposer collectivement* ». Il s'agit d'observer l'impact d'une forme de pratique scolaire basée sur le double enjeu de la coopération : objet d'apprentissage et stratégie d'apprentissage.

Ainsi je proposerai, en m'appuyant sur ce que j'ai retenu du cadre théorique, deux cycles d'apprentissage étroitement liés. Le premier centré sur les jeux coopératifs, le deuxième axé sur la pratique d'un jeu sportif collectif : le basketball. La coopération développée par les élèves au cours du premier cycle sera ensuite utilisée comme stratégie pour améliorer les performances des élèves en jeux sportifs collectifs.

L'analyse *a posteriori* des éléments du dispositif permettra d'avoir un premier regard critique sur ce qui sera ou non transposable dans le cadre d'une formation. C'est à partir des éléments composants ce dispositif que je pourrai vérifier les hypothèses émises lors de l'élaboration de ma problématique :

Comment, après la réalisation d'un projet mêlant travaux de recherche et mise en œuvre d'un dispositif pédagogique, accompagner les jeunes enseignants dans l'utilisation des jeux coopératifs et jeux sportifs collectifs (basketball) pour construire la maîtrise d'un affrontement collectif ?

II. ANALYSE EMPIRIQUE : CONSTRUIRE UN DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE ARTICULANT COOPÉRATION ET APPRENTISSAGES EN EPS

1. Cadre méthodologique

1.1 Stratégie adoptée

Je situe l'ensemble de mon travail dans une démarche exploratoire où mon objectif spécifique a une intention compréhensive et/ou explicative pour accompagner des enseignants dans leur pratique. Il ne s'agit pas d'une perspective expérimentale. Ma recherche utilisera conjointement un point de vue pédagogique et didactique. Afin de posséder des éléments concrets, utilisables à des fins de formation, j'ai élaboré un dispositif qui repose sur l'observation empirique des faits et le recueil des ressentis des élèves. J'ai tenté de définir des présupposés, des hypothèses que j'ai formulés de la manière suivante :

Habiletés sociales

- Les élèves ne respectent pas les règles du jeu.

- Les élèves n'utilisent pas les échanges verbaux de façon positive.
- Les élèves semblent ne pas éprouver beaucoup de plaisir.
- Le basketball, jeu sportif collectif, renvoie à un passé scolaire qui fait obstacle aux apprentissages. Je prendrai deux exemples pour éclairer cette constatation. Des élèves pour qui l'objet lancé ou réceptionné provoque toujours une forte appréhension, voire une peur. Le basketball se jouant dans un espace réduit, implique une circulation rapide du ballon qui laisse peu de place au doute. Ces élèves se retrouvent en grandes difficultés. Pour d'autres, la référence à la pratique sociale du basketball renvoie une image « stéréotypée » qui rend l'apprentissage difficile. Voici un exemple de témoignage : *« Il n'y a que des garçons qui jouent au basketball et, en plus, ils sont grands. Moi, je suis nulle. »*

Habiletés motrices et cognitives

- Certaines habiletés motrices spécifiques (dribbles, passes) restent un obstacle pour atteindre le but du jeu.
- Le but du jeu n'est pas suffisamment intégré par les élèves, ils ne se représentent pas la tâche finale.
- Les élèves ne développent pas de stratégies collectives (pas de coopération).

A partir de là, je me suis demandée quel dispositif pédagogique permettrait de faire évoluer les pratiques des apprenants. 23 élèves de CM1 vont vivre un cycle d'apprentissage « jeux coopératifs » de 18 séances ainsi qu'un cycle « basketball » de 8 séances. L'objectif étant d'amener les élèves à appréhender, à ressentir la notion de coopération pour « Vivre ensemble » et « Apprendre ensemble » au cours d'un projet jeux coopératifs et basketball.

2. Analyse des données

2.1 Définition du terrain

Les élèves concernés par ce dispositif font partie de l'école Anatole France de Clermont-Ferrand. Cet établissement accueille une population très hétérogène du point de vue social et culturel. La municipalité met à disposition des écoles un Éducateur Territorial des Activités Physiques et Sportives (ETAPS). Il intervient une fois par semaine (séance de 50 minutes). Nous disposons aussi d'un gymnase, de plusieurs terrains extérieurs et de matériels adaptés.

2.2 Analyse des observables et questionnaires du pré-test

Mon travail repose sur un postulat de départ qui s'est construit par l'expérience et l'observation des élèves en situation. Enseignante depuis sept ans en cycle 3, j'ai effectivement constaté une difficulté pour les élèves de cet âge à entrer dans les jeux sportifs collectifs. Afin de travailler sur des éléments plus concrets, j'ai décidé de proposer à mes élèves une situation de basketball scolaire dont les règles ont été expliquées. Les élèves avaient connaissance du déroulement du dispositif. Ils joueraient des « matchs de basketball » puis devraient répondre à un questionnaire sur leurs ressentis par rapport aux matchs (Annexe 2). Parallèlement à cela, durant la séance de pré-test, j'ai adopté une position d'observateur. Les critères observables que j'ai pris en compte sont :

- | | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Avance vers le panier avec le ballon ; - Se déplace vers la cible sans le ballon ; - Prends en compte ses partenaires pour atteindre le but ; | | <ul style="list-style-type: none"> - Utilise des interactions verbales positives ; - Utilise des interactions verbales négatives ; - Semble être en difficultés par rapport à la tâche demandée : Ne participe pas, Ne trouve pas sa place. |
|---|--|--|

A travers le choix de ces critères, mon objectif est de cibler l'implicite c'est-à-dire me questionner sur les « ressources » déjà présentes, celles que l'élève a sollicitées et celles dont il aura besoin pour atteindre la compétence générale « *Coopérer et s'opposer collectivement* ». Ce travail d'observation, de recul par rapport à la pratique est essentiel pour réfléchir, se questionner et proposer des situations capables de répondre aux besoins des élèves.

Si l'on observe de plus près les résultats des questionnaires (Annexe 3) qui font suite à la séance de pré-test, on note que si 14 élèves sur 21 pensent avoir participé aux actions de leur équipe, 1/3 semble ne pas avoir été actif. Ont-ils compris ce qui leur était demandé ? De même, si on s'intéresse à l'objet, « le ballon », les résultats sont similaires. 11 élèves n'ont que très peu ou rarement été en possession du ballon (Annexe 3). Mes observations (Annexe 4) vont dans le même sens. Beaucoup d'élèves ne disposent pas des ressources leur permettant de se positionner et de tenir un rôle dans une partie de basketball. De plus, même si 14 élèves prétendent s'être encouragés (Annexe 3) ma position d'observateur (Annexe 4) permet de tempérer ces affirmations. De mon point de vue, les échanges positifs entre pairs ont été quasi inexistantes. Je n'ai pas entendu d'échanges portant sur une quelconque stratégie ou permettant de mettre en confiance ses partenaires. Par contre, j'ai pu relever des signes d'énervement et de mécontentement voire même des insultes. Seulement cinq élèves évoquent également ces incidents (Annexe 3).

De façon générale, cette première séance confirme mes expériences passées, les élèves éprouvent des difficultés à s'opposer, les éléments de coopération sont inexistantes notamment les interactions positives.

A ce stade de mon travail, mon premier objectif est de construire chez les apprenants la notion de coopération, avec ses dimensions verbales et sociales, indispensable pour vivre pleinement une situation de jeux sportifs collectifs. Il apparaît aussi très clairement que les élèves ne disposaient pas des ressources motrices suffisantes pour pratiquer le basketball et en éprouver du plaisir. Le deuxième objectif sera donc de concevoir des situations visant à développer des conduites motrices spécifiques tout en améliorant les capacités sociales et cognitives nécessaires.

