



UNIL | Université de Lausanne

FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES ET POLITIQUES

INSTITUT DES SCIENCES DU SPORT

Faire coopérer les élèves en EPS :

Analyse du développement de l'activité des enseignants au secondaire 1

Tome 1. Corps de la thèse

THÈSE DE DOCTORAT

présentée à la

Faculté des sciences sociales et politiques
de l'Université de Lausanne

pour l'obtention du grade de

Docteur ès Sciences en sciences du mouvement et du sport

par

Sandra Jourdan

Directeur de thèse

Dr. Roberta Antonini Philippe, Université de Lausanne

Jury

Prof. Fabien Ohl, Université de Lausanne

Prof. Eric Flavier, Université de Strasbourg

Prof. Sylvain Connac, Université de Paul Valéry-Montpellier 3

LAUSANNE

2024



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences
sociales et politiques

IMPRIMATUR

Le Décanat de la Faculté des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne, au nom du Conseil et sur proposition d'un jury formé des professeurs

- Mme Roberta ANTONINI PHILIPPE, Maître d'Enseignement et de Recherche à l'Université de Lausanne, Directrice de thèse
- M. Fabien OHL, Professeur à l'Université de Lausanne
- M. Eric FLAVIER, Professeur à l'Université de Strasbourg, France
- M. Sylvain CONNAC, Professeur à l'Université Paul Valéry, à Montpellier, France

autorise, sans se prononcer sur les opinions de la candidate, l'impression de la thèse de Madame Sandra JOURDAN, intitulée :

« Faire coopérer les élèves en EPS : Analyse du développement de l'activité des enseignants au secondaire I »

Nicky LE FEUVRE
Doyenne

Lausanne, le 16 janvier 2024

Résumé

Cette recherche vise à analyser l'activité des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) lorsqu'ils font coopérer leurs élèves et à identifier les traces d'un développement (potentiel) de leur pouvoir d'agir. La coopération est en même temps un concept et une notion ambiguë qui donne lieu à des perceptions disparates (Servigne et Chapelle, 2017). Parfois envisagée comme un *moyen*, elle peut être également perçue comme un *but* en soi. A l'école, la littérature en sciences sociales, psychologie et neurosciences montre que la coopération peut avoir des effets positifs importants pour les individus à différents niveaux (Buchs et al., 2012). Pourtant, malgré ces multiples travaux et malgré une prescription institutionnelle incitative forte, la coopération est peu déployée dans le cadre scolaire y compris en EPS (Reverdy, 2016). Cette discipline nous a semblé être le terrain propice pour analyser l'activité des enseignants lorsqu'ils font coopérer leurs élèves et ainsi comprendre le décalage entre ces effets positifs reconnus et sa faible implémentation.

Pour cela, au cours d'une année scolaire, nous avons mené une étude clinique (Clot, 2008) basée sur l'analyse de l'activité réelle de huit enseignants d'EPS, dans le Canton de Vaud. Au cours de 32 entretiens d'autoconfrontation simple (ACS) et croisée (ACC), les enseignants confrontés à l'image de leur propre travail, mettent en mots les motifs poursuivis et les opérations effectuées dans le cadre de la mise en place de dispositifs coopératifs. Ils prennent position par rapport à des choix effectués et documentent aussi la part « empêchée » de leur activité (ce qu'ils n'ont pas réalisé). Les données d'entretien, une fois retranscrites, ont été traitées grâce à la méthode de Bruno et Méard (2018), qui identifie des indicateurs de développement potentiels dans le matériau langagier afin de parvenir à déterminer des invariants du développement.

