

Epreuve : 102 Matière : 74.00 Session : 2019

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apposer de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

Pour Dubet & Duru-Bellat (10 propositions pour changer l'école, 2015) la coopération est une "clé" pour favoriser les apprentissages et la réussite de tous tout au long de la scolarité.

Pour autant, comme le remarque Damien (Interaction et apprentissages, 2010), "regrouper les élèves entre eux" n'implique pas nécessairement un gain dans la dynamique d'acquisition des apprentissages. Dès lors, à quelles conditions et par quels mécanismes, les dispositifs se voulant coopératifs peuvent favoriser la régulation des apprentissages ? Comment et en quoi rendre les dispositifs coopératifs utiles pour contribuer à enrichir les parcours de formation tout au long de la vie ? En quoi et comment les dispositifs dits "coopératifs" participent-ils à l'atteinte de cette double visée pour tous les élèves ?

Cette question nous semble renvoyer à un débat plus large opposant deux grands paradigmes psychobiologique. En effet, d'un côté, pour les piagetiens, la régulation de l'apprentissage se réalise principalement seul par accommodation et assimilation avec l'environnement, plutôt qu'avec autrui (Damien, op cit). Aussi dans cette conception de l'apprentissage, la coopération apparaît comme secondaire dans les dispositifs d'apprentissage. En revanche dans une seconde perspective

impulsée notamment par les travaux de Vigotsky (Pensée et langage, 1932), le rapport à autrui est au cœur des dynamiques d'apprentissage et ce tout au long de la vie. En ce sens, la coopération serait la condition principale et nécessaire des apprentissages tout au long de la scolarité. Dès lors, qu'elle viserait réserver à la coopération dans les dispositifs d'apprentissage ? S'agit-il d'un simple enjeu d'apprentissage "coopérer pour apprendre à coopérer" (Hugon, document ressource, 2008) ? Ou au contraire la coopération est-elle le moyen le plus "opportun pour faciliter les apprentissages" (Hugon, op cit) ?

Pour ailleurs, la notion de coopération ne désigne pas simplement un regroupement ou une juxtaposition d'élèves. Elle renvoie à une activité collective dans laquelle les élèves ont des activités interdépendantes en poursuivant un but commun (Vors et al, l'activité collective, 2015). Aussi, alors que chaque élève poursuit des préoccupations différentes (Samsy et al, Action, signification et apprentissage, 2013), que la classe n'est pas un groupe mais un regroupement choisi par le pouvoir administratif, comment rendre les élèves interdépendants pour favoriser la coopération en vue de réguler les apprentissages et d'enrichir le parcours de formation ? Plus encore, avec Damis (op cit), il nous semble que la "coopération entre pairs" peut prendre plusieurs formes. Il peut s'agir de tutorat ou de "mentorat" lorsque'il y a une assymétrie de compétence ou de statut entre les élèves (Doise & Mugny, le développement social de l'intelligence, 1981). La coopération peut également prendre

la zone de débat argumenté, jeu de conflits socio-cognitifs, lorsqu'il y a asymétrie de compétences et de statut entre élève. Enfin la coopération peut également renvoyer à des observations réciproques (Dauvin, op cit). Dans quelle mesure ces trois modalités d'interaction, de coopération, permettent-ils de réguler les apprentissages et de contribuer à enrichir leurs parcours de réflexion tout au long de leur vie? A quelles conditions mettre en place ces dispositifs coopératifs?

Cette notion de dispositif, justement, peut se concevoir de deux façons complémentaires. Pour Lave (Cognition in practice, 1988) le dispositif renvoie à "l'arena" c'est à dire au contexte matériel, objectif que met en place l'enseignant, pour dans notre cas favoriser la coopération visant notre double objectif d'apprentissage et d'enrichissement. En revanche, pour un même dispositif "arena" visant la coopération, les élèves peuvent, en fonction de leur sensibilités singulières, percevoir différents "setting", c'est à dire différentes perceptions des invitations à agir de leur environnement (Lave, op cit). Ainsi, alors que l'enseignant met en place un dispositif coopératif "arena", les élèves peuvent très bien être en opposition (Dauvin, op cit). Comment alors faire coïncider les intentions de dispositifs de l'enseignant et les modes propres des élèves pour favoriser chez tous les élèves la coopération en vue de notre double objectif?