2.3 Mise en place d'un dispositif pédagogique « jeux coopératifs » et « basketball »

2.3.1 Organigrammes du dispositif

Dispositif pédagogique « Jeux coopératifs »

1

- Discussion collective en début d'année : Pourquoi l'EPS ? Pour quoi faire ?
- Lecture des compétences attendues et des « item » correspondants dans le livret de compétences.
- Mise en place d'un « Classeur EPS » de classe.

2

Situation initiale - Pré-test

1. Matches de Basketball scolaire

5 équipes hétérogènes

- Rappel des règles du basket scolaire
- Prise en charge de l'arbitrage (élèves, ETAPS)
- Enseignant : observateurs (Grille d'observation)

2. Constat et questionnement

Les élèves éprouvent beaucoup de difficultés.
Comment leur permettre d'acquérir la compétence 3 des programmes :
« Coopérer et s'opposer collectivement » ?

3. Utiliser les travaux de la recherche pour

- **Catégoriser les difficultés** : habiletés motrices, cognitives et sociales ;
- **Rechercher des situations se référant à une même « logique interne ».**

3

Cycle « jeux coopératifs » (18 séances) / **Cycle « basketball »** (8 séances)

4

Situation finale - Post-test

1. Match de Basketball

5 équipes hétérogènes

- Prise en charge de l'arbitrage (élèves, ETAPS)
- Enseignant : observateurs (Grille d'observation)

2. Questionnaire élève

Recueillir les représentations des élèves sur les jeux coopératifs.

3. Analyses

- des questionnaires élèves
 - de la grille d'observation
 - Confrontation des deux recueils de données.
- La mise en place de ce dispositif a-t-il permis de constater des évolutions chez les élèves ?
Comment utiliser l'ensemble de ce travail pour accompagner de jeunes enseignants ? Quels éléments retenir ?

Cycle « jeux coopératifs » (18 séances)

3.1

EPS : Jeux coopératifs sans ballon, avec peu d'opposition

Objectifs : Jouer et prendre du plaisir. Prendre conscience de ces deux notions. Anticiper les orientations de la séance suivante.

2 séances : Le nœud gordien, Le serpent fou, La baguette (Annexe 5, p. V)

Langue orale : 20 min

Objectifs : Parler de ses ressentis, écouter et prendre en compte ceux des autres.

3.2

EPS : Unité d'apprentissage KIN-BALL 12 séances (Annexe 6, p. VIII)

Objectif : Coopérer et s'opposer collectivement.

Objectifs sous-jacents :

- Développer des habiletés motrices particulières.
- Participer à un projet collectif.
- Développer des interactions langagières positives
- Développer des attitudes cognitives : anticiper, planifier des stratégies.

→Participer à une rencontre USEP

Langue orale : 20 min

Objectifs : Oser s'exprimer, proposer des solutions, accepter d'anticiper la séance suivante en EPS.

Langue écrite :

- Affiches pour mémoriser.
- Écrire des fiches de jeux.
- Vocabulaire lié aux interactions langagières positives : Comment encourager ?

3.3

EPS : Jeux coopératifs sans ballon, avec opposition

Objectif : Coopérer et s'opposer collectivement.

Objectifs sous-jacents : Jouer, prendre du plaisir. Participer à la création d'un projet collectif. Réinvestir des connaissances développées précédemment.

4 séances : Le nœud gordien, le drapeau simple, le parachute (Annexe 5)

Langue orale : 20 min

Objectifs : Oser s'exprimer, proposer des solutions, accepter d'anticiper la séance suivante en EPS.

Cycle « basket-ball » (8 séances)

EQUIPES HÉTÉROGÈNES

Important : Conserver les mêmes équipes formées lors des séances de jeux coopératifs.

→ Mobiliser rapidement puis réinvestir les différentes stratégies déjà utilisées (kin-ball).

→ Utiliser des relations sociales déjà installées entre les élèves : confiance en l'autre, en soi, positionnement dans le groupe.

STRUCTURE D'UNE SÉANCE

- **Entrée dans l'activité, échauffement : vers une activité spécifique** (dextérité, dribble, passes).
- **Répartition dans les ateliers décrochés « Les défis »**
Ou
Ateliers dirigés sous forme de jeu : Travailler une compétence particulière / Remédiation
- **Situation de référence** 4x4 (en début ou fin de séance)
Fiches : observateur et score
(Différents rôles : joueurs, arbitres, observateurs)

ATELIERS DIRIGÉS : jeux collectifs

Situations d'apprentissage ou de remédiation

- Développer les capacités informationnelles et décisionnelles des élèves (les autres, le ballon et l'espace).

Liste des ateliers dirigés (Annexe 7, p. IX)

Fiches des jeux (Annexe 8)

LANGAGE ORAL

1. Séance en amont du cycle basket (30 min)

- Permettre le tissage en rappelant les éléments appris au cours du cycle « jeux coopératifs » : **Comment coopérer ?**
- Encourager les élèves à faire des liens. **Faut-il coopérer au basket ?**
- Énoncer clairement l'objectif final : **Coopérer ou s'opposer collectivement.** (Situation évaluative : match)
- **Que doit-on savoir faire pour atteindre l'objectif final ?** Noter les réponses des élèves puis les confronter aux attentes réelles.

2. Séances après la séance d'EPS (20 min)

- **Faire le bilan :** chaque équipe expose ses avancées, ses problèmes, ses solutions (Utiliser des affiches comme mémoire collective).
- **Préparer la séance à venir :** Répartition dans les ateliers, proposer l'atelier dirigé (à tous ou à certaines équipes ou à certains joueurs) en fonction des besoins.

ATELIERS DÉCROCHÉS EN AUTONOMIE

Situations de réinvestissement, d'entraînement

Défi : Jouer sur les variables temps, espaces... pour garder la motivation de l'ensemble de l'équipe.

- Savoir jouer quand l'enseignant n'est pas présent.
- Être persévérant pour réussir « le défi ».
- Coopérer pour apprendre : aider, accepter d'être aidé, jouer plus, faire jouer, participer aux progrès de tous.

Liste des ateliers défis (Annexe 7, p. IX)

Fiches élèves (Annexe 9, p. XIII)

Les défis

2.3.2 Le choix des jeux coopératifs

Pour rester au plus près du cadre théorique précédemment énoncé, j'ai choisi des jeux qui permettent de prendre conscience de la notion de coopération (but commun, entraide, interdépendance positive et plaisir) et des jeux qui se rapprochent de la « *logique interne* » des jeux sportifs collectifs en référence aux travaux de Pierre Parlebas.

Des jeux pour apprendre la notion de coopération (Annexe 8) :

- « **Le nœud gordien** » ;
- « **L'aveugle** » ;
- « **Le parachute** » ;
- « **Le serpent fou** » ;
- « **La baguette** » .

Le choix de ces jeux devait permettre à chaque élève de participer activement sans se sentir en « échec ». Mon objectif était de faire face à l'un des obstacles remarquables lors de la séance de pré-test à savoir une référence à un passé scolaire renvoyant à des situations d'échec. Les jeux ainsi proposés ne demandaient pas d'habiletés techniques particulières. Ils ne renvoyaient pas non plus à des pratiques sociales de référence. Les élèves se trouvaient donc dans un contexte d'égalité où chacun devait prendre sa place pour atteindre un but commun. L'effet novateur de certains jeux (kin-ball, drapeau simple) permet véritablement de déconstruire des stéréotypes qui font obstacles au processus d'apprentissage. Par ces jeux coopératifs, sans compétition, tous les élèves se sont investis dans des situations variées. A chaque séance, les règles des jeux étaient reformulées et le but clairement précisé. De plus, les élèves connaissaient la compétence finale attendue et les compétences sous-jacentes à travailler pour atteindre l'objectif.

Chaque séance comportait une phase d'appropriation importante ce qui laissait le temps à chaque apprenant d'accéder à une maîtrise lui permettant de prendre confiance en lui et donc de valoriser son estime de soi. Ces séances ont permis de placer l'apprenant en situation d'apprendre.

