

AGREG Externe 2014 – Ecrit 2 – 18/20

Sujet

« La coopération est à la fois un enjeu et un levier d'apprentissage ».

Discutez cette affirmation dans le cadre de l'EPS.

Devoir

En oubliant de prendre en compte les apprentissages méthodologiques et sociaux, ne risque-t-on pas de se rapprocher du monde sportif fédéral et de perdre notre légitimité scolaire ? Cette question soulevée par **MEARD & KLEIN (Revue EPS n°291, 2001)** montre bien que l'aspect social et coopératif de l'EPS est un enjeu de la discipline. En effet, dans un sens la coopération entre les élèves peut s'avérer être un puissant levier pour les apprentissages moteurs et méthodologiques et sociaux (**SAURY, ADE, SEVE, HUET, GAL PETITFAUX, TROHEL, Actions, significations et apprentissages en EPS, 2013**). Toutefois, il ne suffit pas de placer les élèves dans des situations coopératives pour qu'il y ait une véritable coopération (**LEGRAIN, « Aide, autonomie, initiative », in DARNIS, Interaction et apprentissage, 2010**). Dès lors, comment et dans quelle mesure l'enseignant d'EPS peut-il rendre bénéfique la coopération entre les élèves pour leurs apprentissages moteurs et méthodologiques et sociaux ?

Ce questionnement renvoie à une dialectique plus large entre les tenants d'une approche socioconstructiviste et les tenants d'une approche constructiviste. Dans le premier cas, les apprentissages précèdent le développement de l'individu (**VYGOTSKY, Pensée et langage, 1934**). En ce sens, la coopération entre les élèves participant du développement de l'individu peut être un facteur et plus encore un levier pour les apprentissages si les actions coopératives s'effectuent dans la zone proximale de développement des élèves. D'autre part, dans une conception constructiviste, les apprentissages précèdent le développement de l'individu (**PIAGET, La naissance de l'intelligence, 1937**) et nous comprendrons en ce sens que la coopération peut également être un obstacle aux apprentissages puisque nuisible au développement individuel par stade de l'individu dès son enfance. Dès lors, dans quelles mesures ces conceptions peuvent-elles nous éclairer afin de comprendre l'intérêt de la coopération dans les apprentissages en EPS ?

Afin de préciser notre réflexion, nous définirons la coopération comme l'élaboration de significations partagées entre les élèves afin de disposer d'un référentiel commun tout en ayant la volonté de s'engager dans un processus coopératif (**SAURY & al, Op. cit, 2013**). Nous l'entendons alors comme une forme d'interaction entre les élèves qui peut à la fois être bénéfique ou néfaste aux apprentissages, c'est-à-dire un levier. A ce stade, nous qualifierons les apprentissages comme des savoirs faire, des savoir sur le faire s'exprimant dans des habiletés plus efficaces parce que plus stables et nécessitant une moindre mobilisation des ressources cognitives et énergétiques (**AMADE-ESCOT, Le didactique, 2007**). Dès lors, il convient de préciser que les apprentissages dans le cadre du cours d'EPS peuvent être d'ordre moteur et également méthodologiques et sociaux en termes d'attitudes, de démarches d'apprentissages, de respect des rôles sociaux, de connaissances et de capacités à mettre en œuvre à travers un engagement maîtrisé et lucide. Afin de considérer la coopération comme un levier pour ces apprentissages tout en confrontant l'élève à la richesse et à la diversité du champ culturel des activités physiques, sportives et artistiques (APSA), exigence des programmes de la discipline (**Collège, BO HS n°6 du 28/08/08 ; Lycée, BO HS n°4 du 29/04/10 ; Lycée professionnel, BO n°2 du 19/02/09**), nous illustreront notre réflexion en nous appuyant sur la place de la

coopération dans les compétences propres (CP) à l'EPS. Toutefois, en étant conscient que chaque CP peut servir d'illustration et met en jeu les processus coopératifs, nous choisirons trois CP qui nous semblent pouvoir être un support pertinent de notre analyse. Dès lors, quels sont les processus coopératifs inhérents aux différentes CP et comment peuvent-ils être des leviers pour les apprentissages moteurs et méthodologiques et sociaux (CMS) ?

Dans un premier temps, nous illustrerons nos propos dans la CP4 qui consiste à conduire et maîtriser un affrontement individuel ou collectif. A ce titre, **HOC (International journal of human computer studies, 2001)** met en évidence que la coordination des interactions interindividuelles peut être un levier pour les apprentissages dans la mesure où les élèves sont amenés à coopérer et à échanger leur point de vue. Toutefois, **GUERIN, RONCIN & TESTEVIUDE (Revue STAPS n°69, 2005)** démontrent l'apparition d'activités clandestines des élèves lors de certaines phases de groupement. Dans cette acception, la coopération peut donc également s'avérer néfaste pour les apprentissages des élèves dans la mesure où ils se désengagent de la tâche. Dès lors, comment l'enseignant peut-il gérer les interactions entre les élèves en CP4, regroupant des activités où la coopération peut parfois être constitutive de l'action, afin que celle-ci soit véritablement un levier pour les apprentissages ?

