Concours section : CAPEPS EXTERNE CAPEPS

Epreuve matière : DISSERTATION OU ETUDE DE CAS

N° Anonymat : A000412783 Nombre de pages : 16

19 / 20

Epreuve : 102 Matière : 7400 Session :

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.*
- *Numéroter 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 EPS, toute performance est d'emblée publique [...] Mais cette visibilité offre en retour à chacun des élèves des ressources potentiellement disponibles pour résoudre les problèmes d'apprentissage auquel ils sont confrontés" (Huet et Saury, "les interactions spontanées entre eleves en EPS", 2010). Cette citation met en exergue le potentiel de la discipline éducation physique et sportive (EPS) pour créer les conditions d'une coopération entre élèves comme "moyen apparent de faciliter les apprentissages" (Connac, "La coopération entre eleves", 2017) et leurs régulation, apparait en cela une plus-value au parcours de formation de l'élève. Pour autant, "il serait erroné de considérer qu'il suffit de faire travailler les élèves en groupe pour que cela constitue des environnements propices à l'émergence d'interactions coopératives favorables à l'apprentissage" (Saury et al, Actions, significations, apprentissages en EPS, 2013) Ainsi la coopération ne va pas de soi et nécessite une reflexion pedagogique et didactique particulière de l'enseignant s'il veut aboutir à l'émergence d'écosystèmes apprenants" (Taddei, Becchetti-Bizot et Houeei, "Vers une société apprenante", 2017). Dans cette perspective, comment l'enseignant peut-il assurer les conditions d'une véritable coopération entre élèves pour favoriser la régulation des apprentissages ?

La coopération peut se définir de façon générale comme l'activité de deux acteurs ou plus qui partagent un but commun et coordonnent leurs actions pour parvenir à cet objectif (Legendre, "construire la compétence à coopérer", 2016). Cette forme de travail viable, qui constitue un objectif du projet pédagogique d'EPS du collège d'ancré réseau d'éducation prioritaire dans lequel nous nous inscrivons - "travailler avec et pour les autres" - se heurte à une classe qui n'est pas un groupe mais une organisation créée par le pouvoir administratif" (Vayer et Roncin, l'enfant

et le groupe, 1987). En effet il semble intéressant de s'interroger sur la mise en place de conduites coopératives chez des élèves dont le système scolaire tend parfois à les élever au rang de "compétiteurs scolaires" (Dubet et Duru-Bellat, 10 propositions pour changer l'école, 2015). Beaudichon, Verba et Winnykamen ont déterminés trois types de dispositifs de coopération favorisant la régulation des apprentissages chez les élèves ("Interactions sociales et acquisition de connaissances chez l'enfant, une approche pluri-dimensionelle", 1998). Ainsi, les dispositif d'interaction par dyades symétriques, dissymétriques et d'observation semblent favorables à ce que "tous les membres apprennent les uns des autres" (Tadei, Bechetti-Bizot, Houzel, op cit, 2019). Pour autant, la diversité et l'hétérogénéité des élèves dans la classe est accentuée par un parcours de formation dont la période adolescente fait émerger des bouleversement "morphologiques, cognitifs et dans les relations à autrui" qui se produisent de façon hétérochrone chez les élèves (Coslin et Lafait, l'adolescence, entre crise et pouvoirs nouveaux", in L'adolescence, 2011). Dans ce cadre, en quoi ces différents types d'apprentissages coopératifs permettent la régulation des apprentissages chez tous les élèves pris dans leur hétérogénéité et hétérochronie de développement ? Quelles conditions mettre en œuvre pour assurer l'efficience de ces dispositifs ?

