

« Apprendre en coopération, c'est apprendre avec les autres, pour les autres et non pas seul contre les autres », ces propos de PERETTI en 2001 font écho à ceux de Sylvain CONNAC en 2017 qui précise que la coopération « trouve sa place au sein de groupes » sans « étiquetage stigmatisant » au risque par conséquent d'être « seul contre les autres ». Ainsi et dans une certaine mesure, la coopération se conçoit comme un moyen pour faciliter les apprentissages des uns et des autres. De plus, Sylvain CONNAC précise également que la coopération est « l'objectif premier de leur autonomie ». Dès lors, pour rendre l'élève « acteur de ses apprentissages » (Bulletin Officiel du 26/11/2015, Circulaire 2017), il semble que la coopération entre pairs soit un moyen privilégié et efficace. Cependant, permettre la coopération, afin de favoriser la régulation des apprentissages, et contribuer à enrichir le parcours de formation des élèves et par conséquent les rendre progressivement acteur de leurs apprentissages ne va pas de soi. En effet, il est nécessaire que l'enseignant d'EPS « prenne en compte la diversité des élèves » (référentiel des compétences, 2013) et mette en œuvre des dispositifs opportuns et adaptés. Ainsi, pour faire le lien avec la politique de l'établissement (collège REP), celle-ci s'articule autour de 3 objectifs prioritaires, la réussite, l'équité et la solidarité. Ces 3 objectifs nous semblent cohérents avec l'idée d'une coopération d'une coopération adaptée au contexte.

Pour continuer, il convient de définir les termes saillants du sujet. Ainsi, la coopération est un moyen « opportun pour faciliter les apprentissages » et représente un engagement individuel afin de satisfaire un engagement collectif. C'est donc un moyen d'apprentissage entre pairs qui dépend cependant de certains paramètres. La régulation peut être comprise comme une remédiation, une modification qui permet d'être plus efficient dans une action. Ces remédiations peuvent être assimilées à des feedbacks intrinsèques (propre à l'individu) ou extrinsèques (qui vient de l'extérieur, d'une personne tierce, d'un support numérique etc.). Ainsi, la coopération peut permettre l'apparition de feedbacks extrinsèques afin de favoriser la régulation des apprentissages. L'enseignant d'EPS doit « accompagner les élèves dans leur parcours de formation » (référentiel des compétences 2013) lequel pouvant être défini comme « un cheminement éducatif, balisé par des étapes, complet, équilibré et adapté permettant l'acquisition des compétences et connaissances définies par les programmes » (JEANDROT 2012). Dès lors, il nous semble évident que la coopération pourrait contribuer à enrichir ce cheminement éducatif. Cependant, nous pensons que permettre la coopération doit passer par un travail au préalable du climat scolaire. Ce climat scolaire peut être défini comme « renvoyant à la qualité et au style de vie à l'Ecole. [...] Il reflète les normes, les valeurs, les buts, les relations interpersonnelles, les conditions d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle au sein de l'Ecole » (Mc CABEE, COHEN ALI, 2009,

School climate center). Il renvoie donc aux notions de sécurité, d'appartenance, de relations aux autres, d'environnement et de conditions d'enseignement et d'apprentissage. Il peut donc être un climat relationnel, motivationnel, d'ouverture et dépasse le cadre de la classe. Nous pensons que cette notion concerne directement le parcours des élèves et est nécessaire pour envisager une coopération efficiente et ainsi favoriser la régulation des apprentissages de tous et contribuer à la construction et au développement de leur parcours de formation sur l'ensemble de leur cursus.