Lors des séances de langue orale, l'objectif était d'amener les élèves à proposer des évolutions, à anticiper les éventuelles difficultés et les remédiations possibles. Il s'agissait surtout de relier les activités physiques au fonctionnement cognitif pour avancer dans le processus d'apprentissage.

Des jeux ayant une « logique interne » proche de celle des jeux sportifs collectifs :

- **Le kin-ball, « un jeu sportif coopératif » novateur** (Annexe 6, p. VIII)

Les jeux précédents ont été placés en amont et en aval d'une unité d'apprentissage sur le kin-ball. Activité de coopération par excellence, elle correspond à un réel désir, de la part de professeurs, de voir leurs élèves coopérer. Elle apparaît d'abord au Québec en 1986 puis sera rapidement introduite en Europe.

Si je me réfère à la classification de P. Parlebas, le Kin-ball pourrait être classé parmi les activités «PA». Elle propose effectivement des partenaires (P) et des adversaires (A). Si par ses règles, le Kin-ball est un jeu coopératif, il peut être classé parmi les jeux sportifs collectifs puisqu'il existe des instances officielles.

C'est un jeu où trois équipes s'affrontent. Il s'agit, pour l'équipe qui a le ballon, d'appeler une autre équipe et de lui lancer le ballon en faisant en sorte qu'elle ne puisse pas le rattraper. L'équipe qui a lancé marque un point si l'équipe appelée n'a pas réussi à rattraper le ballon. L'équipe qui n'a pas participé à cette phase de jeu marque également un point. Dans le cas où l'équipe appelée réussit à attraper le ballon, personne ne marque et le jeu se poursuit.

Les premiers jeux coopératifs devaient permettre à tous les élèves de prendre confiance, de se faire confiance, de considérer l'éducation physique et sportive comme un lieu d'apprentissage. Avec le kin-ball, j'amène les élèves à rencontrer une activité dont « la logique interne » se rapproche de celle du basketball pour espérer transférer des connaissances, des attitudes et des capacités.

2.3.3 La formation des groupes et la place des interactions sociales

Comme l'on décrit de nombreux travaux, la formation des groupes est un facteur important en éducation physique et sportive. Il convient dans un premier temps d'observer ses élèves, d'apprendre à les connaître avant de pouvoir constituer des équipes. Ainsi, pour réaliser les équipes du pré-test, je suis partie d'une activité coopérative réalisée en science (Test de la NASA) et dont l'objectif premier était de montrer aux élèves comment un travail de groupe était susceptible d'améliorer les performances individuelles. La coopération comme objet et moyen d'apprentissage est un concept transversal.

Cet engagement dans le temps est un cadre essentiel pour acquérir toute une variété d'habiletés interpersonnelles et cognitives. Effectivement, les élèves se familiarisent les uns avec les autres et unissent leurs efforts pour assurer un fonctionnement efficace de leur équipe respective. L'hétérogénéité laissera la place à une imitation-modélisation qui, pour certains, peut permettre une entrée dans l'activité. Ce sont les situations d'enseignement qui devront mettre les élèves en position de faire des choix. Ainsi, à chaque séance, je m'efforcerai de mettre en exergue les désaccords qui seront notés et discutés lors de la séance de langue orale. Le rôle de l'enseignant permet alors de mettre en scène les éléments nécessaires à l'émergence d'un conflit socio-cognitif, déstabilisateur mais permettant une évolution possible.

2.3.4 Le basketball

Le cycle de « jeux coopératifs » a apporté aux élèves les ressources informationnelles, décisionnelles et sociales nécessaires pour leur permettre une rencontre « réussie » avec un sport collectif fortement ancré dans la culture sociale. Le cycle « basketball » a été présenté comme une suite, un prolongement du travail coopératif. La stabilité des groupes et les différentes entrées dans l'activité (jeux collectifs, ateliers défis) permettaient à tous les élèves de s'investir personnellement et collectivement dans les tâches demandées. Les attendus de fin de cycle (Annexe 10, p. XIV) étaient connus des élèves. L'objectif était de développer, de perfectionner, de transformer des habiletés motrices. Les ateliers « défis » (Annexes 7/9) ont été présentés lors de la première séance. Dans un premier temps, la rotation sur ces ateliers était imposée. Ensuite, après discussion, chaque équipe choisissait ses ateliers en fonction des besoins de chacun des membres. Il s'agissait alors pour chaque groupe, d'accorder de l'importance aux autres et de se construire un regard sur sa pratique et celle de ses partenaires.

Les ateliers dirigés (Annexes 7/8) visaient des situations complexes afin de permettre un réinvestissement immédiat des ressources travaillées dans les ateliers « défis ». Dans les jeux choisis, les joueurs devaient individuellement et collectivement mobiliser des ressources motrices (ateliers) mais aussi des capacités

informationnelles et cognitives développées lors du cycle « jeux coopératifs ». Mon rôle consistait à mettre en évidence les liens entre les différentes situations pour garder les élèves attentifs c'est-à-dire conscients de leurs apprentissages. Une situation de match rendait compte des progrès accomplis et des éléments encore à travailler. C'est à l'issue du cycle « basketball » que le post-test a été réalisé.

2.4 Analyse des observables et questionnaires du post-test, synthèse générale

Comme nous l'avons vu dans le cadre théorique, c'est l'observation des conduites motrices qui donne accès aux ressources dont dispose le pratiquant. Ces ressources englobent des connaissances, des capacités et des habiletés motrices, sociales et méthodologiques.

Le dispositif présenté avait pour objectifs de déconstruire des stéréotypes, d'amener les élèves à prendre conscience des processus en jeu lors d'une activité physique collective et de développer des habiletés motrices.

Ainsi, pour structurer l'analyse des données, j'observerai les évolutions concernant les interactions sociales lors des échanges en situation et lors des moments de langue orale. Puis je me centrerai sur les capacités cognitives puis motrices.

2.4.1 Évolution des habiletés sociales

Plaisir et motivation

Si l'on prend en compte les données recueillies par le questionnaire post-test (Annexes 11/12, p. XV), j'observe que le cycle de jeux coopératifs semble placer tous les élèves en situation d'apprendre. A la question « Ces jeux coopératifs ont-ils permis de te mettre plus à l'aise en EPS ? », tous les élèves répondent positivement. Mes grilles d'observations des élèves en situation (Annexe 13, p. XVIII) vont dans le même sens puisque je n'ai constaté aucun élève qui montrait un refus de jouer ou un comportement de retrait. Le choix des jeux a, semble-t-il, permis de créer une atmosphère propice aux apprentissages. En fait, la pratique de jeux coopératifs doit être placée dans une conception beaucoup plus large de l'enseignement. La confiance en soi, l'estime de soi sont mises en avant et semblent être le point de départ du processus d'apprentissage. C'est ce que j'ai recherché en mettant en place ce dispositif. Il ne suffit pas de profiter de la « bonne image » de l'EPS, il convient de construire cette relation entre EPS et plaisir. La manière de présenter les tâches et de spécifier les buts joue un rôle prépondérant sur la motivation et l'investissement des élèves. Dix-huit élèves pensent avoir appris à coopérer et pensent avoir fait des progrès. Seulement trois élèves modèrent leur propos en cochant « un peu ».

La mise en place de situations motivantes influence positivement l'estime de soi des élèves et permet une réelle implication dans la tâche. Le choix des jeux permet de dépasser l'obstacle lié au passé scolaire ou à l'image d'une certaine pratique sociale des sports.

2.4.2 Interactions verbales positives et habiletés cognitives

Si je prends en considération les réponses des élèves à la question « Les moments de discussion en classe te paraissent-ils importants ? » (Annexe 12, p. XVII), je perçois l'intérêt de ces moments de verbalisation différée. Lorsque je leur demande « Pourquoi » (Annexe 12) le premier argument mis en

avant est le fait de pouvoir partager et mettre en commun les différentes stratégies utilisées. Il convient cependant de différencier les échanges verbaux en séance d'EPS qui ont permis de reformuler les consignes, d'expliquer un fait de jeu, de verbaliser des problèmes et les séances de langue orale qui, elles, ont permis de rechercher des solutions, d'expliciter des stratégies, de partager des savoirs. L'implication très forte des élèves lors des discussions a permis une prise de conscience des processus en jeu au moment des activités d'EPS. Ils ont établi des liens entre EPS, langage et réflexion.