D'abord, la mise en place de dispositifs de coopération en dyades symétriques semble favoriser la co-construction de stratégies d'exécution chez les élèves en les amenant à confronter leur point de vue (Lafait, 2007). La régulation des apprentissages serait alors permise par la mise en débat des élèves. Pour autant, l'efficacité de cette démarche est à questionner chez des élèves qui, impliqué dans un processus de séparation-individuation à l'adolescence, cherchent parfois à se conformer à leurs pairs ou à imposer leur point de vue (Roy, Le groupe, 2000). Dans ce cadre, la coconstruction d'une réponse serait rendue difficile et ne garantirait pas une régulation des apprentissages chez tous les élèves. Dans ce cadre, comment l'ensei

grant peut-il favoriser les interaction de co-construction chez des élèves pour garantir une regulation des apprentissages?

Outre les dispositifs de cooperation par dyades symetriques, la mise en place de dispositifs de cooperation par dyades dissymétriques semblent favoriser l'entraide chez les élèves. Ce dispositif favoriserait une regulation des apprentissages chez tous les élèves, notamment au niveau des apprentissages moteurs pour l'eleve tutoré et methodologiques chez l'eleve tuteur (Legrain, d'Arrippe-Longueville et 'Dru, "peer tutoring and motor skill acquisition, are they some benefits for tutors"? 2000). Pour autant certains élèves, notamment ceux en difficulté, peuvent renoncer à s'engager dans ces dispositifs de coopération afin de preserver une estime de soi dans un contexte où chaque performance est visible sur la scène sociale (Nadler, 1986). Dans ce cadre, comment l'enseignant peut-il garantir un dispositif securisant de cooperation par dyades dissymetriques afin de favoriser l'engagement de tous les eleves dans ces dispositifs, au service d'une regulation de leurs apprentissages?

Enfin, les interaction par observation semblent constituer des modes d'apprentissages coopératifs intéressants pour favoriser à la fois un apprentissage de l'eleve observateur qui ne represente un modèle interne à reproduire, et de l'eleve observé qui peut reguler son action grâce à un vidéo-feedback dans le cadre de l'usage des TICE (Potdevin, "l'usage du vidéo-feedback", 2018). Cette modalité de cooperation semble pertinente dans notre collège où les TICES constituent un levier utilisé par l'etablissement pour favoriser la reussite de tous (Cf politique de l'établissement, rubrique "reussite"). Pour autant, la mise en scène de soi à l'adolescence, notamment chez des élèves obèses frappés par le "poids des apparences" est difficile (Amadieu, Le poids des apparences, 2002). Dans cette perspective, comment l'enseignant peut-il favoriser l'engagement de tous les eleves dans des interactions d'observation assistée par les TICE, au service d'une regulation des apprentissages moteurs comme methodologiques et sociaux?

Fort de ce raisonnement, nous montrerons que l'enseignant peut proposer des dispositifs de coopération fondés sur des interactions symétriques dissymétriques et d'observation entre pairs assistée par les TICE pour permettre la régulation motrice, méthodologique et sociale des apprentissages des élèves en les amenant à confronter leurs points de vue, s'aider, s'observer.

Cependant, cette conception se heurte à l'activité autonome des élèves qui, chacun dans leur singularité, se réapproprient les dispositifs de coopération ou peinent à s'y engager, mettant à mal une réelle régulation des apprentissages.

Ainsi, ce n'est qu'à la condition de créer une interdépendance entre élèves et en les inscrivant dans des climats sécurisants que l'enseignant donnera du sens à la coopération qui, catalysée par des projets interdisciplinaires d'ampleur, assurera une régulation des apprentissages chez tous les élèves pour enrichir leur parcours de formation.

Dans un premier temps, nous montrerons qu'en créant des dispositifs de coopération basés sur des dyades symétriques, l'enseignant peut espérer une régulation des apprentissages engendrée par le débat, enrichissant leur parcours de formation d'une compétence à argumenter.

Pour autant, l'adolescence marque l'émergence accrue de phénomènes de conformisme social et de leadership qui mettent à mal une véritable coopération chez bon nombre d'élèves.