En outre, à ce stade de la réflexion, il nous apparaît opportun de distinguer la régulation des apprentissages et l'enrichissement du parcours de formation. Le premier renvoie à la modification de façon relativement durable et systématique d'un comportement dans une même situation (Reuchlin, Psychologie, 1982). En EPS, ces apprentissages peuvent prendre plusieurs formes: il peut s'agir d'apprentissage moteur, d'apprentissage de compétence méthodologique ...3.115.

comme "l'approche à apprendre" (Démocratie contextuelle, politique de l'établissement) ou encore de "compétence sociale de la compétence comme la "coopération" (Programme des collèges, 2015). En revanche, le parcours de formation se conçoit comme une réflexion plus globale que le cours d'EPS (Delignières & Garsault, livres propos sur l'EP, 2004). Il s'agit d'intégrer les apports que peuvent avoir les dispositifs coopératifs à l'échelle d'une séquence d'enseignement, d'une programmation annuelle, d'un cycle en EPS ou même à l'échelle des autres disciplines et lors de la transition collège lycée (Programme des collèges, 2015). Dès lors, en quoi le parcours de formation renverrait à des acquisitions, des apprentissages plus globaux ou un climat scolaire plus favorable à ces différentes échelles. Aussi, comment et en quoi la mise en place de tutorat, de conflit socio-cognitif et d'observation réciproque coopératives favorisent-ils les apprentissages en EPS mais aussi l'enrichissement du parcours de formation aux différentes échelles ?

Plus précisément, le tutorat ou "nettoir" apparaît comme une modalité pertinente d'apprentissage (Darmis, op.cit) et d'enrichissement du parcours de formation. Pour autant, comment faire en sorte que l'échange ne soit pas que unilatéral : le tuteur transmet et enseigne "à coraige (...) le cheminement de l'apprenant" mais n'apprend pas beaucoup en retour ? Autrement dit, à quelles conditions faire en sorte que tous les "membres apprennent les uns des autres" (Rapport ministériel, document ressource, 2017) ? Dans une société toujours plus individualiste amenant les élèves à être des concurrents scolaires plus que des "coopétiteurs" comment faire en sorte que les élèves coopèrent au sein du tutorat (Dubet & Dumit-Bella, op.cit) ? A plus long terme, à quelles conditions le tutorat peut-il déborder du cours d'EPS ?

Epreuve : 102 Matière : 7400 Session : 2019

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

En outre, si le conflit socio-cognitif sous forme de débats argumentés apparaît comme un levier d'apprentissage et d'enrichissement du parcours (Doise & Mugny, op cit), cette modalité de coopération semble cependant favoriser les élèves ayant des facilités d'expression et une dotée qu'elle fait appel à des qualités d'argumentation inégalement répartie (Therme, L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive, 2005). Plus encore, comme de nombreuses recherches en psychologie le démontre, il ne suffit pas de débattre pour apprendre (Delignières, apprentissage noté et verbalisation, 1991). Dans ce cadre, comment rendre le conflit socio-cognitif favorable pour tous en vue de notre double objectif ? Comment faire du débat un outil pour "apprendre à apprendre" en vue d'enrichir le parcours de formation aux différentes échelles.

Enfin, l'observation réciproque, lorsqu'elle est interpersonnelle semble un levier coopératif pertinent dans notre double visée (Darnis, op cit). Pourtant, créer un "écosystème" favorable à l'observation de soi ne va pas de soi à l'âge où la mise en jeu du corps devant le regard des autres est difficile (Montané, EPS et psychanalyse, au delà des idées reçues, 2016).