Les jeux coopératifs proposés ont placé les élèves en situation de produire des échanges positifs et constructeurs. Ces échanges dynamiques et interactifs ont permis aux apprenants d'être autonomes dans les « ateliers défis » du cycle « basketball ». Ils ont réussi à gérer les besoins du groupe pour apprendre ensemble.

2.4.3 *Habiletés motrices*

L'activité kin-ball demande des habiletés motrices dont les ressources sont rapidement mobilisables par les apprenants. Les élèves ne se sentent pas en échec. Le pouvoir du collectif l'emporte sur la performance individuelle. Ils peuvent ainsi concentrer leurs efforts sur le but final, à savoir marquer des points. De plus, le kin-ball, activité souvent méconnue des élèves, ne se heurte pas à une pratique sociale de référence qui peut parfois constituer un obstacle. Son aspect novateur ne fait pas référence à un passé scolaire négatif. Ce qui peut expliquer la curiosité et la motivation suscitées par cette activité.

Les spécificités du basketball, notamment la concentration des joueurs dans un espace restreint, rendent ce sport exigeant dans la maîtrise de certaines habiletés motrices. Même si l'on propose des activités adaptées jouant sur les variables : joueur, règle, espace ; il convient de proposer des activités spécifiques. Ces situations devront amener les joueurs à transformer certaines ressources motrices pour rechercher une plus grande efficacité. L'objectif du « cycle basketball » était d'apporter aux élèves des habiletés motrices nécessaires dans le but de coopérer pour mieux s'affronter. L'organisation pédagogique a permis de travailler ces compétences mais aussi de poursuivre la coopération au service des apprentissages de tous. Les « ateliers défis » ont permis une évaluation des progrès des élèves. Ils ont tous évolué améliorant ainsi leurs performances. Ces résultats sont à corréliser avec mes observations du post-test. Tous les élèves ont participé activement utilisant des ressources informationnelles, décisionnelles et de nouvelles habiletés motrices (Annexe 13. P. XVIII).

Le basketball, pratique sociale de référence, se caractérise par des habiletés motrices spécifiques qui nécessitent une pratique importante afin que chacun puisse participer à l'action collective de son équipe. Pour rendre les élèves de cycle 3 capables de « Coopérer et s'opposer collectivement », il est important de développer tous les types de ressources sollicités.

Par sa durée, l'ensemble de ce dispositif a permis à chacun de s'appropriier les règles des jeux mais aussi de pouvoir vivre suffisamment de situations pour prendre du recul et être capable d'opérer une distanciation pour prendre conscience du jeu dans sa globalité (espace et autrui).

Lors du post-test, je note une très forte réduction des échanges verbaux négatifs (mauvais comportements, non-respect des règles). L'implication des élèves dans différents rôles sociaux peut-il expliquer la diminution des interactions verbales négatives. L'apprentissage coopératif a-t-il aussi joué un rôle ?

Une expérience comme vecteur d'accompagnement

Le travail que j'ai effectué dans le cadre de cette recherche m'a permis d'approfondir le champ disciplinaire de l'EPS afin de mieux comprendre son fonctionnement. Les activités physiques et sportives présentent une unité fondamentale : elles sont toutes des manifestations de l'action motrice des élèves. Cependant, il est incontestable que l'EPS englobe des apprentissages à la fois « moteurs » et « sociaux » dont l'inséparabilité est indispensable. Elle doit apparaître aux yeux des participants et des enseignants.

Il me semble nécessaire de préciser, ici, les limites de ce travail. Effectivement, les évolutions que j'ai pu constater, n'ont pas de valeur scientifique. Elles témoignent simplement des changements qu'un enseignement est susceptible d'amener.

A partir de là, on peut s'interroger sur la manière de mettre à profit ce travail pour accompagner le débutant dans la mise en place de son enseignement de l'EPS et plus particulièrement de l'apprentissage de la coopération et de l'opposition au travers des sports collectifs.

III. APPRENDRE AUX DÉBUTANTS À ARTICULER COOPÉRATION ET APPRENTISSAGES EN EPS

1. Quel projet pédagogique en EPS ? Positionnement du formateur

1.1 Choix pour engager le jeune enseignant dans l'EPS : les jeux coopératifs

La liberté est donnée aux enseignants de créer des parcours « *adaptés et équilibrés* » (programmes 2016). Dans un premier temps, il s'agira d'encourager et d'accompagner l'entrée du jeune enseignant dans une pratique sportive au regard des enjeux qu'elle induit et de sa finalité. Notre rôle sera donc de l'aider à mettre en œuvre un parcours cohérent et adapté à sa classe et à son environnement professionnel. Le choix des jeux coopératifs et jeux pré-sportifs (2016) semble particulièrement approprié. Effectivement, ces activités physiques nécessitent peu de matériel et peuvent s'effectuer dans divers espaces, intérieurs (salle de motricité, gymnase, préau) ou extérieurs (terrain de sport, cour de récréation). L'enseignant bénéficie ainsi de plusieurs possibilités qui lui permettront une certaine souplesse pédagogique. De plus, la pratique de ces jeux ne demande pas de connaissances spécifiques expertes, techniques qui pourraient être un frein à l'entrée du jeune formé dans cette discipline notamment s'il n'est pas spécialiste ou lui-même pratiquant. Ainsi, les jeux coopératifs cités dans notre dispositif (Le nœud gordien, L'aveugle, La baguette, Le drapeau – Annexe 5, p. V) peuvent créer un cadre rassurant qui permettra à l'enseignant de gérer sa classe, dans un espace différent, tout en proposant des activités visant des apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux.