Ainsi ce n'est qu'en créant les conditions d'une cohésion opératoire entre élèves que l'enseignant donne du sens à la co-construction de solutions, d'autant plus si elle finalisée par un projet interdisciplinaire, au service d'une régulation des apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux.

Dans un second temps, nous montrerons qu'en créant des dispositifs de coopération basée sur le tutorat, l'enseignant peut viser une régulation des apprentissages engendrée par l'entraide et enrichir le parcours de formation d'une compétence à aider l'autre.

Pour autant, bercé par la volonté de préserver une estime de soi positive, certains élèves peinent à accepter l'aide d'autrui et ne régulent ainsi pas leurs apprentissages.

Ainsi, ce n'est qu'en inscrivant ces dispositifs de coopération

Concours section : CAPEPS EXTERNE CAPEPS
Epreuve matière : DISSERTATION OU ETUDE DE CAS
N° Anonymat : A000412783 Nombre de pages : 16

19 / 20

Epreuve : 102 Matière : 7400 Session : ....

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.*
- *Numéroter 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.*

dans un climat de matrise que l'enseignant favorisera l'engagement de tous les élèves au service d'une regulation des apprentissages

Enfin, nous montrerons qu'en creant un dispositif de coopération basé sur l'observation entre pairs médié par les TICES, l'enseignant peut penser favoriser une régulation des apprentissages engendrée par l'observation, enrichissant le parcours de formation d'une capacité à traiter les informations pertinentes.

Pour autant, la mise en scène de soi pose problème : l'adolescence notamment chez l'eleve obèse, ce qui limite une veritable cooperation au service de la regulation des apprentissages.

Ainsi, c'est en creant un climat reconnaissant d'évolution que l'enseignant permettra l'engagement de tous dans ces dispositifs de cooperation afin que les eleves priment reguler leurs apprentissages.

Dans un premier temps, en plaçant les eleves dans des dispositifs de dyades symétriques, l'enseignant peut espérer la mise en place d'une co-construction d'une réponse favorable à la regulation des apprentissages. En effet, les travaux en psychologie sociale nous éclairent sur la façon dont les debats organisés entre pairs de compétence similaire peut favoriser les apprentissage. Les travaux de l'école de Geneve mettent en exergue la possibilité de créer les conditions d'un conflit socio-cognitif entre élèves, où le point de vue d'autrui favorise un déséquilibre cognitif qui est resolu par l'élaboration d'une reponse commune qui permet un niveau de développement

supérieur de l'élève (Doise et Mugny, le développement social de l'intelligence, 1981). Ainsi, la mise en place d'une discussion entre élèves à la suite d'une attaque en handball semble être un facteur de régulation des apprentissage supérieur à la simple exécution d'exercices techniques (Lafont, 2007). Dans ce cadre, en se plaçant dans l'axe trois de notre projet pédagogique qui stipule un objectif de "Vivre en harmonie avec les autres" et en poursuivant les propositions émises par Jourand ("L'activité collective en classe", 2011), nous pourrions lors d'une séquence de course d'orientation, mettre l'accent sur la capacité de l'élève à confronter son point de vue avec un partenaire pour établir un itinéraire commun. Chez les élèves de troisième, cela consisterait à favoriser des modes d'évolution en dyades ponctué à chaque fois par un temps de planification de l'itinéraire en amont. En cela l'enseignant peut espérer favoriser la régulation des apprentissage au service d'un déplacement efficace, tout en visant une compétence à argumenter avec les autres.