D'autre part, nous illustrerons nos propos dans les activités de la CP3 consistant à réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique ; la mise en visibilité du corps et la construction de chorégraphie collective mettant en jeu des processus coopératifs. A ce titre, **BANDURA (Social foundations of thoughts ans actions, a social cognitive theory, 1986)**, met en évidence que l'apprentissage sociocognitif par observation (ASCO) peut être un levier pour les apprentissages des élèves dans la mesure où l'observation d'un pair peut permettre de se faire une représentation analogue du mouvement à exécuter. Cependant, la coopération dans ces activités mettant le corps en jeu peut également s'avérer un obstacle aux apprentissages puisque l'adolescence est une période de transformations corporelles, physiologiques, psychologiques (**Programmes Lycées**) et que les élèves peuvent être très durs entre eux dans les moqueries envers certains camarades voire en les excluant de leur groupe (**MARCELLI & BRACONNIER, Adolescence et psychopathologie, 2008**). Dès lors, comment faire en sorte que les élèves dépassent ces clivages de représentation du corps en acceptant de mettre leur corps en visibilité, processus garant des apprentissages en CP3 ?

Enfin, nous illustreront nos propos dans les activités de la CP1 consistant à réaliser une performance motrice maximale mesurée à une échéance donnée. En effet, les activités de cette CP semblent plutôt viser des apprentissages individuels, mais nous montrerons que la coopération entre les élèves peut alors être un véritable levier pour les apprentissages. En effet, **TEMPRADO (Apprentissage moteur, quelques données actuelles, Revue EPS n°267, 1997)** met en évidence que les feedbacks données par les élèves à leurs pairs peuvent faciliter leurs apprentissages dans la mesure où ils viennent générer une phase d'analyse sur l'activité des élèves. Ainsi, la coopération sous forme d'interactions verbales peut s'avérer être un levier pour les apprentissages des élèves. Toutefois, dans la période de changement et d'évolution psychologique qu'est l'adolescence, certains élèves peuvent refuser l'aide qui leur est apportée afin de préserver leur estime de soi (**LEGRAIN, Op. Cit, 2010**). En ce sens, la coopération peut s'avérer néfaste aux apprentissages pour certains élèves considérant les activités de la CP1 comme purement performative et individuelle. Dès lors, comment engager les élèves dans des processus coopératifs en CP1 en dépassant ces aspects performatifs tout en gardant l'essence de ce type d'activité ?

Dans un second niveau de réflexion, il nous semble que de faire de la coopération un levier pour les apprentissages est fondamental mais ne suffit pas, comme nous venons de le voir. Dès lors, il s'agira de faire de la coopération un véritable enjeu d'apprentissage afin de développer chez les élèves un goût prolongé pour

la pratique des APSA en dehors de l'école en visant l'acquisition de stratégies d'apprentissage à long terme (**Programmes Collèges & Lycées**). Dès lors, dans l'optique de former un élève citoyen, cultivé, lucide et autonome, physiquement et socialement éduqué (**Programmes Collèges & Lycées, Finalité de l'EPS**), nous feront de la coopération un véritable enjeu d'apprentissage dans le sens où elle peut être le support pour des apprentissages moteurs mais également dans l'optique de respecter des rôles sociaux (**CMS n°2 Collège & Lycées**). Elle peut aussi être support de l'acquisition des démarches méthodologiques d'apprentissage (**CMS n°3**) et permettre d'être un citoyen lucide, qui gère et maîtrise son engagement, les risques encourus et doté d'une fine connaissance de soi (**CMS n°1 Lycée, CMS n°4 Collège**). Ainsi, les interactions coopératives peuvent à la fois être un levier et l'objet d'un enjeu plus large concernant et fondant les différents apprentissages en EPS. Dès lors, comment l'enseignant peut-il organiser et concevoir son enseignement afin de guider les élèves de façon autonomes dans les apprentissages tout en leur faisant acquérir, par la coopération avec d'autres élèves, des stratégies d'apprentissage visant le réinvestissement ultérieur de ces apprentissages ?

A l'issu de notre réflexion, nous tenterons de mettre en évidence que la coopération entre les élèves peut être un levier pour les apprentissages dans la mesure où cette forme d'interaction facilite leur engagement dans les apprentissages. Toutefois, il ne suffit pas de placer les élèves en groupe pour que la coopération soit un levier pour les apprentissages dans le sens où certaines attitudes peuvent émerger chez les élèves, et ce notamment pendant l'adolescence, rendant alors néfaste la coopération entre les élèves. Dès lors, il s'agira pour l'enseignant de proposer une organisation du cours d'EPS où les formes d'interactions coopératives redonnent le goût de s'engager dans les apprentissages. Plus encore, il s'agira de considérer la coopération comme un véritable enjeu d'apprentissage afin de dépasser les aspects néfastes mis en évidence, permettant ainsi d'articuler des apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux, tout en donnant le goût aux élèves de la pratique des APSA et la volonté de s'insérer dans un univers social en tant que citoyen.