Face à ces définitions, des enjeux et un questionnement nous viennent à l'esprit. En effet, la coopération entre pairs dépend de certains paramètres car les effets prolifiques ne vont de soi. Il est nécessaire en effet de permettre la coopération si et seulement si un climat scolaire serein et respectueux est mis en place. Cela doit se construire sur une temporalité et sur une progression tout comme la coopération. Nous considérons par exemple que le tutorat est fort intéressant mais que sa mise en place doit respecter une temporalité, sous peine d'être inefficace. De plus, la régulation des apprentissages doit s'effectuer en prenant en compte la grande diversité des élèves et par conséquent les régulations ne seront pas identiques pour tous. La politique de l'établissement (collège REP) nous semble cohérente car la notion d'équité fait partie d'un des trois grands objectifs de l'établissement. Cette notion est en effet très importante pour susciter la coopération chez les élèves, la situation proposée en badminton (3^{ème}) est très intéressante car rejoignant cette notion de coopération. Malgré les situations intéressantes proposée au sein de cette APSA, l'APSA badminton est considérée comme la plus inégale en matière d'apprentissage notamment entre les filles et les garçons (DEPP, 2006). La mise en œuvre de dispositifs permettant la coopération passe donc par une programmation cohérente et adaptée en fonction du contexte local (EPL et classe). L'enseignant doit donc prendre en compte plusieurs paramètres avant de permettre la coopération dans sa classe. Celle-ci pourrait donc à terme favoriser la régulation des apprentissages pour tous les élèves et contribuer à enrichir leurs parcours de formation tout au long de leur scolarité. Dès lors, quelles APSA peuvent plus facilement permettre la coopération et ainsi favoriser la régulation et enrichir leur parcours de formation ? Quels dispositifs et à quelles conditions l'enseignant peut-il mettre en place la coopération et permettre un apprentissage efficient entre pairs ? Face à la grande diversité des élèves, la coopération est-elle suffisante pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences ? A quel(s) moment(s) est-il judicieux de susciter la coopération chez les élèves ?

Suite aux problèmes soulevés et à ce questionnement, nous soutiendrons l'idée selon laquelle l'apprentissage entre pairs est plus bénéfique qu'un apprentissage individuel (DOISE et MUGNY, 1987) et que l'autonomie construite progressivement rend l'élève acteur de ses apprentissages, la mise en œuvre de dispositifs permettant la coopération peut favoriser la régulation des apprentissages pour tous et contribuer à enrichir leur parcours de formation. Cela

peut se réaliser grâce à la mise en place de tutorat dissymétrique (CICERO et LAFONT, 2007), de situations complexes d'entraide et d'interdépendance, ou encore la prise en compte des diversités de chacun. Cependant, ces mises en œuvre dépendent de la mise en place d'un climat scolaire serein, basé sur le sentiment de réussite et sur la solidarité. La notion d'équité doit également être présente. Les savoirs professionnels de l'enseignant doivent donc être mobilisés à bon escient et au moment opportun en favorisant des situations permettant la réussite collective.

Dans une première partie, nous tenterons de montrer que la mise en place d'un climat motivationnel autour d'une interdépendance peut amener à un engagement positif des élèves à travers un objectif commun qui favorise la régulation et enrichit le parcours de formation. Nous verrons cela à travers l'APSA tennis de table et une ronde italienne avec des élèves de 4^{ème} et l'objectif de « progresser ». Nous verrons également que cela doit être adapté à la diversité des élèves au risque d'être contreproductif.

Dans une deuxième partie, nous tenterons de montrer que la mise en place d'un climat relationnel autour de la relation aux autres et du sentiment d'appartenance peut permettre de réguler les apprentissages de tous les élèves et enrichir le parcours de formation. Nous verrons cela à travers l'APSA Escalade.

Dans une troisième partie, nous tenterons de montrer que la mise en place d'un climat d'ouverture en envisageant les apprentissages sur des temporalités longues au travers de groupes identiques permet de donner du sens et de permettre la coopération afin de favoriser la régulation et enrichir le parcours de formation. Nous verrons cela avec l'APSA volley-ball au cycle 4 au travers d'une séquence d'enseignement. Chaque partie tentera d'élargir le champ de l'EPS à l'AS ou encore à l'interdisciplinarité ou à la question du handicap.

Dans cette première partie, nous allons tenter de montrer que la mise en place d'un climat motivationnel autour d'une interdépendance peut amener à un engagement positif des élèves à travers un objectif commun qui favorise la régulation et enrichit le parcours de formation. Nous allons voir cela à travers l'APSA tennis de table et une ronde italienne avec des élèves de cycle 4.