1.2 Ressources utiles et utilisables

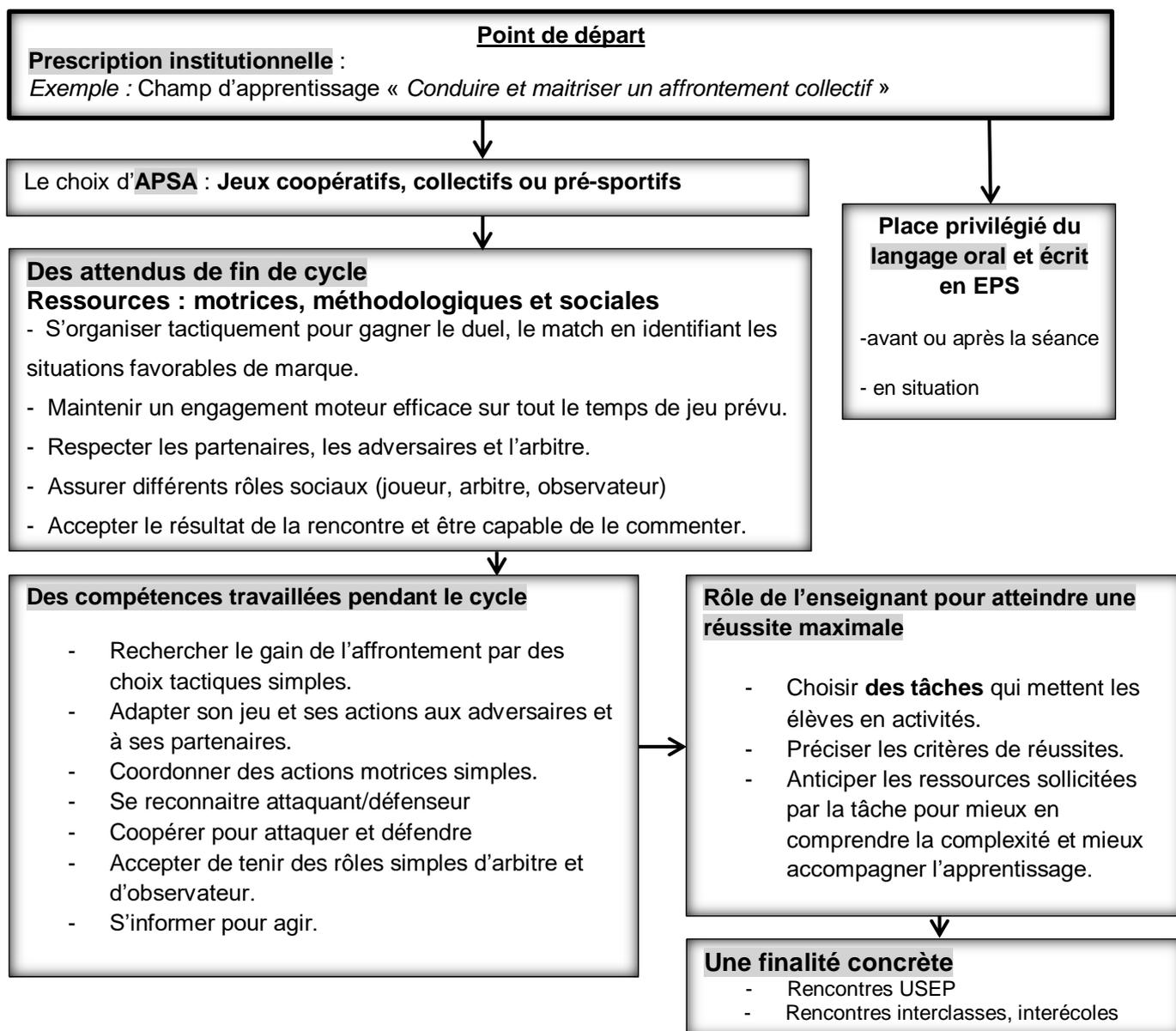
Dans le souci du vivre-ensemble, l'EPS initie au plaisir, amène les élèves à rechercher le bien-être, permet à chacun de s'exprimer par un langage gestuel, corporel et permet également de transformer ses ressources motrices et sociales. Pour donner du sens à cette discipline, pour enrôler les élèves, il faut amener le jeune enseignant à concevoir une finalité concrète à chacun de ses cycles. Pour cela, il est important de l'informer sur les partenaires de l'école concernant l'EPS. L'Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré (USEP) apparaît ainsi comme un partenaire privilégié du sport scolaire. Ses missions sont de trois ordres : proposer une documentation pédagogique spécifique, mettre à disposition du matériel et organiser des rencontres sportives. Les jeunes enseignants peuvent utiliser et participer aux activités USEP. Les rencontres locales, départementales ou régionales permettent de placer les élèves en situation d'affrontement réel. Il s'agit de véritables situations de réinvestissement qui finalisent un cycle d'apprentissage. Les élèves se construisent une culture sportive commune, importante dans leur développement personnel et leur vie de futur citoyen. L'EPS crée ainsi des conditions d'apprentissage de comportements citoyens qui s'articulent logiquement avec l'enseignement moral et civique et participent à la construction du Parcours d'Education Artistique et Culturelle (PEAC, circulaire 2013). Ce dernier peut également être enrichi par de nouvelles activités organisées dans le cadre de conventions nationales tripartites signées entre le Ministère de l'Éducation Nationale, l'USEP et certaines fédérations sportives. Ce travail collaboratif permet de diversifier le parcours des élèves en leur donnant accès « à *un riche champ de pratiques à forte implication culturelle et sociale* ».

Le rôle du formateur est de conduire les jeunes enseignants à pratiquer l'EPS en s'adaptant à leur environnement professionnel et en utilisant, s'ils le souhaitent, les partenaires privilégiés. En effet, la qualité de l'enseignement de l'EPS n'est pas corrélée aux infrastructures existantes. Dans ce contexte rassurant, l'enseignant pourra s'engager sereinement dans une pratique de l'éducation physique et sportive qui propose des conditions d'apprentissage motivantes pour les élèves.

1.3 Construire des cycles longs d'apprentissage : éviter l'EPS « zapping »

Lorsque le jeune enseignant aura expérimenté ses premières pratiques sportives, le formateur, toujours soucieux de l'accompagner en privilégiant l'écoute et les échanges constructifs, pourra commencer à construire avec lui un parcours d'apprentissage en EPS. Cette réflexion portée sur la temporalité des activités, permet en effet de penser son enseignement de façon plus globale. Le formé dépasse la tâche elle-même pour s'intéresser au « pourquoi ». Il passe petit à petit d'une représentation fonctionnelle générique (l'action) à une représentation plus pragmatique qui lui permettra de réguler son activité (l'objectivation). Le schéma ci-dessous propose une synthèse d'une démarche possible qui guiderait le formé dans la mise en œuvre d'un cycle d'apprentissage. L'idéal, pour le formateur, serait de pouvoir l'accompagner tout au long du cycle. Ce suivi pourrait revêtir plusieurs modalités : observer en situation, co-intervenir, filmer une séance, l'analyser et/ou la faire analyser par d'autres. L'objectif de cette collaboration serait de permettre au formé de se construire dans son activité professionnelle. Il s'agit de reconnaître le travail ordinaire réalisé puis d'élaborer, avec le jeune enseignant, de nouvelles formes de

réflexions collectives sur l'action. En cela, cette modalité renvoie à ce qu'écrivait Savary « Lire ensemble le réel ».



1.4 Amener le jeune enseignant à observer et interpréter

A partir de ces situations, le jeune enseignant serait amené à livrer ses préoccupations. Sont-elles liées à la gestion de la classe dans un « lieu » différent, concernent-elles la didactique de l'enseignement ou encore le processus d'apprentissage ? Cela permettrait d'adapter notre discours au contexte. Il s'agira ensuite d'essayer de repérer les obstacles qui entravent le processus d'apprentissage des élèves et de les confronter aux préoccupations de l'enseignant. Les dispositifs mis en place dans le cadre de la recherche sont alors des sources intéressantes qui aident à la catégorisation de ces obstacles. Par exemple, dans le cas de notre étude, nous avons repéré deux types d'obstacles. Des obstacles « externes » que l'on peut qualifier de socio-culturels qui relèvent de stéréotypes liés à une pratique sociale de référence ou au passé

scolaire des élèves. Il existe également des obstacles « internes » liés à la situation d'enseignement elle-même. La catégorisation des obstacles peut aider l'enseignant à choisir les APSA les plus adaptées à ses élèves.

1.5 Un modèle de parcours pour arriver à la maîtrise d'un affrontement collectif

Lorsque l'enseignant est entré dans une pratique régulière de l'éducation physique et sportive, qu'il parvienne à formuler ses préoccupations alors le formateur peut s'engager, avec lui, dans la conception d'un parcours d'EPS. L'analyse *a posteriori* de notre dispositif nous autorise à concevoir une progressivité dont l'objectif est d'atteindre le champ d'apprentissage « *Conduire et maîtriser un affrontement collectif* ». Ce parcours prendra en compte les obstacles rencontrés pour proposer des situations adaptées :

- **déconstruire des stéréotypes** liés aux jeux sportifs, au genre et au passé scolaire de certains élèves en proposant des jeux coopératifs. L'objectif est de travailler l'estime de soi, la capacité des élèves à réussir et à progresser. Il s'agit de développer des habiletés sociales pour participer activement au jeu, avoir un regard sur soi tout en prenant en compte les autres. Ces premières séances doivent permettre aux élèves d'éprouver du plaisir.

Les objectifs : prendre du plaisir, participer activement, respecter les autres - coopérer pour atteindre un but commun.