Pour autant, l'adolescence est un moment de construction identitaire qui peut limiter l'engagement dans ces types de coopération. En effet, alors que l'adolescent est à la recherche d'autrui significatifs auquel se rattacher après son détachement des liens parentaux, son attitude peut se traduire par un conformisme qui ne sert pas la co-construction d'itinéraire (Moscovici, 2000). En modifiant son opinion pour la conformer à celle de l'autre, l'interaction initiale de co-construction glisse vers une co-élaboration aquiescente qui n'est pas bénéfique à la régulation des apprentissages (Gilly-Fraisse et Roux, Interagir et connaître, 1988). En effet dans notre exemple précédent, le conformisme d'un élève ajouté à l'effet de leadership présent notamment chez un élève expert qui cherche à imposer sa solution plus qu'à la co-construire (Rey, Le groupe, 2000), traduit un mode d'utilisation exclusif de la carte par un élève (Jourand, "Matérialité et formes d'interaction entre élèves", 2016) et ne favorise pas la régulation des apprentissage.

la dyade prend alors la forme d'une "locomotive - wagon" où seul un eleve guide le groupe, annihilant la cooperation (Blanchad - Louille, "La pratique collective en opposition", 2008). En ce sens, la simple mise en place de dispositifs cooperatifs de co-construction n'assurait pas une regulation des apprentissages chez tous les élèves.

Dans ce cadre, il appartient à l'enseignant de créer un dispositif qui crée une dynamique, "où les eleves ont un interet objectif à cooperer, ou la prestation de chacun dépend de celle des autres" (Reard, "Donner aux eleves le goût de l'effort", 2000). En effet, les travaux en psychologie sociale nous montre qu'il est possible de rendre un groupe cohesif, fonctionnel et inclusif de tous ses membres en développant l'attraction individuelle operatoire pour le groupe, c'est à dire en donnant la possibilité à chacun d'oeuvrer de facon non negligeable à la reussite du groupe (Carron et Hausenblas, group dynamic in sport, 1998). Ce dispositif de cohésion operatoire mené en EPS doit favoriser l'emergence d'un horizon d'attente commun chez les élèves afin que ces derniers donnent du sens à l'elaboration commune d'une solution (Saury et al, Actions, significations apprentissages en EPS, 2013). Concretement, afin de donner du sens à la co-construction d'itineraire en course d'orientation et tenter de repondre à l'obstacle souleve, nous pouvons nous inspirer des propositions de Nottet ("Comment rendre benefique la cooperation ?", Revue EPS, 2012). Ce dernier propose la situation du "carré deux cartes" où les eleves sont en groupe de 4 separés en 2 dyades symétriques. Ici, une carte est fixe en début de parcours et une carte est donnée à la dyade qui part poinçonner la balise. Ici, chaque eleve possède son propre carton de contrôle attaché au poignet et le passage de relais entre les dyades ne se fait que lorsque les deux eleves sont revenus au départ. Nous pouvons alors penser que l'exigence de se séparer pour aller poinçonner sa balise sans avoir de carte pour se repérer du fait de la presence d'une seule carte pour la dyade, tend à donner du sens à la construction d'un itineraire par confrontation d'opinion en amont. Alors que les eleves apprennent à "Partager des regles, assumer des rôles et des responsabilités (Domaine 3 SCCCC, 2015), nous pouvons penser à une extension de ce dispositif de cooperation à l'aune du parcours de formation de l'eleve. Ainsi, Carlon, Cagne bien et Leroy (2008) proposent la mise en place au Lycée d'une course

d'orientation écologique qui prend en compte le coût environnemental du déplacement des eleves vers l'atteinte de la balise. En s'inscrivant dans un enseignement pratique interdisciplinaire, l'enseignant peut alors espérer concilier la capacité à "argumenter ses choix d'itinéraire avec les autres" (Fiches ressource niveau 4, 2011) tout en poursuivant une régulation des apprentissage qui "prend en compte les questions complexes liées au développement durable" (circulaire lié à l'éducation au développement durable, 2011).

Nous avons montré dans cette partie que la mise en place de dispositifs de coopération basée sur la co-construction de solution en dyade symétrique permet une régulation des apprentissages à condition de créer une interdépendance entre élèves qui, catalysée par un EPI peut lever l'obstacle du conformisme et du leadership inhérent à l'adolescence. Pour autant, face à un groupe classe composé de "nombreuses hétérogénéités" (Programmes Lycées 29 avril 2010), comment favoriser des conduites coopératives?