Dans une première partie, nous mettrons en évidence que la coopération dans les APSA de la CP4 peut être un levier pour les apprentissages quand les élèves sont amenés à débattre et à confronter leur point de vue. Toutefois, certaines activités clandestines peuvent émerger, venant faire obstacle à la coopération et aux apprentissages. Dès lors, l'enseignant pourra instaurer un climat de cohésion entre les élèves et d'interdépendance afin de faire de la coopération un véritable enjeu d'apprentissage. Plus encore, c'est en développant chez les élèves la volonté de s'insérer dans une communauté de pratique que les apprentissages seront bénéfiques à long terme.

Dans un second temps, nous mettrons en exergue que la coopération peut être un levier pour les apprentissages dans les activités de la CP3 en se servant de l'observation d'autrui comme support de ses apprentissages. Cependant, la mise en visibilité du corps à l'adolescence peut s'avérer vecteur de moqueries ou d'exclusion et néfastes à la coopération et aux apprentissages. Dès lors, c'est en éduquant le regard des élèves que l'enseignant pourra dépasser ce phénomène et plus encore en développant des attitudes empathiques à l'égard d'autrui afin de se mettre à la place de l'autre pour mieux le comprendre.

Enfin, nous mettrons en évidence que la coopération peut s'avérer être un levier pour les apprentissages des élèves en CP1 dans la mesure où les feedbacks donnés par un camarade peuvent être supports de leur réflexion. Toutefois, certains élèves peuvent rester sur l'apparence performative et individuelle de la CP1 et refuser l'aide qui leur est apportée. Dès lors, l'enseignant pourra mettre en place des artefacts tels que l'utilisation de la vidéo dans le cours d'EPS afin de permettre aux élèves de développer des stratégies de coopération autour de l'utilisation des TICE en EPS. Plus encore, c'est en plaçant les élèves dans des formes de coopération par tutorat et en les formant à ce type d'interactions que l'enseignant pourra guider les élèves vers une coopération efficiente.

Dans cette première partie, nous allons mettre en évidence dans le cadre de la CP4, que la coopération peut être un levier pour les apprentissages quand elle accouche d'une réflexion autour de la confrontation des points de vue des élèves.

A ce titre, **HOC (Op.Cit, 2001)** met en évidence que la gestion des interactions interindividuelles peut être bénéfique pour les apprentissages notamment parce qu'elle permet aux élèves de posséder un référentiel commun d'analyse des situations. En effet, dans le champ de l'action située, **SEVE & al. (Cognition et performance de haut niveau, Intellectica, 2009)** démontrent que le partage de significations relatives à l'action permet aux élèves de posséder une vision commune de la tâche afin de pouvoir en débattre. C'est alors cette phase de débat qui va être levier des apprentissages et l'objet d'une attitude coopérative. Toutefois, **BOURBOUSSON & SEVE (eJRIEPS n°20, 2010)** mettent également en évidence qu'il faut tenir compte du caractère dynamique et fluctuant de l'action. Ainsi, la coopération ne doit pas uniquement s'entendre en termes de partage de significations. A ce titre, **DOISE & MUGNY (Le développement social de l'intelligence, 1981)** présentent le modèle du conflit sociocognitif afin de favoriser les débats entre les élèves. Dans ce cadre, il faut tenter de regrouper les élèves avec un même niveau de développement, un but commun à atteindre ou la volonté de s'accorder sur l'objet du débat, ainsi qu'une hétérogénéité de réponse. Dès lors, si ces trois caractéristiques du conflit sociocognitif peuvent être réunies, ce qui est difficile à obtenir (**GILLY, Interagir et connaître, 1988**), les élèves se trouvent en situation favorable de coopération en tant que levier pour les apprentissages. En s'appuyant sur ces données scientifiques, nous proposerons alors une situation en Handball pour des élèves de 3^{ème} visant le niveau 2 des compétences attendues. Dès lors, nous mettrons en place des phases d'arrêt sur image pendant un match ou une situation (**ZERAÏ, Le débat d'idée et apprentissage chez les filles en sport collectif, 2008**) afin de permettre aux élèves, disposés spatialement de façon différentes conservant ainsi un potentiel hétérogénéité de réponse, de débattre sur le choix d'un camarade dans l'optique de tendre vers une efficacité gestuelle ou stratégique. A ce titre, la coopération sous forme de débat d'idée peut s'avérer un levier pour les apprentissages des élèves dans le sens où elle leur permet de développer des attitudes de respect d'autrui dans un groupe tout en permettant à l'acteur du jeu d'envisager différentes stratégies motrices afin de choisir le couloir de jeu adapté ; et en lui donnant du temps en réduisant la pression temporelle (**Fiches ressources, Handball, N2, 2009**).