Jeux coopératifs sans ballon, pas ou peu d'opposition (3 séances)

- Le parachute
- Le nœud gordien
- Le serpent fou
- L'aveugle
- La baguette ou Le passage du trésor

Déroulement possible : Lors de ces séances, laisser les élèves s'exprimer ou les amener à réfléchir dans le but de faire évoluer les règles des jeux (plus de plaisir, plus ludique...)

Recueillir, après 1 ou 2 séances, les ressentis des élèves et leur demander si les objectifs de départ ont été atteints (affichage).

Leur demander d'expliquer comment ils ont «coopéré». Réaliser une affiche.

- interactions orales : encouragements, entraide, modélisation
- écouter les autres, donner son avis, proposer des stratégies, trouver sa place
- accepter de faire confiance.

- **Construire des éléments de coopération en situation d'affrontement.** L'objectif est de poursuivre le travail sur la coopération dans des situations qui se rapprochent de plus en plus de celles du basketball.

Jeux coopératifs avec et sans ballon, avec opposition (3 séances)

- Le béret-ballon
- La bague
- La balle au capitaine
- Le drapeau simple et/ou double

Dans cette deuxième série de jeux, la logique interne se rapproche de celle des jeux sportifs collectifs. Il y a des partenaires (communication) et adversaires (contre-communication). Il y a toujours un but commun, tout le monde doit être actif et attentif mais en plus il faut tenir compte de cette « contre-communication ».

Langage oral en classe : Discussion sur les stratégies mises en place (affiche).

Régulation : Lors de ces moments de langue orale, les élèves souhaitent souvent aborder des difficultés rencontrées en situation. Essayer de les orienter vers l'objectif de départ ou les sous-objectifs (Il s'agit, le plus souvent, de problèmes de comportement d'un camarade qui éprouve des difficultés à se situer par rapport à la tâche ou à ses camarades). Rester positif et bienveillant : « *Nous sommes en cours d'apprentissage, il a besoin de plus de temps, de plus d'encouragement.* »

- **Coopérer dans un jeu sportif collectif novateur** : le kin-ball

Kin-ball (6 séances)

Ce jeu novateur, peu ou pas connu des élèves, possède la même logique interne que les jeux sportifs collectifs. Il s'agit de proposer aux élèves une situation qui leur permet de réinvestir les éléments de coopération. Socialement, ce sport ne possède pas de connotations particulières.

- **Développer des ressources motrices nécessaires** pour jouer un match de basketball

Dans notre dispositif, nous avons fait le choix de ce sport puisque la classe avait été retenue pour participer à une rencontre USEP. Cependant, il est évident que l'ensemble du dispositif pouvait amener à un autre sport collectif. Ce choix se faisant en fonction du projet de l'enseignant qui, lui-même, tient compte des ressources locales disponibles et de ses élèves. Il est donc tout à fait envisageable de remplacer le basketball par du handball qui ne nécessite pas de matériel particulier. De même, on peut aussi envisager une finalité autour d'une rencontre de kin-ball ou d'un autre jeu coopératif.

Situations de basketball (8 séances)

Les élèves disposent maintenant des ressources informationnelles, décisionnelles et sociales pour coopérer et s'affronter. Pour leur permettre de jouer une rencontre de basket, il convient de leur proposer des tâches qui développent les ressources motrices appropriées.

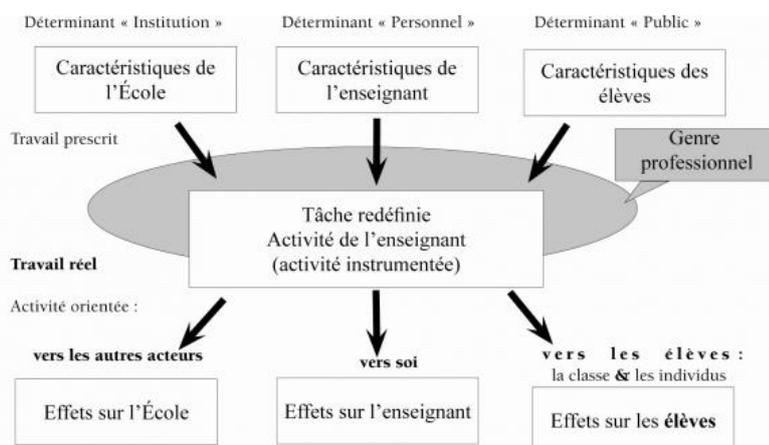
Enfin, dans le but d'outiller concrètement le formé, on proposera une liste de jeux coopératifs et sportifs et un ensemble de situations possibles mais non exhaustives en basketball (Annexes 5 à 8).

Dès lors, différentes options sont possibles : programmer la « co-construction » d'un cycle correspondant au champ d'apprentissage ou proposer un exemple de séances en jeux coopératifs et sportifs (Annexe 14, p. XIX). Dans le deuxième cas, le formé devra s'approprier l'outil. Pour cela il devra envisager la mise en place du dispositif proposé et l'adapter aux ressources locales disponibles, aux élèves et à lui-même. Cet outil que le formateur met à disposition de l'enseignant va susciter des réactions qui permettront aussi de le modifier et de le rendre plus efficace.

2. Construire un espace dialogique formé / formateur

2.1 L'activité « multifinalisée » de l'enseignement

R. Goigoux (2007) considère que l'activité de l'enseignant s'orientera simultanément vers trois directions : « sa situation de travail, les élèves et lui-même ». Par exemple, dans le cas de l'EPS, les ressources matérielles disponibles influenceront fortement la situation de travail. L'activité d'enseignement ne peut donc se finaliser par les seuls apprentissages des élèves. Il parle ainsi d'« *activité multifinalisée de l'enseignement* ». L'enseignant débutant, comme l'enseignant expérimenté, fait des choix pour assurer un équilibre entre les savoirs à enseigner et la conduite de la classe (gérer les échanges, gérer et accepter la singularité des individus constituant le groupe classe).



Modèle d'analyse de l'activité de l'enseignant, R. Goigoux

Le formateur aidera le jeune enseignant à catégoriser la nature de ses choix. L'apport de savoirs et de dispositifs pédagogiques spécifiques lui permettront de prendre conscience des enjeux socio-moteurs propres aux séances d'EPS qu'il mettra en œuvre dans sa classe. Cette vision est intéressante puisqu'elle permet au formé une réflexion sous des angles différents. Il ne s'agit pas de délaisser la pédagogie et la didactique mais de reconnaître une place à « *la subjectivation* », c'est-à-dire tout ce que font les enseignants et qui, à leurs yeux, semble nécessaire pour faire classe. La relation formé/formateur devra se construire dans un « espace dialogique » (D. Bucheton), c'est à dire basée sur des discussions réflexives portant sur des notions d'ordre pédagogique et didactique, tout en prenant en compte la personnalité du formé et l'idée qu'il se fait de son métier. Un tel travail implique un suivi progressif, à long terme ou les deux acteurs « co-construisent » ensemble. Pour l'exemple des jeux collectifs, il s'agira d'apporter, par le biais de documents (Annexe 15, p. XXIV), des éléments permettant au formé de lire « les observables »

d'une situation de jeux collectifs. Il pourra alors engager une réflexion avec les élèves et leur proposer des situations de remédiation.

3. L'enseignement de l'éducation physique et sportive

3.1 Des éléments à prendre en compte

3.1.1 Des réalités de terrain : Les ressources matérielles

En fonction de leur situation géographique, des projets, des municipalités, les écoles ne disposent pas toutes des mêmes infrastructures. Ainsi, certains enseignent l'EPS avec seulement un espace extérieur ou au contraire peuvent disposer d'infrastructures et de matériel offrant de nombreuses possibilités. Cependant, la diversité et la richesse des activités physiques, sportives et artistiques ainsi que les nombreuses organisations pédagogiques qui les accompagnent permettront aux jeunes enseignants souplesse et adaptabilité. Toutefois, le choix des APSA et les conditions d'apprentissage dépendront des ressources locales disponibles. Le formé devra prendre en compte ces différents paramètres pour mettre en place son enseignement. Quelle que soit la situation, le formateur veillera à aider l'enseignant à la mise en place d'une pratique sportive régulière et cohérente.