Aussi, comment faire en sorte que l'observation soit bénéfique pour tous les élèves quel que soit leur rapport avec leurs corps ? Comment l'observation

peut-elle participer de créer un "écosystème" sécurisant empathique en vue d'enrichir le parcours de formation par un meilleur climat scolaire ?

Fort de ce raisonnement, nous défendons l'idée que l'enseignant peut mettre en place des dispositifs coopératifs de tutorat, d'observation et de conflit-social cognitif coopératifs sous forme de setting invitant les élèves à coopérer en vue de favoriser la régulation des apprentissages notém, méthodologiques et sociaux de tous les élèves et l'enrichissement du parcours de formation aux différentes échelles. Toutefois, les élèves singuliers, ainsi que tous à des "settings" différents, entraînant chez tous une double visée. Dès lors, il s'agit d'adopter, d'individualiser et d'intervenir au cœur même des dispositifs pour favoriser la coopération de tous en vue de permettre la régulation des apprentissages et d'enrichir les parcours de formation.

Dans un premier temps, nous montrerons que l'enseignant peut mettre en place un dispositif de tutorat pour favoriser des apprentissages, d'habiletés motrices, et de compétence sociale à coopérer à condition de proposer des tutorats affinitaires, formés et réciproques. Toutefois les élèves, concurremment scolaires n'ont pas tous d'intérêt intrinsèque à coopérer notamment si leurs préoccupations sont à l'opposition. Dès lors il nous semble pertinent de construire une interdépendance de résultat et de processus ainsi qu'une communauté de pratique coopérative pour viser ce double objectif.

Dans une seconde partie, nous souhaitons montrer que l'enseignant d'EPS peut mettre en place des débats argumentés-coopératifs visant les apprentissages psychosociaux notamment aux conditions de générer une hétérogénéité de réponse. Cependant, cette modalité coopératif favorise les élèves "les plus forts" sur le plan de l'argumentaire. Dès lors il nous semble pertinent de s'appuyer sur une pédagogie des expériences significatives et sur les TICF vidéo permettant un changement de point de vue pour viser notre double objectif.

Enfin, dans un ultime temps d'argumentation, nous voulons montrer que l'observation réciproque guidée permet une coopération intéressante pour notre double objectif. Cependant, le regard de l'autre pèse sur cette coopération et l'inhibe. Dès lors le cours d'EPS apparaît pertinent pour favoriser un climat sécurisant et empathique en vue de viser des apprentissages expressifs en EPS mais également un climat scolaire positif pour enrichir le parcours de formation.

Dans cette première partie nous montrons que le tutorat coopératif participe de la régulation des apprentissages et de l'enrichissement du parcours de formation.

En effet, d'une part interagir avec des autres significatifs est un besoin fondamental des élèves favorisant la motivation, paramètre clés des apprentissages quel qu'ils soient (Decy & Ryan, Handbook of self-determination research; Teyra de ; apprentissage noté : quels usages des connaissances scientifiques, 2010). Aussi il nous semble pertinent dans la proposition de Badminton 3^{ème} (document ressource) de laisser les élèves se mettre en jeu de niveau désigné mais équitaires. D'autre part, le tutorat favorise les apprentissages dans la mesure où le tuteur ... 7/1/19