Toutefois, il peut s'avérer que certains comportements d'élèves soient néfastes à la coopération et par conséquent aux apprentissages. En effet, les adolescents se positionnent généralement dans la dialectique entre « éviter l'ennui et éviter les ennuis » (**ALLEN, American educational research journal, 1986**). Nous comprenons alors que les activités de la CP4 peuvent ne pas plaire à tous les élèves ou que les formes de coopération proposées ne soient pas du goût des élèves. Dès lors, il peut s'avérer que certains élèves se désengagent de l'activité commune de coopération afin d'effectuer par exemple des « challenges hors tâche » mis en évidence par **VORS & GAL PETITFAUX (eJRIEPS n°18, 2009)** dans un contexte ECLAIR où les élèves ne semblent pas trouver le sens des apprentissages. Ces activités clandestines (**GUERIN & al. Op. Cit, 2005**) constituent alors une véritable « soupape de décompression » (**VORS & GAL PETITFAUX, Op. Cit, 2009**) pour ces élèves. Dès lors, et afin de faire de la coopération un enjeu d'apprentissage permettant aux élèves de dépasser le besoin de sortir de la tâche, l'enseignant peut mettre en place une réelle cohésion opératoire entre les élèves. En effet, la cohésion est le construit théorique qui rend effet de la cohérence d'ensemble d'un groupe et la cohésion opératoire rend compte en action des bénéfices de la coopération entre deux ou plusieurs individus (**CARON & HAUSENBLAS, Groups dynamic in sport, 1997**). A ce titre, **LAFONT (Apprentissages moteurs et interactions sociales, in DARNIS, Op. Cit, 2010)** met en évidence l'intérêt d'une interdépendance dans le groupe en plus de la volonté de coopérer. En effet, la mise en place de cette interdépendance permet à l'élève de se centrer sur la coopération plus que sur la compétition. Dès lors, nous proposerons une situation d'apprentissage en Badminton pour des élèves de 2^{nde} visant le niveau 3 des CA. Ainsi, à l'instar de **MASCRET (Badminton player-coach interactions between falling students, Physical**

education and sport pedagogy, 2006), nous mettrons en place une situation de « doublette joueur-coach » où deux binômes hétérogènes en leur sein mais homogènes entre eux s'affrontent. Chaque match s'effectue en un contre un entre 3 sets de 7 points avec des phases de coachings entre les sets. Tous les joueurs se rencontrent et l'évaluation porte sur le résultat final de l'équipe afin de créer l'interdépendance. Dès lors, la coopération lors des phases de coaching semble primordiale afin que le partenaire ait le plus de retour sur son jeu et puisse faire gagner l'équipe. Dès lors, dans ces conditions d'interdépendance, la coopération semble être un enjeu d'apprentissage afin de faire gagner son équipe ; de remporter un duel individuellement par la prise en compte des conseils technico-tactiques fournis par son partenaire afin de lire le jeu de son adversaire et tenter de rompre l'échange pour gagner le point (**Fiches Ressources, Badminton, N3, 2011**).

Afin de dépasser le cadre strict d'une situation d'apprentissage, de faire de la coopération un véritable levier pour les apprentissages et un enjeu plus global afin de favoriser le réinvestissement de ces apprentissages, l'enseignant peut guider les élèves à trouver du sens dans la participation à une communauté de pratique. A ce titre, **LAVE & WENGER (Peripheral perception legitimate participation, 1981)** définissent une communauté de pratique comme un groupe possédant des significations partagées, une histoire commune, un répertoire de connaissances qui permet aux élèves de tendre vers un but commun avec la volonté de coopérer pour atteindre ce but. Ainsi, en considérant à l'instar de **SAURY & al. (Op. Cit, 2013)** que ce type de dispositif permet aux élèves de s'engager dans des projets ambitieux faisant sens à leurs yeux, nous comprenons l'intérêt de la coopération en tant que véritable enjeu dans le processus d'apprentissage. Dès lors, il convient de préciser que la participation à cette communauté de pratique doit être accompagnée d'une réification ; c'est-à-dire le passage d'une expérience partagée à un projet concret (**WENGER, La théorie des communautés de pratique, 2005**). A ce titre, nous proposerons dans le cadre du cours d'EPS, voire dans le cadre de l'association sportive (AS), de se forger un référentiel commun autour de la pratique du rugby par exemple et de se fixer le but commun d'organiser un projet sous forme de « tournoi des six nations » à la fin du cycle. L'activité support peut être choisies en fonction des caractéristiques et des envies des élèves afin qu'ils s'engagent dans ce processus coopératif et soient acteurs de leurs apprentissages. Dans ce cadre, la coopération devient alors un enjeu primordial des apprentissages permettant de donner aux élèves le goût pour la pratique dans et en dehors de l'école par la mobilisation du plaisir des élèves (**Programmes Collège & Lycées**).

Ainsi, nous avons pu voir dans cette partie que la coopération sous forme de débats d'idées peut être un levier pour les apprentissages des élèves. Cependant, l'enseignant peut être confronté à l'apparition d'attitudes anti-coopératives l'amenant à développer une réelle cohésion entre les élèves, et notamment à travers la participation à une communauté de pratique. La coopération se trouvant à la fois être un levier positif ou néfaste aux apprentissages dans le cadre de la CP4 mais finalement un véritable enjeu à saisir pour engager les élèves à court et à long terme dans la pratique des APSA.