3.1.2 Les ressources humaines

Certaines collectivités territoriales mettent à disposition des écoles des Éducateurs Territoriaux des Activités Physiques et Sportives (ETAPS). Les conventions nationales tripartites (Education Nationale, USEP et Fédérations sportives) prévoient aussi, dans la plupart des cas, la mise à disposition de cadres techniques fédéraux. Les enseignants, responsables de la programmation, du contenu et du déroulé pédagogique des séances, disposent alors de personnes ressources dont les connaissances didactiques des APSA peuvent être mises à profit pour concevoir et enchérir les cycles d'apprentissage. Les enseignants veilleront à décloisonner cet enseignement en proposant des projets interdisciplinaires afin de travailler les compétences transversales (méthodologiques, sociales et linguistiques).

3.1.3 La sécurité

En raison du contexte et des activités proposées, l'enseignement de l'EPS nécessite une attention particulière quant à la sécurité. En tant que formateur, nous devons insister sur les conditions d'enseignement. Le matériel doit toujours être adapté à l'activité et à la morphologie des enfants. De plus, comme l'EPS amène chacun à découvrir son corps puis à développer et perfectionner ses actions motrices, il est important de placer les élèves dans les meilleures conditions. Ainsi, il convient de leur donner de « bonnes habitudes » en insistant dès le plus jeune âge sur l'importance de la tenue. Si l'activité nécessite des déplacements, il faut prévoir un travail préalable, notamment en maternelle, sur les attentes et les règles à mettre en place dans ce nouveau lieu. De même, la diversité des APSA offrent aux élèves des situations variées dans lesquelles ils devront résoudre des problèmes. Les initiatives et les prises de risques devront être anticipées par l'enseignant afin que les élèves ne se mettent pas en danger.

3.2 Les programmes 2016

Les nouveaux programmes applicables à la rentrée 2016/2017 évoquent la finalité de l'EPS dans les termes suivants « **former un citoyen lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué, dans le souci du vivre-ensemble** ». Ils accordent donc une place importante à la notion de solidarité. Pour aider chaque élève à trouver sa place dans la société, l'éducation physique et sportive doit proposer des pratiques diversifiées, « à forte implication culturelle et sociale ». Cet enseignement doit se soucier du bien-être, du plaisir de la pratique et de l'inclusion de tous les élèves. Le langage oral trouve aussi à se développer en éducation physique et sportive « qui nécessite l'emploi d'un vocabulaire adapté et précis pour décrire les actions réalisées et pour échanger entre partenaires ». De nombreuses recherches ont démontré (cf. Partie I.1.2.2) l'importance des interactions langagières sur les apprentissages. Il faut interroger le formé, l'amener à réfléchir et à noter les impacts du langage qu'il constate sur les apprentissages moteurs et cognitifs. Ces échanges élèves /élèves et élèves /enseignant peuvent avoir lieu avant, pendant ou après la séance. Le passage au langage écrit par la dictée à l'adulte ou l'usage d'affiches, permet de conserver une trace et participe ainsi à la mémoire collective de la classe.

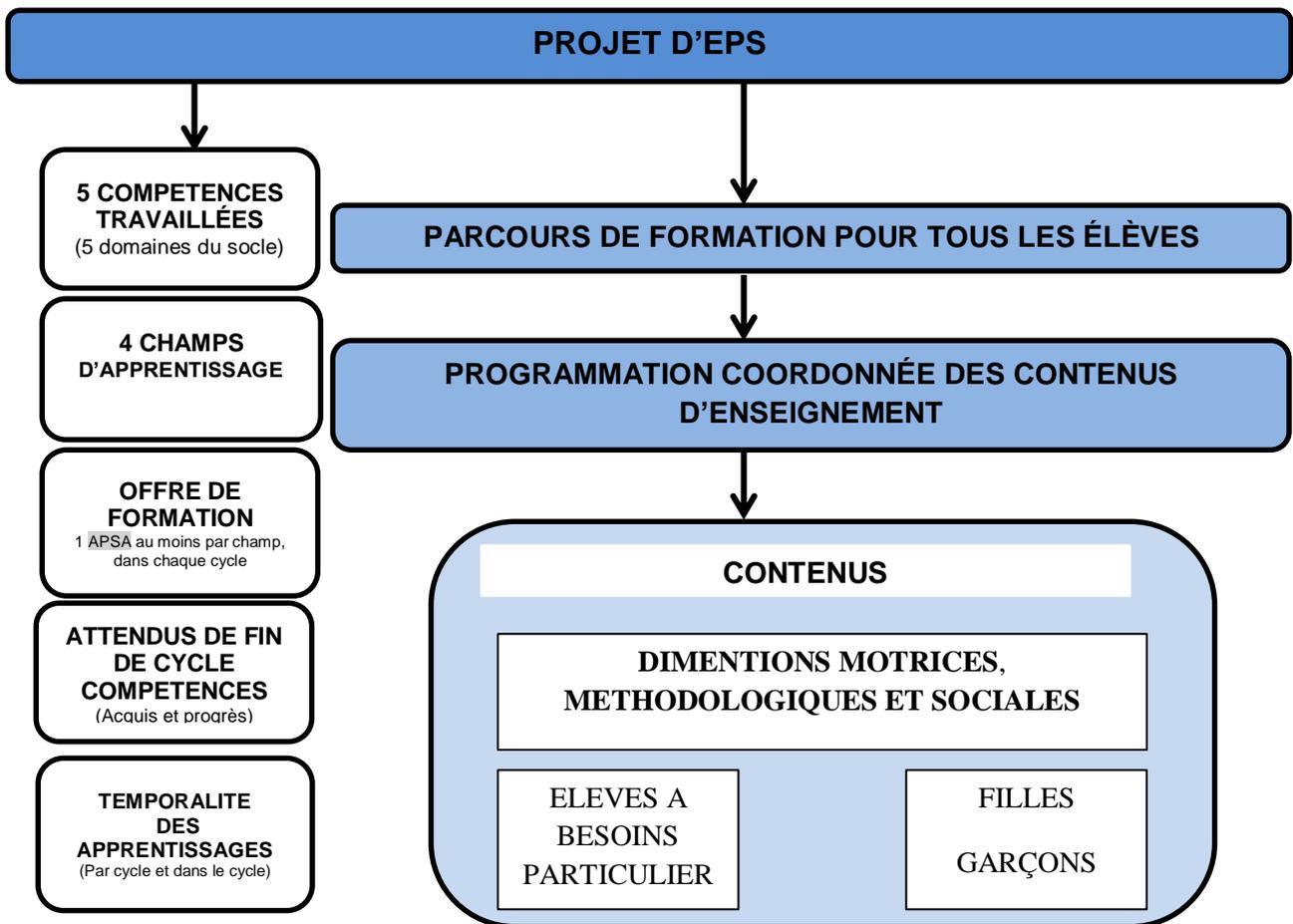
La contribution de chaque enseignement pour répondre aux enjeux de formation du socle commun est clairement redéfinie par les nouveaux programmes. L'EPS devra concevoir un parcours qui construira **cinq compétences** en relation avec les cinq domaines du socle :

- Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps
- S'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et des outils (dont le langage)
- Partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités
- Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière
- S'approprier une culture physique sportive et artistique

Pour permettre l'acquisition de ces compétences générales, la notion de « **parcours de formation** » apparaît. Ce parcours sera constitué de « **quatre champs d'apprentissage complémentaires** ».

- Produire une performance optimale, mesurable à une échéance donnée
- Adapter ses déplacements à des environnements variés
- S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique
- Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel

L'enjeu de ce nouveau texte est d'organiser le meilleur parcours de formation des élèves sur trois ans pour viser les finalités de l'EPS et l'atteinte des compétences dans les cinq domaines du socle. Il s'agira donc d'apporter un regard synthétique aux formés pour l'amener à comprendre l'enjeu des programmes et construire avec lui des dispositifs adaptés.