Nous allons montrer que l'enseignant peut constituer des dispositif de coopération basée sur le tutorat entre pairs pour instaurer la compétence à s'entraider au coeur du parcours de formation de l'élève et espérer une régulation de tous apprentissages. En effet, les théories socio-cognitives de l'apprentissage nous éclairent dans la façon dont la mise en place de dyades dissymétriques permet de structurer la régulation de l'apprentissage des élèves. En invitant un eleve expert à aider un eleve en difficulté il permet à ce dernier de travailler dans sa zone proximale de développement de façon à "ce que" "ce qu'il fait aujourd'hui avec l'aide de l'adulte, il saura le faire seul demain" (Vygotsky, pensée et langage, 1934). Les interactions d'assistance de l'élève expert constitue alors un étayage qui est favorable à la régulation des apprentissages de l'élève tuteur et tutoré (Bruner, le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire, 1983). En effet, alors que le tuteur régule ses apprentissage moteurs grâce à l'aide de l'expert, ce dernier régule ses apprentissages méthodologiques et sociaux du fait d'une re-organisation cognitive nécessaire pour donner un conseil précis

Concours section : CAPEPS EXTERNE CAPEPS
Epreuve matière : DISSERTATION OU ETUDE DE CAS
N° Anonymat : A000412783 Nombre de pages : 16

19 / 20

Epreuve : 102 Matière : 7400 Session : ....

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.*
- *Numéroter 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.*

(Legrain et al, op cit, 2000). Pour autant, si l'on veut amener les élèves à "s'aider et s'entraider afin que l'enseignant ne soit pas la seule personne capable d'évaluer l'activité des élèves" (Connac, "La coopération entre élèves", 2017), il faut penser à former l'élève au tutorat pour éviter que ce dernier s'adopte une conduite substitutive plus qu'explicative (Ellis) et Rogoff, 1998). Nous pouvons illustrer notre démarche en badminton chez des 4e en nous appuyant sur les propositions faites par Ensergueix et Lafont (2009). Ces auteurs proposent 5 règles d'or du tuteur en tennis de table qu'il s'agirait de transposer en badminton. Ici le tuteur est chargé de "encourager et féliciter son partenaire" mais aussi de lui "rappeler et démontrer ce qu'il faut faire". Lors d'une tâche de coopération basée sur un enchainement de dégagés et d'smashs, l'élève tuteur serait alors amené à guider l'élève tutoré sur les principes d'efficacité de l'smash : jambe avant avec bras frappeur, appui dynamique pour replacement efficace... Tout en permettant aux élèves de "travailler avec et pour les autres" (Projet pédagogique EPS objectif 3), l'enseignant peut espérer favoriser la coopération et la régulation des apprentissages chez les élèves.

Pour autant, l'adolescence marque une période où la préservation d'une estime de soi devient primordiale pour ne construire et amène parfois les élèves à refuser l'aide d'autrui (Lafont, L'adolescence, 2011). En effet, selon la théorie de la consistance, l'élève à faible estime de soi va refuser l'aide d'autrui car cela lui permettrait alors de masquer son incompétence aux yeux d'autrui (Nadler, 1986). Dans le cas inverse, un élève ayant une estime de soi trop grande peut, d'après la théorie de la vulnérabilité, refuser l'aide d'autrui car cela entrerait en contradiction avec l'image qu'il veut donner sur

9 / 16

la scène sociale. Dans ces deux cas, la mise en place de dispositifs de coopération centrés sur l'entraide ne favoriserait pas la régulation des apprentissages, les élèves ignorant dans la plupart des cas les remarques faites par leur camarade. La compétence d'entraide utile pour enrichir le parcours de formation de l'élève devient dans le même temps difficile à mesurer.