Dans une seconde partie, nous mettrons en évidence dans le cadre de la CP3, que l'observation des conduites d'autrui peut être un levier des apprentissages inhérents à ces activités, comme un obstacle lorsque le regard des autres devient synonyme de moquerie et d'exclusion.

En effet, **BANDURA (Op. Cit, 1986)** met en évidence le bénéfice de l'observation d'autrui en action dans sa théorie de l'apprentissage sociocognitif par observation. Afin d'affiner cette démonstration, **DESMURGET (Imitation et apprentissage, les neurones miroirs et la pédagogie du geste sportif, 2006)** démontre que les neurones miroirs ont un impact sur la représentation des actions que nous nous faisons, et

ce, notamment dans le cadre sportif. En effet, en visualisant l'action effectuée par un pair, il se produit une activation des neurones miroirs qui génèrent une représentation analogue de l'action comme si nous l'avions fait nous-même (**RIZZOLATI & SINIGAGLIA, Les neurones miroirs, 2008**). Ainsi, en se servant de la tendance des adolescents à se servir de l'observation comme support des apprentissages (**SAURY & al, Op. Cit, 2013**), nous pouvons envisager ce type de coopération comme levier pour les apprentissages. Toutefois, il faut également nuancer nos propos en exposant à l'instar de **WINNYKAMMEN & LAFONT (Revue française de pédagogie n°92, 1990)**, qu'il est parfois difficile pour un élève de saisir par l'observation les critères pertinents nécessaires aux apprentissages. A ce titre, nous proposerons une situation en danse pour des élèves de 6^{ème} visant le niveau 1 des CA. En effet, nous mettrons en place des binômes sur un atelier de « démonstration explicitée » (**CADOPI, in AMADE ESCOT, Psychologie de l'enfant et de l'adolescent, 1998**) consistant à effectuer un mouvement dansé tout en explicitant à son camarade quels sont les effets ressentis afin de les transmettre. Cet exercice met en jeu les processus cognitifs afin de réaliser personnellement l'action et les effets des ressentis. Mais elle met également en jeu les processus métacognitifs afin d'expliquer ses gestes à autrui ; et enfin les processus sociocognitifs dans la mesure où l'élève démonstrateur peut conseiller à son tour son camarade en l'observant. La coopération semble alors être un levier des apprentissages dans la CP3 dans la mesure où elle permet de se placer à la fois dans le rôle de spectateur et dans le rôle de danseur tout en favorisant la recherche et l'analyse des ressentis lors de la production d'une séquence dansée devant un camarade (**Fiches ressources, Danse, N1, 2009**).

Toutefois, c'est également cette mise en jeu du corps devant autrui qui peut s'avérer être néfaste aux apprentissages. En effet, selon **EHRENBERG (Le culte de la performance, 1991)**, « exister socialement, ce n'est pas être, mais paraître ». Dès lors, la mise en jeu du corps semble être un élément distinctif notamment à l'adolescence où le remaniement endocrinien peut engendrer des transformations corporelles conséquentes (**CYRULNIK, Les nourritures affectives, 1993**). Ainsi, il s'avère que le « poids des apparences » (**AMADIEU, Le poids des apparences, 2005**) est une contrainte pour l'adolescent s'il ne correspond pas aux normes esthétiques en vigueur dans la société. De plus, la danse peut s'avérer être le théâtre de moqueries dues à l'apparence corporelle des élèves dans la mesure où elle met spécifiquement en jeu le corps (**BRACONNIER, Les adieux à l'adolescence, 1993**). Dès lors, et afin de limiter cet impact émotionnel fort, il s'agira pour l'enseignant de se servir de la coopération pour se jouer du regard des autres (**DUTILH, EPS, invention et embarras, Cahiers pédagogiques n°441, 2006**). A ce titre, nous proposerons une seconde situation en danse pour des élèves de 6^{ème} visant le niveau 1 des CA. Ainsi, à l'instar de **DUTILH (Op. Cit, 2006)**, nous mettrons en place un atelier par binôme où un élève est le danseur avec les yeux bandés et où l'autre élève est le guide. Afin de saisir l'importance de la coopération, nous demanderons aux danseurs de suivre les pressions exercées par le guide sur son corps afin de se mettre en mouvement en fonction de l'intensité de la pression. Cette mise en place permet de limiter l'impact négatif lié au regard des autres même si nous sommes conscients qu'elle n'est qu'une première étape sur le continuum de la mise en visibilité du corps. Ainsi, la coopération entre pairs peut permettre aux élèves en difficulté de mettre leur corps en scène sans se soucier du regard des autres. Dès lors, cette forme de coopération peut permettre aux élèves de s'engager dans la production d'un mouvement dansé tout en maîtrisant ses réactions émotives et en construisant un répertoire gestuel avec l'aide d'un camarade (**Fiches ressources, Danse, N1, 2009**).