La notion d'interdépendance nous semble particulièrement intéressante pour susciter la coopération entre élèves. En effet, la relation au collectif se réalise à travers la réalisation d'un score individuel qui compte pour le groupe. Par exemple, en tennis de table au cycle 4, avec un niveau de base « ils savent tous réaliser des échanges », le stade de « renvoyeur » est acquis car les élèves ont tous assimilé la notion d'anticipation coïncidence (AR2EL, 1993). Avec pour objectif de gagner, par équipe de deux élèves, quand l'un joue et réalise un set, les points remportés comptent pour le joueur n°2 qui passe alors de coach à joueur. Non seulement la réussite individuelle peut permettre

la réussite collective et ainsi renforcer les liens entre les élèves, mais l'élève jouant le rôle de coach aura comme objectif de conseiller son partenaire sur la tactique à envisager ou encore les techniques à tenter. La régulation peut ici être vue comme les conseils de l'élève partenaire pour son joueur. Cependant, le regard du coach (élève) ne vaut pas celui de l'enseignant, il revient donc à ce dernier de différencier des binômes dissymétriques (fille/garçons ou bon/moins bon) et de fournir aux coachs une fiche d'observation afin faciliter et orienter la prise d'information du coach. Malgré ces efforts, le climat motivationnel peut se révéler inefficace si le joueur dit « moins compétent » perçoit des signes de mécontentement de la part de son partenaire (coach).

En effet, si le joueur n°2 ne parvient pas à remporter beaucoup de points ou s'il est tenu responsable de la perte du match, l'élève possédant le rôle de « coach » pour alors manifester son mécontentement à l'égard de son joueur, ce qui pourrait se révéler comme un frein à l'objectif fixé par le groupe, à savoir le gain du match. La coopération serait alors ici perçue comme inexistante et provoquerait une dégradation du sentiment de compétence ou de climat serein. C'est pourquoi il est nécessaire d'ajouter une place importante à l'erreur et à ne pas la sanctionner. Ainsi, en ne valorisant pas uniquement le gain du match mais aussi le score du joueur, il est possible de remporter des points si le joueur n°2 remporte 4 points lors du premier set et 7 points lors du 2^{ème}. Malgré sa défaite, il aura été capable de progresser. C'est cette progression qui doit être valorisée par l'enseignant, ce dernier peut d'ailleurs ajouter la consigne suivante : « toute progression concernant le nombre de points marqués permet au joueur concerné de donner des points à son équipe. Dès lors, grâce à une diminution de la place du gain du match et en valorisant la progression de chacun ainsi que l'engagement collectif de chaque équipe, la mise en œuvre de dispositif permettant la coopération peut favoriser la régulation. De plus cela peut également enrichir le parcours de formation car le sentiment de compétence amène progressivement la réussite, et par conséquent la motivation, garante d'un engagement tout au long de la scolarité et au-delà. Aussi, en tentant de mettre en place ces mêmes dispositifs au sein de l'AS du collège, il est possible d'attirer davantage d'élève et de les pousser à la réussite dans un cadre différent de celui de l'EPS. Ainsi, un engagement moins axé sur la performance peut favoriser l'apparition de régulation par la mise en place de « temps de conseils » qui pourront alors se réaliser dans un climat serein (sans la pression de la note, de l'évaluation). Il s'agit en d'autres termes, de mettre en place une performance « auto-référencée » (SEVE, TERRE, 2016).

Dans cette partie, nous avons tenté d'apporter des solutions face à une situation d'interdépendance qui pourrait devenir néfaste pour certains élèves ainsi que pour le climat de classe. La coopération permet la régulation grâce à des feedbacks extrinsèques (sous forme de conseils portés à l'élève) et l'enrichissement du parcours de formation par le biais de la motivation suscitée chez les élèves au travers des natures des situations mises en place. La réussite collective et

le sentiment de réussite permettent donc de dire que la mise en œuvre de dispositifs permettant la coopération peut favoriser la régulation par les élèves.

Dans cette deuxième partie, nous allons tenter de montrer que la mise en place d'un climat relationnel autour de la relation aux autres et du sentiment d'appartenance peut permettre de réguler les apprentissages de tous les élèves et d'enrichir leur parcours de formation. Nous verrons ceci au travers de l'APSA escalade.