étaye ce qui il ya à faire, identifie les paramètres importants du mouvement et motive le tuteur (Enseigniez & Lafont, la question de la formation des élèves tuteurs, 2009). Toutefois, le tuteur n'est efficace qu'à condition d'avoir des connaissances sur le tutorat, sinon il ne sait que faire et doit se désinvestir, soit adopte une comportement non pertinent pour les apprentissages (Enseigniez & Lafont, op cit.) Aussi il semble intéressant de former les élèves au tutorat. Par exemple (Enseigniez & Lafont, op cit) proposent sous la forme d'affiche, de fiches et de consignes de transmettre les règles d'or du tutorat aux élèves : "être attentif à son camarade, le féliciter lorsqu'il est en réussite", "l'encourager lorsqu'il est en difficulté", lui donner des conseils lors des temps de coaching consacré et lire la fiche d'observations. Aussi, en donnant ces 5 règles en badminton et en donnant des fiches d'observations avec des critères précis d'observation, comme pour le niveau 1 le nombre de volants tombés en zone avant (1m50) et, le nombre de volants tombés en zone du milieu et le nombre de volants tombés en zone arrière (1m50 du fond) (Masuet, Gagner ou perdre avec la manière, 2006), le tuteur peut aiguiller le tuteur sur les coups techniques qui ont fonctionné. Dès lors en donnant des feedbacks précis, peu de temps après la réalisation et individualisés, paramètres clés des apprentissages notés (Terprado, Apprentissages notés quelques données actuelles, 1998) le tuteur favorise la régulation des apprentissages du tuteur. Plus encore afin que "tous les membres apprenent les uns des autres" il semble utile de rendre le tutorat réciproque. Bonnac (Ce que disent les élèves sur les classes coopératives en lycée et en collège 2018) montre à ce titre que les élèves apprécient particulièrement cette approche et qu'elle permet aux "plus fragiles" et aux "plus forts" (document ressource) de s'impliquer davantage, de

Epreuve : 102 Matière : 74.00 Session : 2019

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

se sentir moins stigmatisé et de contribuer à un meilleur climat de classe; qui enrichit le parcours de formation dans les autres cours. Pour reprendre notre exemple, il s'agirait de donner à l'élève le moins compétent la fiche d'observation précise afin qu'il puisse lui aussi aider son précédent tuteur. Plus encore sur le terrain, on peut proposer une organisation, dans laquelle à chaque set de la situation de référence de match en poule, un des joueurs de la doublette observe le match et à la fin du set dispose d'un temps mort de 2 minutes pour conseiller son partenaire à partir de la fiche. Ainsi le tutorat coopératif favorise la régulation des apprentissages de tous les élèves fort "comme fragile" (document ressource) et enrichit le parcours de formation par un meilleur climat de classe.

Cependant même en fonction des élèves au tutorat réciproque de nombreux élèves ne saisisent pas l'invitation à coopérer (aiens) et restent donc dans un setting d'ignorance ou de compétition. A la suite des travaux de Zajonc (Social facilitation, 2002) Monteil note ainsi qu'au contraire, placer des élèves en groupe affinitaire pour les faire coopérer peut induire un effet de "pression sociale" (Réussir ou échouer à l'école, une question de contexte?, 2007). Les élèves ne fournissent alors plus d'effort pour progresser, n'étant plus capable de distinguer l'intérêt de travailler face à la dynamique du groupe (Monteil op cit). D'autre part, 2.1.19.

Masquet (Culture sportive et rôle sociaux, 2011) notent que naturellement les élèves s'investissent peu dans les rôles sociaux, m'is, percevant pas l'intérêt.

Enfin, il apparaît que dans une société de culte de la performance (Ehrenberg, le culte de la performance, 1991) les élèves sont plus souvent dans l'affrontement que dans la coopération (Dubet & Duru-Bellat, op cit), obérant la dynamique coopérative d'apprentissage et d'enrichissement.

De ce fait, il apparaît pertinent de mettre en place au sein des doublette joueur-moteur, une "cohésion sociale opératoire". Casson (Group dynamics in sport, 1983) note à cet égard qu'à partir du moment où un individu pense qu'il est responsable de la réussite ou de l'échec du groupe, il s'implique davantage dans l'achète collective, c'est à dire dans notre cas dans le tutorat. Cela passe alors par la mise en place d'une interdépendance (Johnson & Johnson, Competition, cooperation, theory and practice, 1989) positive de résultat et de processus en rendant les activités de la doublette interliées, interdépendante.