Afin de faire de la coopération en CP3 un véritable enjeu d'apprentissage et un levier pour les apprentissages à long terme, nous tenterons de guider les élèves vers l'adoption d'attitudes empathiques via le développement d'une intelligence émotionnelle. A ce titre, l'intelligence émotionnelle est une stratégie de gestion des émotions par le biais du développement de compétences émotionnelles, c'est-à-dire la capacité à gérer ses manifestations psychosomatiques dans un environnement émotionnel chargé (**GENDRON, Les compétences émotionnelles, in VAN ZANTEN, Dictionnaire de l'éducation, 2008**). Dès lors, la gestion du regard des autres semble pouvoir passer par le développement de cette intelligence émotionnelle. Ainsi, et

afin de faire de la coopération un enjeu d'apprentissage par le biais de la compréhension d'autrui, l'empathie semblent être une stratégie envisageable afin de dépasser le poids du regard des autres dans les activités de la CP3. En effet, **CYRULNIK (De chair et d'âme, 2006)** définit l'empathie comme la capacité à percevoir les réactions sensorielles et émotionnelles d'autrui afin de les comprendre. Dès lors, tout en restant conscient qu'il est difficile de percevoir de manière précise les émotions et les douleurs d'autrui (**WITTGENSTEIN, Investigations philosophiques, 1961**), nous mettrons en place une dernière situation en danse pour des élèves de 6^{ème} afin de donner une cohérence à notre réflexion. Nous proposerons donc à l'instar de **PERRIN & MOTTA (Revue EPS, 1998)**, une situation où cette fois ci, la présence des spectateurs entre en jeu tout en conservant les binômes précédents. Dès lors, nous demanderons aux élèves de s'engager dans un processus coopératif autour de la mise en scène de mots signifiants des actions précises. En plus, nous donnerons une autre catégorie d'action à effectuer qui regrouperont « faire avec », « faire contre », « laisser faire ». Ainsi, la production de la séquence dansée passe par la coopération entre les élèves, et la concentration des deux danseurs sur les actions et réactions de son camarade permet de ne plus se focaliser sur le regard des autres. C'est en ce sens que nous ferons de la coopération un véritable enjeu d'apprentissage dans la CP3 permettant à la fois de s'inscrire dans un processus chorégraphique d'une séquence gestuelle porteuse de sens et d'émotions tout en acceptant de passer dans les différents rôles inhérents à la danse et en acceptant le regard d'autrui (**Fiches ressources, Danse, N1, 2009**)

Ainsi, nous avons donc pu voir dans cette partie que la coopération entre les élèves peut être un levier pour les apprentissages en CP3 en se servant de l'observation de l'autre comme support. Toutefois, l'adolescent peut être confronté au regard des autres pouvant générer des moqueries et le désengagement de l'élève dans le processus d'apprentissage. C'est afin de dépasser ces difficultés que l'enseignant peut faire de la coopération un réel enjeu d'apprentissage en guidant l'élève dans une certaine éducation du regard et par le développement d'une attitude empathique.

Dans une dernière partie, nous mettrons en évidence que la coopération peut être un levier favorable aux apprentissages en CP1 dans la mesure où les feedbacks entre les élèves peuvent être vecteurs de compréhension des actions à exécuter. Cependant, la recherche de la performance inhérente aux APSA de la CP1 peut entraîner certains élèves à refuser l'aide que la coopération peut leur apporter.

Dans une approche cognitiviste, **SCHIMDT & LEE (Motor control and learning : a behavioral emphasis, 1982)** mettent en évidence que la réponse motrice de l'individu est le fruit de la perception, l'analyse et la programmation d'un programme moteur généralisé (PMG) stocké dans la mémoire à long terme. Ces auteurs mettent également en exergue la présence d'un schéma de rappel (indépendant des informations sensorielles) et d'un schéma de reconnaissance des conséquences sensorielles de l'action. Dès lors, la coopération sous forme d'interactions verbales va permettre aux élèves d'activer le schéma de rappel de l'acteur en mouvement. Afin de préciser notre réflexion, nous définirons les feedbacks à l'instar de **TEMPRADO (Op. Cit, 1997)** comme des informations verbales afférentes qui se doivent d'être précises et rapides afin de gagner en pertinence. A ce titre, les feedbacks donnés par un élève à un autre vont pouvoir lui donner une connaissance de sa performance et de son résultat en termes d'actions entreprises et effectivement réalisées (**BERTSCH & LE SCANFF, Apprentissage moteur et condition d'apprentissage, 1995**). Dès lors, les indications fournies par son camarade en tant que critères de réussite et de réalisation vont stimuler le schéma de rappel de l'acteur pour qu'il puisse le mettre en relation avec le schéma de reconnaissance afin d'assimiler les conséquences de sa motricité (**SCHIMDT & LEE, Op. Cit, 1982**). Ainsi, la coopération sous forme d'interactions verbales peut s'avérer être un levier pour les apprentissages en impactant sur les représentations et la motricité de l'élève.