Les résultats distinguent quatre « dynamiques » ainsi que des éléments saillants qui désignent les similitudes et les différences entre les multiples situations. Il apparaît un processus de développement le plus souvent ponctuel et partiel (dynamiques 2 et 3), voire quasi imperceptible (dynamique 4). Cette donnée inattendue nous permet de renseigner les résistances, freins et obstacles à l'origine de ce faible processus de développement global dans le domaine de la coopération en EPS. Sont discutés notamment le statut de la coopération (objet ou outil), sa définition pour les acteurs (coopération comme acceptation ou réciprocité), sa perception comme processus progressif ou en « tout ou rien », le manque d'outils chez les enseignants et ses effets réels ou supposés sur les rapports enseignant-élèves. Des perspectives professionnelles et scientifiques sont envisagées à la suite de cette étude.

Coopération - Éducation physique – Apprentissage coopératif/pédagogie coopérative – Tutorat - Co-évaluation - Enseignant

Abstract

This research aims to analyze the activity of physical education (PE) teachers as they get their students to cooperate and to identify traces of a development of their (potential) power to act. At the same time, cooperation seems to be an ambiguous concept and notion that gives rise to disparate perceptions (Servigne & Chapelle, 2017). Sometimes seen as a *means*, it can also be seen as an *end* in itself. At school, the literature in social sciences, psychology and neurosciences shows that cooperation can have important positive effects for individuals at different levels (Buchs & al., 2012). However, despite these many studies and despite a strong institutional prescription, cooperation is rarely implemented in the school setting and physical education is no exception (Reverdy, 2016). This particular discipline appeared to be an interesting focus for analysis of teachers' practice to help to understand the gap between recognized positive effects of cooperation practices and poor implementation.

To this end, over the course of a school year, we conducted a clinical study (Clot, 2008) based on the analysis of real activity of eight PE teachers in the Canton of Vaud. During 32 simple self-confrontation and cross-confrontation interviews, the interviewed teachers were confronted with the image of their own work, were asked to put into words the motives pursued, and the operations carried out in the context of the implementation of cooperative practices. They take a position in relation to the choices made, discuss, and analyze the « prevented » part of their activity (what they did not do). The interview data, once transcribed, were processed using Bruno & Méard's (2018) method, which identifies potential developmental indicators in the language material to determine developmental invariants.

The results distinguish four « dynamics » as well as salient elements that point to similarities and differences between the various situations. It appears that the development process is often punctual and partial (dynamics 2 and 3), or even almost imperceptible (dynamics 4). This unexpected data allows us to identify the resistance, obstacles and barriers underpinning this weak overall development process in the field of cooperation in PE. The status of cooperation (object or tool), its definition for the actors (cooperation as acceptance or reciprocity), its perception as a progressive or « all or nothing » process, the lack of tools among teachers and its real or supposed effects on teacher-student relationships are discussed. Professional and scientific perspectives are envisaged following this study.

Cooperation - Physical Education - Cooperative Learning (CL) – Peer-assisted learning (PAL) – Co-evaluation – Teacher

Faire coopérer les élèves en EPS :

Analyse du développement de l'activité des enseignants au secondaire 1

Le *Tome 2* de cette thèse de doctorat qui contient les *verbatim* des entretiens est consultable en ligne sur le service académique lausannois (SERVAL)

(<https://serval.unil.ch>)

Hommage à Jacques-André Méard

Jacques, c'est le cœur rempli de tristesse, que ces quelques mots souhaitent témoigner de l'admiration et de l'amitié que notre équipe avait pour toi.

« Tonton Jacquou », tu as été un Directeur de thèse, professionnel et humain. Présent et à notre écoute, tu as su partager tes larges connaissances dans un climat serein et plaisant. Par tes multiples compétences et tes qualités humaines, tu as su nous guider depuis le début de cette aventure, en alimentant avec richesse et bienveillance tous nos échanges.

Personnellement, arriver à la ligne d'arrivée sans notre chef de tribu « de chasseurs d'hippopotames » me laisse dans une émotion profonde. L'aboutissement de ce travail marque peut-être la fin d'un processus, celui de la thèse, mais il ouvre à la richesse de « la Clinique de l'activité » que tu aimais défendre et transmettre inlassablement. Ta manière de nous accompagner, de nous former m'a fait grandir et j'espère, avec Magali et Annabelle, continuer ton chemin.