Dans cette optique, Masquet (op cit) propose une doublette joueur coach fixe tout le long du cycle, comme nous l'avons dit, mais également de faire en sorte que les deux élèves de la doublette ne se rencontrent jamais. En outre dans notre exemple, l'enseignant s'attache à faire jouer les élèves en rondle italienne. Le premier joueur de la doublette rencontre le premier joueur de la seconde doublette jusqu'à 11 points gagnés. Puis, en reprenant le match les seconds joueurs des deux doublettes se rencontrent ; à partir du score du premier match et jusqu'à 21 points gagnant. Enfin

en reprenant le score à nouveau, le match se termine sur un double opposant les deux doublettes jusqu'à 31 points.

En laissant un temps mort de 2' de coaching à 11 et 21 points et en laissant les élèves s'entraîner par doublette devant le reste de la séance grâce aux "fiches brevets et médiation" (document support) les élèves peuvent alors se sentir interdépendants, recevoir des feedbacks précis et fréquents, se motiver mutuellement pour apprendre.

Aussi le tutorat coopératif réciproque, formé et interdépendant est un levier de régulation des apprentissages tout en permettant d'approcher "à l'assure différents îles" (Programme de collèges, 2015)

Plus encore, en vue d'enrichir les parcours à plus long terme, il nous semble que l'interdépendance ne doit pas s'arrêter aux APSA compétitives comme le badminton. Aussi, en plus de l'interdépendance il semble utile de proposer des communautés de pratique sous forme d'aventure collective en développant avec le groupe classe une entreprise commune et un répertoire partagé c'est à dire un ensemble de significations partagées et commune au sein de la classe (Wenger la théorie des communautés de pratique, 2005). Par exemple, en poursuivant les propositions de Crouce (Construire un spectacle de danse au collège, une aventure collective, 2015) il est possible de mettre en place une séquence d'enseignement en danse aboutissant à un spectacle de danse auxquels les élèves, professeurs et parents du collège seront invités. L'entreprise commune étant établie, l'enseignant s'attachera à constituer un répertoire partagé sous forme de thèmes, de technique dansée et vocabulaire essentiel pour créer la signification commune. Mais afin que "tout le monde trouve sa place" il développera une démarche d'écoute dialogique en laissant aux élèves le choix de la forme du spectacle, des chorégraphies, des costumes musicaux et apports. Dans cette forme narrative d'apprentissage coopératif,

l'apprentissage n'est plus vertical entre enseignant et élève mais horizontal " tous les membres apprennent les uns des autres (document ressource) (Dois & Vergnes, Communauté de pratique et configuration de l'activité collective, 2015)

L'enseignant aillent plus en rôle de chef d'orchestre, de guide que de prescripteur. Favorisant un climat de classe serein (Wenger, op cit) et dès lors le parcours de formation dans l'année, la communauté de pratique est également l'occasion d'un EPI avec l'enseignant de français le thème et les inducteurs de chorégraphie peuvent être choisis en fonction des œuvres et lectures que les élèves auront eu dans l'année et sur l'histoire des arts éventuellement (Cronce op cit). Aussi cette communauté de pratique coopérative facilite aussi bien les apprentissages que l'enrichissement du parcours de formation de la classe dans l'année et avec les autres disciplines.

Dans cette première partie nous avons montré que le tutorat réciproque, forme interdépendant et sous forme de communauté de pratique à l'échelle de la classe avec un répertoire partagé et une entreprise commune, sert autant de levier permettant notre double visée

Dans une seconde partie, nous montrerons que le conflit socio-cognitif est une modalité d'apprentissage favorable aux acquisitions motrices.

En effet, le courant de la psychologie du développement portant notamment de Vygotsky (op cit) montre que le développement de nouveaux apprentissages passe par l'intériorisation progressive de conflits interpersonnels. Aussi faire débattre et argumenter les élèves est positif pour les apprentissages notamment perceptivo-décisionnels (Dois & Mury, op cit), toutefois le conflit socio-cognitif ne peut intervenir qu'aux conditions d'une asymétrie de réponse, une asymétrie de position et une volonté commune de résoudre le problème