A ce titre, nous proposerons une situation en course de haies pour des élèves de 1^{ère} visant le niveau 3 des CA. Dès lors, nous mettrons en place, à l'instar d'**AUBERT & CHOFFIN (Athlétisme, Les courses, Tome 3, 2011)**, un atelier en binôme avec un hurdler et un observateur muni d'une fiche d'observation précisant les critères de réalisation et de réussite préalablement élaborés avec l'aide de l'enseignant. Ainsi, lors de plusieurs franchissements à intervalle rapproché (8 m), le coureur devra se concentrer sur sa gestuelle et l'observateur lui fera ensuite des régulations, par exemple sur la jambe de franchissement et son positionnement rapproché ou non de la haie. On enregistre sur la distance de pose de jambe d'esquive par rapport à la jambe de franchissement lors de la réception. Dès lors, la coopération peut être un levier pour les apprentissages en CP1 dans la mesure où elle permet à l'acteur de recevoir des feedbacks sur sa réalisation et sa réussite, lui permettant en retour de comprendre et d'assimiler les conséquences de sa motricité afin de reproduire les gestes efficaces et vecteur de la performance (**Fiches ressources, Haies, N3, 2011**).

Cependant, il peut s'avérer que la coopération entre les élèves n'aboutisse pas aux effets escomptés par l'enseignant. En effet, selon **LEGRAIN (Op. Cit, 2010)**, certains élèves refusent l'aide de leur camarade afin de préserver leur estime de soi. A ce titre, deux catégories d'élèves peuvent se distinguer. Dans un premier temps nous distinguerons les élèves avec une forte estime de soi et portant généralement une signification individuelle et performative aux APSA de la CP1. Ces élèves voient l'aide apportée comme une atteinte à leur objectif de réussite individuelle socialement valorisée, ce qui renvoie à la théorie de la consistance (**NADLER, Journal of personality research n°18, 1986**). Dès lors, en refusant l'aide apportée, la coopération devient inefficace pour leurs apprentissages. D'autre part, les élèves avec une faible estime de soi prennent l'aide d'autrui comme une marque de leur faiblesse, ce qui entache d'autant plus une estime de soi déjà malmenée. Ce type de comportements renvoie alors à la théorie de la vulnérabilité mise en évidence par **KARABENICK & KNAPP (Journal of experimental psychology n°84, 1991)**. Ainsi, afin de faire de la coopération un enjeu pour les apprentissages dans les APSA de la CP1, nous tenterons de mettre en place des artefacts (**DURAND, Chronomètre et survêtement, 2001**) et notamment en utilisant l'outil vidéo afin de fédérer les élèves autour d'une modalité interactive porteuses de sens et faisant partie des priorités du gouvernement en 2013. Dès lors, en nous appuyant sur les travaux de **LEBEGUE (Manipulation et appropriation des images en EPS, Revue EPS n°345, 2010)**, nous proposerons, pour une classe de 3^{ème} visant le niveau 2 des CA, la mise en place d'un outil de travail pédagogique et interactif nommé « ordipeps ». Dans le cadre d'une activité comme le saut en hauteur, l'utilisation de cet ordinateur mobile, tactile et résistant peut permettre aux élèves de se revoir en action, d'entourer des positions directement sur l'image afin de voir quelles sont les erreurs à corriger. Un tel outil permet également de comparer deux séquences de saut et de pouvoir en débattre par petits groupes afin de réellement faire de la coopération un enjeu d'apprentissage. Dès lors, tout en restant conscient du coût de ce type de matériel pour un établissement scolaire et du temps requis pour apprendre à se familiariser avec cet outil, nous pensons toutefois que ce genre d'outil interactif comme l'« ordipeps » peut faire gagner du temps aux enseignants après la phase de familiarisation, et peut également être porteur de sens pour les élèves qui seront certainement plus enclin à la coopération autour de l'outil informatique. Ainsi, la coopération autour de l'usage des TICE semble être un enjeu d'apprentissage à saisir pour l'EPS dans la mesure où elle permet la confrontation d'idées et la régulation des conduites motrices relatives par exemple à la course d'élan et à son étalonnage, tout en répondant aux acquisitions du pilier 4 du socle commun de connaissances et de compétences au collège (**Décret relatif au SCCC, 2006**).

Afin de faire de la coopération un véritable enjeu d'apprentissage dans le cadre de la CP1, nous pouvons mettre en évidence l'aspect favorable de la formation au tutorat entre les élèves. En effet, **ELLIS & ROGOFF (Child développement n°52, 1982)** mettent en évidence dans le cadre d'un apprentissage socioconstructiviste, l'impact positif du tutorat sur les apprentissages des élèves. En effet, il s'agit pour l'enseignant de guider l'élève à s'approprier des compétences relationnelles relatives à la transmissions de conseils à un pairs tout en comprenant les mécanismes et les conséquences, afin d'être capable des réinvestir