Les garçons sont de plus en plus axés sur des buts de compétition et les filles sur des buts de maîtrise (CLOES et ROY, 2007). Par conséquent, faire coopérer filles et garçons à travers des dispositifs relève d'une adaptation particulière de l'APSA de la part de l'enseignant. En se référant à la classification de P.GAGNAIRE et F.LAVIE (2007), il est possible, en escalade notamment, de modifier le rapport à l'activité. En effet, l'escalade étant synonyme d'exploit, il est possible de modifier le rapport à l'activité afin de faire émerger une coopération ainsi que des régulations. Par exemple, pour une classe de 3^{ème} en escalade qui a pour consigne de « monter en réalisant le moins de poses bras possible », l'objectif étant d'anticiper la réalisation de la voie et de favoriser la poussée des jambes. Les élèves plutôt axés sur la traction des bras sont donc soumis à des régulations par l'enseignant. L'élève devra ensuite donner les mêmes conseils à un camarade. D'autres élèves sont axés sur l'anticipation et la maîtrise (généralement les filles, PARINI 2006). Ainsi, la réalisation de groupes de trois élèves hétérogènes dans leur ascension peut permettre de générer des régulations entre, d'une part les élèves axés sur la traction des bras qui ont besoin de favoriser l'utilisation des jambes et d'anticiper les prises et d'autre part, les élèves axés sur l'anticipation et qui ont besoin de développer la traction des bras. Nous pouvons également noter que les régulations et la sécurité ne doivent pas être totalement dévolues dans l'enseignement de cette APSA qui nécessite une attention particulière de la part de l'enseignant (circulaire 2017).

Il nous est possible de faire évoluer cette situation, en effet, nous pouvons faire le choix de bander les yeux du grimpeur afin de faire émerger chez les élèves les notions d'interdépendance et de confiance ainsi que les compétences relatives aux sensations kinesthésiques des prises du mur. En supprimant le temps (facteur culturel de la pratique) et en valorisant la confiance par la sécurité, tous les élèves peuvent alors participer aux situations dans un climat motivationnel basé sur la confiance en l'autre. De plus, cela est motivant pour l'assureur qui « endosse » un rôle de sécurité majeur pour progressivement renforcer les liens entre élèves. Cependant, la grande diversité des élèves peut s'avérer être dans certaines conditions un frein à la pratique si tout n'est pas prévu pour faciliter l'accès à la pratique pour chacun, c'est par exemple le cas pour les élèves en situation de handicap. « L'EPS doit assurer l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers ou en situation de

handicap » (circulaire 2016). L'ascension leur étant parfois impossible, il revient à l'enseignant d'EPS de donner à ces élèves des rôles annexes ayant du sens pour le développement de leur parcours de formation personnalisé. Il est par conséquent possible de les faire participer en leur donnant des rôles importants comme par exemple celui de vérificateur de nœuds avant chaque ascension, l'élève joue donc un rôle important au sein de la classe en tant que garant de la sécurité de ses camarades et trouve donc sa place au sein du collectif. Bien entendu, ce genre d'action nécessite un travail de préparation des élèves par l'enseignant (réaliser un nœud, le vérifier, le corriger).

Nous avons tenté de montrer dans cette partie que la mise en place d'un climat motivationnel avec la relation aux autres, la sécurité, la confiance peut permettre de coopérer et ainsi de favoriser certaines régulations et enrichir le parcours de formation de chacun. Nous avons tenté de proposer une situation pour tenter d'inclure un élève en situation de handicap afin d'amener tous les élèves à prendre part à la création « d'écosystèmes apprenants » (TADDEI, BECCHEMI, BIZOT, HOUZEL, 2017).

Dans cette troisième partie, nous allons tenter de montrer que la mise en place d'un climat d'ouverture (ouvert vers le futur) (SEVE, TERRE, 2016, l'EPS du dessus) en envisageant les apprentissages sur des temporalités longues au travers de groupes identiques qui permettent de donner du sens. Cela permet une coopération sur le long terme en visant l'acquisition de compétence.