Dans ce cadre, il appartient à l'enseignant de placer les élèves dans un climat motivationnel de maîtrise dont la dimension auto-référencée pourra favoriser les attitudes d'entraide favorables à la régulation des apprentissages. En effet, si l'élève connaît une orientation motivationnelle oscillant de façon permanente entre volonté de maîtriser la tâche et volonté de montrer sa compétence face aux autres (Gernigon et al, "reconceptualizing achievement goal model as governed by dynamic attractors", 2012), la mise en place d'un climat de maîtrise semble être favorables aux conduites adaptatives (Nasrcet, "Les buts d'accomplissement", 2018). Ainsi Sarrazin et al proposent quelques principes à respecter comme une individualisation des tâches et une centration sur le progrès (Sarrazin et al, "Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : état des recherches", 2008) Afin de ne pas perdre la spécificité culturelle des APSA compétitives comme le badminton, nous pourrions proposer un dispositif d'orthogonalité des buts permettant d'instaurer des buts de maîtrise dans un climat initial de compétition (Duda et Whitehead, "measurement of goals perspectives in the physical domain", 1998). Cette démarche pourrait permettre à l'élève tutoré d'accepter l'aide d'autrui au service d'un progrès collectif. Nous pouvons illustrer cette démarche dans notre collège dans le cadre de la situation des fiches brevets et remédiation proposée pour les 3e. Nous souhaiterions préserver le principe des fiches remédiation mais souhaitons nous inspirer davantage des modalités proposées par Nasrcet (2008) de "dyades joueur/coach" et de "gagner ou perdre avec la matière"

Ici, les eleves se relaieraient dans un seul match constitué d'un match de 7 points fait par un eleve, remplacé par son camarade pour arriver à 14 puis terminé par un double permettant d'arriver à 21. Ici la victoire "avec la manière" se déduirait du nombre de "techniques spécifiques" utilisées dans la "mise en oeuvre du projet de jeu" (D1 SCCCC). La dimension autoreferencée se verrait au niveau du nombre de coups necessaires pour valider une frappe. Ici, les temps de transition seraient l'occasion pour les élèves de s'entraider afin de "Analyser et réguler son projet d'apprentissage et/ou son projet de jeu*". A la suite d'une serie de trois matchs, les deux eleves se partiraient alors en cooperation autour d'une fiche remediation selon les coups qu'il n'auraient pas validés "avec la manière" lors de la situation precedente. Par l'ajout d'une dimension autoreferencée dans un climat competitif peut espérer favoriser la cooperation entre les élèves, engagés dans un dispositif d'entraide au service de la régulation des apprentissage. Cette dynamique d'entraide gagnerait à être poursuivie dans les autres disciplines par la mise en place de classes cooperatives qui semblent catalyser les attitudes d'entraide chez les élèves (Connac, "Ce que les eleves pensent des classes cooperatives au collège et au lycée", 2018). C'est notamment à cette condition que nous pensons pouvoir developper un veritable "ecosysteme apprenant" (Taddei, Beachelli. Bizot, Houzel, op. cit).

Nous avons montré dans cette partie que l'inscription des dispositifs de cooperation centrés sur l'entraide gagnait à être inscrit dans un climat motivationnel securisant pour lever l'obstacle du refus d'être aidé et ainsi favoriser une régulation des apprentissages de tous les élèves en enrichissant leur parcours de formation d'une education à l'entraide. Désormais, face au caractère eminemment collectif de toute activité en EPS, comment l'enseignant peut-il concevoir des dispositif de cooperation favorables à la régulation des apprentissages?