sur soi (**LEGRAIN, Op. Cit, 2010**). Dès lors, c'est cette compréhension et cette analyse fine de l'activité de son camarade qui est à l'origine de l' « effet tuteur » (**LEGRAIN, Op. Cit, 2010**) rendant ainsi la formation au tutorat bénéfique pour les apprentissages des deux élèves par la réflexion et l'explicitation à autrui. Dès lors, pour que la coopération sous forme de tutorat soit un réel levier et plus encore un enjeu pour le réinvestissement de ces apprentissages en dehors de l'école, nous mettrons en place une situation en lancer de javelot avec des élèves de 2^{nde} visant le niveau 3 des CA. Dès lors, en nous appuyant sur les travaux de **LEGRAIN & HEUZE (International congress of the association of sport psychology, 2005)** dans le cadre de la boxe, nous mettrons en place un atelier coopératif avec un lanceur et un observateur. Seul l'observateur devra choisir un objet d'analyse sur lequel il se concentrera comme la prise d'avance des appuis du bas du corps sur le haut du corps afin d'analyser la gestuelle grâce à une fiche d'observation possédant différents référentiels pertinents d'analyse sur lesquels l'élève peut s'appuyer pour réguler l'activité de son camarade en lui faisant part verbalement et en acte de sa compréhension de l'action. Dans un premier temps, l'enseignant pourra interagir avec les élèves afin de les guider dans leurs démarches pour ensuite laisser place à une coopération autonome du binôme. Ainsi, nous feront de la coopération sous forme de tutorat un véritable enjeu d'apprentissage afin qu'ils puissent trouver un goût pour la pratique des APSA de la CP1 tout en développant des attitudes de respect des rôles sociaux, de l'avis de son camarade et afin de profiter des régulations d'un pair pour améliorer ses apprentissages (**Programmes Lycées, 2010**).

Ainsi, nous avons donc pu voir dans cette partie que l'utilisation d'une coopération sous forme d'interactions verbales peut être un levier pour les apprentissages des élèves si ceux-ci ne s'engagent pas dans des comportements de refus d'aide et dans une représentation exclusivement performative des APSA de la CP1. Dès lors, c'est en utilisant des artefacts tels que les outils vidéo que l'enseignant peut faire de la coopération un véritable enjeu autour d'un outil porteur de sens pour les adolescents. Plus encore, en faisant de la formation au tutorat une priorité pour les élèves afin que leurs apprentissages puissent être bénéfiques à long terme.

Pour conclure, nous avons donc pu mettre évidence que la coopération peut s'avérer être un réel levier pour les apprentissages en CP4 dans la mesure où elle permet aux élèves de confronter leurs points de vue ; en CP3 où elle permet un apprentissage par observation réciproque ; et en CP1 où la coopération sous formes d'interactions verbales permet une régulation de l'activité de l'élève. Dans ce cadre, nous avons pu voir que la coopération peut permettre d'articuler l'acquisition de compétences motrices, méthodologiques et sociales. Toutefois, nous avons également pu mettre en exergue que la spécificité des groupements d'APSA pouvait entraîner des formes de coopération néfastes aux apprentissages comme l'apparition d'activités clandestines en CP4 ; les moqueries en CP3 ou encore le refus de l'aide en CP1. Ainsi, nous avons pu démontrer que la coopération était un réel enjeu d'apprentissage en EPS dans le sens où l'enseignant peut tenter de dépasser les aspects néfastes de la coopération en CP4 par l'instauration d'une cohésion et plus encore, d'une communauté de pratique. Dans le cadre de la CP3, il peut alors mettre en place des situations afin d'éduquer le regard des élèves et les guider vers des attitudes empathiques. Enfin, dans le cadre de la CP1, l'enseignant peut se servir des TICE pour entraîner les élèves à coopérer de manière efficiente et plus encore les former à la coopération sous forme de tutorat afin que les apprentissages qui ont lieu dans le cours d'EPS puissent être réinvestissables en dehors de l'école.

Au cours de notre réflexion, nous avons choisi de nous centrer sur les CP4, CP3, et CP1 en termes d'illustration mais nous sommes conscients que la coopération peut être un levier pour les apprentissages de

toutes les CP au collège comme au lycée, et semble être un véritable enjeu pour les apprentissages des élèves dans le cadre du cours d'EPS.

De plus, il semble que la coopération puisse être l'objet d'un enjeu plus large au plan sociétal dans une société de plus en plus tournée vers l'individualisme hypermoderne (**AUBERT, L'individu hypermoderne, 2004**) et où les relations sociales semblent tomber de plus en plus en désuétude. En effet, à cette heure, la société semble s'accélérer (**AUBERT, Le culte de l'urgence ou la société malade du temps, 2003**) et où les modalités « auto » comme l'autogestion, l'automodélisation semblent devenir monnaie courante dans la société (**PIGEON, Le toutalisme hypermoderne, 2009**) et en EPS avec l'omniprésence de l'autorégulation (**FAMOSE, Revue EPS n°301, 2003**). Dès lors, la coopération semble être un enjeu sociétal et l'EPS se doit d'y contribuer par ses vertus éducatives inhérentes à la diversité culturelle des APSA proposées dans son cadre.