Epreuve : 102 Matière : 7400 Session : 2019

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

plutôt que de s'opposer purement (Gilly, Intecchi et
conventre, 1988). Aussi afin de répondre à ces conditions
pour viser une coopération plutôt qu'une simple contradiction
l'enseignant peut mettre en place, un combat à mémoire
en judo (Calmet, Combat à mémoire et motivation dans
la pratique du Judo en EPS 2005). Les élèves
réaliseront des randori de 5 minutes avec pour
objectif commun de trouver, au sol pour le niveau
1, un maximum de technique de projection. A chaque
projection réussie les élèves marqueront une pause dans
le match pour débattre des critères d'efficacité et
sur "pourquoi cette technique a fonctionné". Les positions
différentes de Tori et de Uke faciliteront l'hétérogénéité
de réponses. Par ailleurs dans le cadre de ces débats
il ne s'agira pas pour l'enseignant de s'effacer,
au contraire il nous semble que l'enseignant doit
avoir une attitude active de guidage en questionnant,
apportant des éléments de solution, pour ne pas tomber
dans une "grande dérobade" (Flavier et al, L'enseignement,
2008). Aussi à ces conditions, les conflits socio-cognitifs
coopératifs deviennent synonyme de régulation
des apprentissages perceptivo-décisionnels, coordinaifs
tout en permettant aux élèves d'apprendre à débattre
sur quelque chose de tangible. Compétence utile
pour enrichir leur parcours de formation dans les
autres disciplines.

Néanmoins, les capacités à débattre et à s'exprimer sont inégalement réparties. Il n'est pas rare de ce fait que les dispositifs "setting" visent le débat ne se transformant qu'en collaboration acquiescente (Billy, op cit), l'un expose la solution, l'autre acquiesce mais ne progresse pas. D'autre part ces dispositifs n'apparaissent pas favorables à tous les élèves.

Dans une revue de littérature, Fernand (Stratégie d'apprentissage et autorégulation²⁰⁰⁹) note que seulement 1 profil d'élève sur 3 privilégie ce type de régulation langagière et verbale d'apprentissage ; aboutissant il nous semble notamment pour les élèves en difficulté scolaire à une impasse langagière (Thomé, op cit).

Dans cette perspective, la coopération ne permettrait alors pas à tous les élèves d'atteindre notre double visée. Aussi, la pédagogie des expériences significatives semble être un bon compromis entre coopération verbale, coopération en jeu et apprentissages (Fernand & Bossard, La prise de décision intuitive et coordonnée 2017). Il s'agit de considérer que de nombreux élèves apprennent notamment des compétences en jeu, de façon intuitive (Klein, Naturalistic decision making, 2008). Dès lors l'enseignant s'attachera à proposer des scores parlants comme le triple score d'Ubaldo adapté : 2 points en basket sur panier, 1 point sur tir en zone favorable et 1 point sur interception lors de la phase de contre attaque (REP, Quel EPS ? Une illustration en Basket 2003). Complété par une pratique intensive, les conflits socio-cognitifs n'auront que deux ou trois derniers temps de séances pour un débriefing collectif permettant d'approcher des "traces de l'expérience".

(Karamanek & Bossard op cit). Dans notre exemple en Juda après avoir testé le combat à mémoire il s'agira alors de pratiquer intensivement par score parlant et seulement en fin de séance de verbaliser à nouveau. Plus encore, afin de fournir, encore plus la réussite de tous l'enseignant utilisera des "TICE" idées à l'aide de joueurs numériques (Leneu, Intervenir en milieu difficile, 2018) filmant les matchs triple score avec des tablettes. Le debriefing de fin de match utilisera alors les vidéos prise comme outil pour recentrer les débats, appui pour les élus en manque de vocabulaire (Buecher & Tomasoway, Les TICE au service des apprentissages 2015) et comme accélérateur d'apprentissage par un changement de point de vue de la 1^{ère} à la 3^{ème} personne pour mieux cerner les dimensions tactiques globales du match (Karamanek & Bossard, op cit, 2015)

Aussi tout en participant aux apprentissages de tous cette pédagogie permet d'améliorer l'utilisation des "TICE" (dossier d'accompagnement), contribuant à "faire rentrer l'école dans l'ère du numérique" (loi de refondation de l'école, 2013) et au parcours scolaire numérique.