3.2.1 Les conditions d'apprentissage

En fonction des contenus d'apprentissages visés, des APSA et des ressources locales disponibles, l'enseignant dispose de plusieurs organisations possibles : les ateliers, « les vagues successives », la file indienne, le travail en dyades, en groupes, les situations frontales enseignant/élèves. Il faut encourager le formé à s'interroger sur ces différentes possibilités en fonction de ses attentes. Le choix d'une organisation peut engendrer des difficultés de gestion de classe et ainsi ne pas entraîner les apprentissages visés.

3.3 Structure d'une séance d'EPS : double enjeu

3.3.1 Pourquoi ?

La structuration d'une séance d'EPS et certaines ritualisations sont la base d'un enseignement réussi dans lequel l'enseignant trouve aussi une motivation qui engendrera réflexions, questionnements et évolutions des pratiques. Il est important de montrer aux formés qu'il s'agit, comme dans les autres enseignements, de créer les conditions propices aux apprentissages. Voici une architecture possible qui permet d'organiser une séance d'EPS autour de quelques invariants.

- **Entrée dans l'activité**

- Prise en main des élèves afin de les amener à une posture permettant le travail à venir (détente corporelle avec ou sans musique)
- Présentation du déroulement de la séance en différenciant les tâches et ce que l'on va apprendre. (Ce moment peut avoir lieu en classe.)
- Échauffement

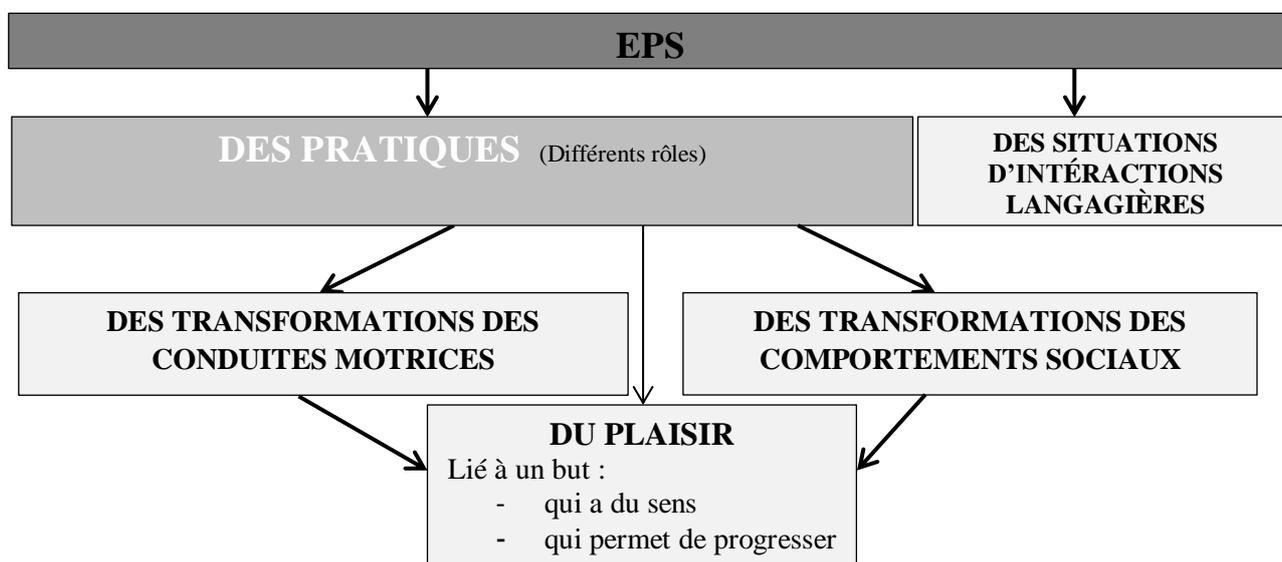
Comme le soulignent les nouveaux programmes (*Compétence 4 : Apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière*), il faut amener le jeune enseignant à prendre en compte cette dimension. L'échauffement permet de construire chez tous les enfants, et de façon concrète, le rapport corps/santé. « Réveiller son corps », en prendre soin, s'échauffer sont des notions essentielles pour entrer progressivement dans l'activité physique.

- **Situation de référence** qui permet d'observer et d'évaluer les progrès.
- **Situations d'apprentissage** pour développer les capacités et améliorer les performances.
- **Retour au calme** (si nécessaire)

3.3.2 La place de l'enseignant en EPS

Elle va dépendre de l'enseignant et de ses affinités avec cette discipline. Cependant, la présence « interactive » de l'enseignant en EPS, son implication au cœur des activités rassure, motive, stimule l'activité des élèves et apporte parfois un modèle nécessaire pour permettre à certains d'oser s'engager dans l'activité. Par contre, en EPS, il est primordial de prévoir des temps d'observation de ses élèves afin de noter les difficultés rencontrées ou les réussites pouvant servir de modèles. Ce positionnement permet une régulation des apprentissages *in situ* mais aussi une projection par rapport à la séquence dans sa globalité. Les observables, en EPS, servent d'évaluation de l'activité de l'enseignant et des apprentissages des élèves. Cette distanciation permet aussi d'assurer une sécurité maximale.

3.3.3 Finalités d'une séance d'éducation physique et sportive



Il faut amener le formé à concevoir l'EPS dans sa globalité, c'est-à-dire qui dispense des apprentissages indissociablement « moteurs » et « sociaux » scolairement situés. J. Saury parle de « l'écologie de classe ». Apprendre en EPS, c'est participer et co-construire une communauté de pratique scolaire. Cet ensemble d'activités, d'APSA participe à la création d'une culture commune en éducation physique et sportive.

CONCLUSION

L'éducation physique et sportive dans le cadre des nouveaux programmes applicables à la rentrée 2016/2017 a pour mission de construire « *une culture commune, physique, sportive et artistique contribuant, avec les autres enseignements, à la formation du citoyen. [...] elle initie au plaisir de la pratique sportive* ». Si les enjeux sont importants, les dispositifs pédagogiques et les stratégies d'enseignement dans ce domaine le sont tout autant. Ces nouveaux textes donnent aux équipes pédagogiques la liberté de construire pour un cycle « *un parcours de formation équilibré et progressif, adapté aux caractéristiques des élèves, aux capacités des matériels et équipements disponibles, aux ressources humaines mobilisables pour les élèves.* » La notion curriculaire intègre l'éducation physique et sportive, comme l'ensemble des enseignements. La progressivité des apprentissages devra être prise en compte dans l'élaboration des parcours en EPS.

Le travail que j'ai réalisé m'a permis de mieux cerner la complexité et la richesse de cette discipline. Si la coopération semble inhérente à l'EPS, il convient de différencier ses deux enjeux : la coopération comme moyen et objet d'apprentissage. Notre dispositif a permis de tester ce double enjeu dans le but d'atteindre des compétences en utilisant des jeux collectifs : coopératifs et pré-sportifs (2016).

Si l'accompagnement des jeunes enseignants est réalisé de manière continue cela permet aux formateurs de travailler cette nouvelle idée de parcours en EPS. Il s'agit d'ancrer dans leur enseignement, l'idée de construire une communauté de pratiques, une véritable culture scolaire de l'EPS. L'éducation physique et sportive ne doit pas être une succession d'APSA mais bien une pratique éprouvée, répétée et motivée créant ainsi une culture commune.

La dimension curriculaire des nouveaux programmes ainsi que les nombreuses réflexions engendrées par la réalisation de notre projet ouvrent de nouvelles perspectives. Quelles modalités d'accompagnement proposer à des enseignants chevronnés pour investir le champ d'apprentissage « Conduire et maîtriser un affrontement collectif » ? Quels éléments sont à transmettre pour motiver les enseignants à articuler coopération et jeux collectifs (basketball) ?