* D2 SCCCC

Pour montrer dans cette partie qu'en plaçant les élèves dans des dispositifs de co-observation assistée par les TICE, l'enseignant peut espérer la mise en place d'une régulation des apprentissage de fait des informations issues de l'observation. En effet, les travaux en psychologie sociale nous éclaire sur le potentiel d'exploitation de l'observation en EPS. Elle serait alors porteuse d'apprentissages socio-cognitifs par observation, permettant à l'observateur de construire un modèle interne du modèle à reproduire (Bandura, social foundations of thought and action, a social cognitive theory, 1986). Elle favoriserait d'une part la régulation des apprentissage chez l'observateur qui, par l'activation de neurone miroirs, connaîtrait une activation neuronale analogue à celle qu'il aurait généré s'il avait lui-même accompli le mouvement (Rizzolatti et Sinigaglia, Les neurones miroirs, 2008). De plus cela favoriserait la régulation des apprentissage moteur de l'élève observé qui d'après la théorie des schémas, percevrait ses schémas de rappel et de reconnaissance à l'issue de l'autoscopie lui donnant une connaissance de la performance (Schmidt, a schema theory of discrete motor skill learning, 1975). Pour autant, l'usage des TICE nécessite un guidage des élèves afin que son utilisation ne relève pas d'une "prothèse pédagogique" (Delignières, in Le numérique, 2018). Nous pouvons illustrer nos propos en nous basant sur les propositions de Poldevin chez des 6e (Poldevin, le feedback vidéo en EPS : l'exemple de l'appui tendu renversé en 6e, 2013). Bien que n'ayant pas recours à un observateur particulier, nous décidons d'en égaler un en lui donnant des contenus afin que cela puisse structurer une attitude de coopération. L'élève observé exercerait 4 appuis tendus renversé dont le dernier serait enregistré par l'élève sur la tablette, lequel serait chargé de dessiner à l'écran l'amplitude de l'angle bras / tronc afin de guider l'élève observé dans son apprentissage tout en participant à structurer le sien. A ce titre l'application "Hudl technique" permettant l'utilisation d'outils graphiques et d'arrêt sur image paraît pertinente. Ainsi, en utilisant le numérique pour "enseigner au XXIe siècle" (Blanquer, Pour une école de la confiance, 2018), l'enseignant peut créer des interactions d'observation chez les élèves qui peut leur permettre de réguler leurs apprentissages.

Pour autant, les bénéfices de ces modalités d'observation sur les conduites coopératives se questionne au regard

Concours section : CAPEPS EXTERNE CAPEPS
Epreuve matière : DISSERTATION OU ETUDE DE CAS
N° Anonymat : A000412783 Nombre de pages : 16

19 / 20

Epreuve : 102 Matière : 7400 Session : ....

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.*
- *Numéroter 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.*

du rapport au corps des élèves. En effet, d'une part l'élève en surpoids aura des difficultés à accepter le regard de l'autre, notamment dans les habiletés morphocinétiques comme la danse où l'acrosport (Rey, in L'engagement de l'élève en EPS, 2018). De plus la période de l'adolescence bouscule le rapport au corps des élèves bercés par les normes corporelles de la société où "exister socialement ce n'est pas être mais paraître" (Ehrenberg, Le culte de la performance, 1991). Dans ce cadre, les élèves deviennent très sensible au regard des autres et les modalités d'apprentissage par observation deviennent difficile à mettre en place (Braconnier, En nouvelle France, Adolescence et entrée dans la vie, 2008). Ainsi, si les modalités d'apprentissages sont pertinentes en 6e, leur capacité à "enrichir leurs parcours de formation tout au long de leur scolarité" se questionne. La mise en place de procédés d'observation assistée par les TICE n'aboutit pas forcement à une régulation des apprentissages.