Dans cette partie nous avons donc montré que le conflit socio-cognitif combiné à la pédagogie des expériences significatives et à l'utilisation de la vidéo coopérative sont autant d'outils permettant l'acquisition d'apprentissages moteurs, perceptivo-décisionnels mais aussi d'enrichir le parcours argumentatifs et numériques de l'élève pour les autres disciplines.

Dans cette ultime partie, nous montrerons que l'enseignement de l'EPS peut s'appuyer sur l'observation réciproque pour favoriser l'enrichissement de la scolarité et les apprentissages.

En effet la théorie de l'ASCO (Bardoux, Social Foundation of Thought and Action, 1986) montre que l'observation est un levier essentiel d'apprentissage de nouveaux pouvoirs notés par un processus actif d'encodage des paramètres pertinents du mouvement en mémoire et ce notamment chez l'enfant (Dunard, l'enfant et le sport, 1987) et dans le cadre d'apprentissages morphocinématiques (Cadopi; la motricité du danseur, approche constructiviste, 2005). Plus encore, apprendre à observer et à être observé constitue un apprentissage essentiel notamment en EPS (Programme des collèges, 2015).

En outre lorsque l'on observe, il y a bel et bien coopération entre l'observateur et l'observé. En effet ayant conscience d'être observé, le démonstrateur caricature et renforce les traits pertinents du geste à réaliser, et dès lors aide "accompagne" son camarade tout en apprenant une seconde fois par cette identification de traits pertinents (Winnikammer, ^{et al} Place de l'imitation et de la modélisation parmi les modalités interactives d'apprentissage, 1990). Aussi, par exemple, en escalade il s'agit d'établir des temps d'observation entre élèves. Les élèves les plus forts (document d'accompagnement) réaliseront une voie projet de niveau 2 en difficulté, pour le niveau 2. Tout en réalisant cette voie, flashé, il leur sera demandé d'expliquer pourquoi ils ont utilisés tel mouvement, tel technique de corps ou prise. Plus encore, dans la mesure où les capacités de collectionneurs, mnésiques et cognitives sont limitées concernant l'observation d'autrui (No lafont in Darnis op cit) il sera demandé aux quinqués de donner des conseils métaphoriques, ~~magés~~ magés de ce qu'il est en train de faire pour faciliter l'observation comme

Epreuve : 102 Matière : 7400 Session : 2019

CONSIGNES

- Remplir soigneusement, sur CHAQUE feuille officielle, la zone d'identification en MAJUSCULES.
- Ne pas signer la composition et ne pas y apporter de signe distinctif pouvant indiquer sa provenance.
- Numéroté chaque PAGE (cadre en bas à droite de la page) et placer les feuilles dans le bon sens et dans l'ordre.
- Rédiger avec un stylo à encre foncée (bleue ou noire) et ne pas utiliser de stylo plume à encre claire.
- N'effectuer aucun collage ou découpage de sujets ou de feuille officielle. Ne joindre aucun brouillon.

"s'enroule autour de la prise", "grimper comme en lézard" (Testevuide, l'escalade en situation, 2002) pour favoriser un croisé ou un quart externe respectivement. Aussi l'observation permet à condition qu'ils coopèrent grâce aux consignes énoncées, et aux temps consacrés à l'observation de voies qui ont sens pour l'élève, aux deux élèves observateur comme observer de réguler leurs apprentissages.