« Les apprentissages qui marquent en profondeur les individus ne peuvent se concevoir que sur le long terme » (DELIGNIERES, 2016), c'est pourquoi, en nous appuyant sur la théorie de l'action située et inactive (SAURY et al 2013) de SUCHMAN (1957) ou encore VARELA (1989), nous allons tenter de répondre à cet enjeu. Ainsi, dans l'APSA volley-ball en 5^{ème}, par équipe de deux élèves, avec un terrain de 7x7m et une zone de fond 2m (artefact visuellement repérable). Il est possible de placer les deux élèves dans la zone et de demander à l'équipe adverse de servir (service aménager) dans la zone de fond où se trouve les deux élèves. Rapidement, ils vont comprendre la nécessité de faire construire le jeu et donc forcément de ne pas renvoyer le ballon directement. A l'aide de passes aménagées, il s'agit donc de créer progressivement du jeu et de la coopération. Le recours aux supports numériques est une possibilité pour l'enseignant mais aussi pour les élèves afin de pouvoir s'observer après le match et de se co-évaluer par la même occasion. En 4^{ème} ou en 3^{ème}, à la prochaine séquence de volley-ball, il sera possible de garder cette zone afin de « raviver les empreintes que l'expérience a laissées » (BUCHETON, 2014) et de favoriser le tissage. Ainsi, cette zone peut alors devenir une zone d'attaque (zone cible). Tout en favorisant la temporalité de la

coopération (en 2vs2 puis en 4vs4), il s'agit que la situation complexe fasse « sens » pour les élèves et réveille chez eux des « empreintes » (sociales etc.) (TERRE, 2015).

Cependant, cette situation ne peut pas forcément fonctionner pour toutes les classes (à cause d'un ennui certains). Il convient donc d'adopter en fonction du profil de classe, des climats d'ouvertures différents mais reconnaissables. Ainsi, la coopération est adaptée en fonction de la classe et grâce à l'outil TARGET (temps, adaptation, reconnaissance, groupement, évaluation) (AMES, 1996). Il est possible de jouer sur les variables de compétition et de maîtrise afin d'adapter les situations pour que chacun trouve sa place. De plus, la régulation des apprentissages favorisée par la coopération doit faire l'objet d'une attention particulière de l'enseignant car, malgré une dévolution progressive, la différenciation, les interactions voire l'évaluation progressive ne peuvent être supprimées. Ainsi, la mise en œuvre de dispositifs permettant la coopération peut favoriser les régulations de chacun et enrichir le parcours de formation sur toute la scolarité, notamment grâce à des situations complexes.

Dans cette partie, nous avons tenté de montrer que la mise en place d'un climat d'ouverture, envisageant les apprentissages sur des temporalités longues au travers de groupes et de situations portant les « empreintes » de l'expérience et du passé peuvent permettre de donner du sens. Cela peut favoriser la régulation de tous car chacun y trouve du sens et permet d'enrichir les parcours de formation des élèves. Cela pourra préparer les élèves à pratiquer une activité physique au lycée ou à partager avec les EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires) d'autres liens.

A travers nos propositions, nous avons tenté de montrer en quoi et comment la mise en œuvre de dispositifs pouvait favoriser la régulation de tous et enrichir le parcours de formation. En ce que l'apprentissage collectif nous semble bénéfique d'un apprentissage individuel, en ce que l'autonomie construite progressivement rend l'élève acteur de ses apprentissages, la réponse au « en quoi » nous semble avoir été réalisée. Ensuite, grâce à la mise en place du tutorat dissymétrique plus efficace qu'un tutorat symétrique, grâce à des situations d'entraide et d'interdépendance, ou encore la prise en compte des diversités de chacun, nous pensons avoir fournis des moyens efficaces pour mettre en place ces dispositifs permettant le tutorat. Grâce à des climats relationnels, motivationnels, d'ouverture qui peuvent dépasser le champ de l'EPS, l'enseignant peut envisager de permettre la coopération entre pairs. Cependant, cette coopération, bien que bénéfique et permettant de rendre l'élève acteur et de se préparer « au futur », doit respecter des adaptations de la part de l'enseignant soucieux d'équité et du contexte local. C'est pourquoi chaque leçon doit se penser en amont. Il nous semble important de nous interroger face aux nouveaux programmes

lycées et à l'enseignement commun optionnel. Comment la coopération évoluera-t-elle au lycée face à ces nouveaux enjeux ?