Dans ce cadre, il appartient à l'enseignant de créer un climat sécurisant afin de garantir l'efficacité de ces dispositifs coopératifs d'observation assistée par les TICES. Il s'agit alors de construire un "processus d'apprentissage plus confortable" * encourageant la mise en visibilité de soi. D'une part, il s'agit d'aménager l'espace de façon à construire des "formats pédagogiques sécurisants" (Lavie, 2003). A ce titre Blanchard propose d'orienter les tapis de façon à ce que chaque élève ne puisse être vu par une seule dyade d'élève, limitant ainsi l'impact émotionnel de la démonstration (Blanchard, "Des claques et un tapis magique", Revue EPS, 2009). D'autre part, une éducation à l'empathie permettrait d'engager les élèves dans une observation bienveillante au service d'une régulation

13 / 16

* Pasquier, Paulmary, 2004

optimale des apprentissages. L'empathie définit comme "disparition psychique à se mettre à la place de l'autre (Berthoz et Jorland, L'empathie, 2008) peut être développé dans le cadre d'un projet interdisciplinaire Français / EPS / Technologie. En effet, nous pourrions nous baser sur l'initiative de Crance qui montre l'émergence d'une communauté de pratique autour de la construction d'un spectacle de danse à Crance, "crées un spectacle de danse au collège : une aventure collective", 2015). Afin, de nous placer en continuité avec notre projet d'établissement qui propose d'utiliser les TICE comme levier de réussite, nous pourrions solliciter l'enseignant de technologie afin d'accompagner les élèves dans la réalisation de posters qui décrirait l'aventure collective et serait finalisé par une exposition dans le hall du collège. Enfin, alors que la proposition de Crance prend pour objet la thématique du "Jardin", nous pourrions penser à un travail en Français basés sur des poèmes liés à la thématique du jardin comme celui de Victor Hugo sur "Le jardin d'hiver". Nous pensons que cette initiative favoriserait les attitudes d'observation entre élèves qui seraient chargés de capturer des images afin de les replacer dans les posters. De plus, la réflexion menée en Français peut aboutir à la régulation des apprentissages chez les élèves en suscitant potentiellement l'émergence de nouveaux inducteurs. En somme, c'est en s'inscrivant dans un projet interdisciplinaire et sécurisant que l'enseignant favorise les attitudes de coopération par l'observation au service de la régulation des apprentissage.

Nous avons montré que l'obstacle lié à la mise en scène de soi à l'adolescence et en cas de surpoids peut être levé en inscrivant les attitudes d'observation des élèves dans un cadre bienveillant dans un projet interdisciplinaire.

En conclusion, nous avons montré que la mise en place de dispositifs d'observation et de coopération en dyades symétriques et dissymétriques pouvaient faciliter l'émergence d'une régulation des apprentissages chez les élèves.

Pour autant cette conception se heurte à des élèves engagés dans un processus d'adolescence qui ne les rend pas intrinsèquement animés par ces types d'apprentissages coopératifs.

C'est alors à la condition de créer l'interdépendance et la bienveillance dans la relation avec les élèves en faisant notamment appel à d'autres disciplines, que l'enseignant d'EPS catalyse les attitudes coopératives au service d'une régulation des apprentissages.

Il lui appartient de créer une interdépendance entre élèves pour favoriser une régulation des apprentissages par co-construction.

Il peut aussi placer les élèves dans un climat motivationnel de maîtrise pour favoriser une régulation des apprentissages permis par l'étayage.

Enfin il peut placer les élèves dans un climat d'évolution sécurisant pour favoriser une régulation des apprentissages par observation.

Au moment de conclure, nous souhaiterions valoriser l'intérêt de l'interdisciplinarité pour favoriser la mise en œuvre de dispositifs permettant la coopération entre élèves. Et puisqu'il faut tout un village pour éduquer un enfant" (Jourdan, "A propos de l'éducation à la santé en milieu scolaire", 2008), nous pensons que c'est avant tout l'activité de l'enseignant qui doit se penser dans la coopération avec les acteurs de la communauté éducative. A cet titre, les initiatives de co-éducation menées de façon ponctuelle dans certains établissement, constituent à nos yeux le terreau propice à ce que pousse un véritable "écosystème apprenant" (Taddei, Bocchetti, Bicot, Houzel, op.cit, 2017