Cependant à l'adolescence, mettre en jeu son corps devant autrui et risquer et tout donné l'écart grandissant entre le corps perçu et le corps désiré (Quival, quel corps aujourd'hui?, 2008) dans une société qui met en jeu des canons de beauté et de paraître inatteignables pour nombre d'adolescents (Quival, op cit), Aussi, le dispositif "attenti" d'observation mis en place par l'enseignant peut se révéler davantage le lieu de négociation que de coopération (Montagne, op cit) Dès lors les élèves inhibés n'apprennent plus (Montagne, les anxiétés d'apprentissage en EPS, 2010) et le climat scolaire est délétère appauvrissant le parcours de formation à l'échelle de la classe (Zanna et al, Corps et climat scolaire dossier EPS n°83, 2016).

Aussi afin de faire de l'observation un levier au service de l'apprentissage et de l'enrichissement de la formation il nous semble pertinent de favoriser un

travail sur l'empathie qui se poursuivrait à l'échelle de l'ensemble de nos APSA annuelle et de cycle.
Celle capacité de se mettre à la place de l'autre, d'éprouver ses émotions sans s'y confondre nommée empathie (Wittgenstein, Investigations philosophiques, 1961) favorise un bon climat de classe tout en étant un des apprentissages à l'école (Zanna, op cit). Afin de la développer 4 principes ont été identifiés par la recherche en EPS (Zanna, le corps dans la relation avec les autres) : faire ensemble, échanger les rôles, avoir une activité riche en émotions, et donner des temps pour que chacun puisse exprimer son ressenti. Par exemple Zanna (L'épreuve de la douleur physique peut-elle être socialisante, 2008) propose de mettre en place des "run and bybe" par binôme. Les élèves n'ont qu'un vélo pour deux et sans parler, seulement en étant attentif aux émotions ressenties de l'autre doivent taper dans la main de leur camarade pour switcher entre vélo et course à pied. En organisant un tel relais dans une épreuve intense physiologiquement de 8' par exemple, et puis en laissant l'expression à la fin de la situation l'enseignant peut espérer développer des dispositifs setting d'observation réciproque métaphorique et empathique coopérative et des les favoriser aussi bien les apprentissages par observation que le parcours de formation à long terme par une amélioration de climat scolaire. Rappelons les 4 principes évoqués pour l'observation empathique ne sont pas limités à une APSA mais nous semble pouvoir constituer le fil d'Ariane d'un projet EPS dans un établissement ou figure au

Premier plan l'objectif de "l'estime de soi et des autres et "l'apprendre à vivre ensemble".

Ainsi au terme de cette ultime partie nous espéons avoir montré que les dispositifs coopératifs d'observation réciproque et empathique sont des moteurs des apprentissages en EPS, sociaux par l'observation "intégrant des langages pour penser et communiquer" (Domaine 1 du socle, 2015) par l'empathie, des moteurs d'apprentissage plus notem et enfin un levier d'un climat scolaire plus positif. Climat scolaire au coeur de l'enrichissement du parcours affectif de l'élève (Zanna, opcit).

A la fin de ce raisonnement, nous espéons avoir démontré que l'enseignant d'EPS pouvait mettre en oeuvre des dispositifs coopératifs de tutorat, d'observation et de débat setting pertinents pour favoriser des processus coopératifs assurant aussi bien la régulation des apprentissages que l'enrichissement du parcours de formation. Cependant la singularité des modes des élèves engendre des settings différents entre les élèves, aboutissant à ne pas attendre nos objectifs pour "tous les élèves". Aussi il s'agissait de partir des settings des élèves pour concevoir des coopérations expérientielles favorable chez tous aux apprentissages notem méthodologiques et sociaux ensemble et à l'enrichissement du parcours de formation en EPS, et ailleurs, à l'échelle de la leçon, du cycle, de l'année ou du projet d'EPS.

Enfin pour achever ses réflexions il nous semble intéressant de mettre en perspective le sujet qui nous a été donné. A l'heure où le vivre ensemble semble être en crise (Merieu, Eduquer après les attentats, 2016) et où le culte de la performance individualisant s'enracine

"psychologiquement et physiquement" les individus, ne s'agit-il pas de faire de la coopération l'un des principaux apprentissages de l'école. "Coopérer pour coopérer" nous apparaît déjà comme le plus beau des apprentissages.