Merci d'avoir été là pour nous, d'avoir été « toi », authentique et charismatique, tu peux maintenant te reposer dans nos cœurs et briller avec ton humour parmi les étoiles.

**Les thésardes de « Jack »
Magali, Annabelle et Sandra**

Remerciements

Arrivée à la fin de ce voyage scientifique à 40 ans, après 7 ans de travail de recherche (à 50%), un mariage, trois enfants et une pandémie mondiale, il me paraît important de commencer la présentation de cette thèse en remerciant toutes les personnes qui m'ont portées durant ce travail de thèse de doctorat :

Roberta, pour avoir accepté de diriger ce travail de doctorat, pour la qualité de nos échanges, sa patience et pour sa confiance durant tout le processus,

Le Jury, pour l'expertise de ce travail et les échanges stimulants et enrichissants qui ont suivi,

La Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEPL) et l'Université de Lausanne (UNIL), pour avoir rendu ce travail de doctorat possible et avoir travaillé en synergie,

Les cinq Directeurs d'établissement scolaire, pour m'avoir autorisée à mener cette recherche au sein de leur établissement et pour leur soutien au développement de la recherche scientifique en lien avec la réelle pratique de terrain,

Les 12 enseignants d'EPS, pour avoir accepté de participer à la pré-enquête de ce travail ainsi qu'aux premiers entretiens sur le sujet,

Les huit enseignants d'EPS (Alec, Bobby, Collin, Denise, Fernand, Greg, John, Raphael), pour avoir poursuivi leur participation, une année durant (2016-2017), à la partie clinique de cette recherche,

Tous les collègues de l'Unité d'Enseignement et de Recherche de l'Éducation Physique et Sportive (UER-EPS) de la HEP, particulièrement **Magali** et **Annabelle**, pour leur accompagnement sans faille, leur partage et leurs encouragements positifs,

Géraldine, pour sa relecture attentive et ses compétences de corrections,

Ma mère Gisela qui m'a toujours soutenue dans mes projets et mes réalisations personnels, pour avoir gardé et joué avec mes enfants pendant ces années de thèse,

Et enfin, **Antoine**, mon mari qui, durant tout le processus, a su se montrer compréhensif et intéressé, assumant plusieurs rôles au sein de notre nouvelle famille, se montrant tantôt curieux, tantôt encourageant, parfois sceptique et sans qui cette idée d'entreprendre un doctorat n'aurait jamais pu aboutir à un projet concret.

TABLE DES MATIERES

HOMMAGE À JACQUES-ANDRÉ MÉARD	5
REMERCIEMENTS.....	7
1. INTRODUCTION	10
2. REVUE DE LITTÉRATURE : L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT QUI FAIT COOPÉRER LES ÉLÈVES EN EPS	16
2.1 A L'ORIGINE DE LA COOPÉRATION.....	16
2.2 « DÉFINITION » DE LA COOPÉRATION.....	21
2.3 FAIRE COOPÉRER DANS LE CADRE SCOLAIRE	30
2.4 RESSOURCES, CONNAISSANCES, APTITUDES, CAPACITÉS, OU COMPÉTENCES À COOPÉRER ?	39
2.5 EPS ET COOPÉRATION DES ÉLÈVES.....	46
2.6 ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS EN EPS	50
2.7 PROBLÉMATIQUE ET QUESTIONS DE RECHERCHE PROVISOIRES	56
3. LA THÉORIE DE L'ACTIVITÉ : UN CADRE THÉORIQUE POUR COMPRENDRE LE DÉVELOPPEMENT POTENTIEL DU POUVOIR D'AGIR DES ENSEIGNANTS D'EPS	57
3.1 LE MODÈLE INITIAL DE VYGOTSKI.....	57
3.2 L'IMPORTANCE DES CONFLITS INTRAPSYCHIQUES DANS LE DÉVELOPPEMENT.....	60
3.3 LES POINTS ESSENTIELS DU MODÈLE DE VYGOTSKI.....	61
3.4 LA 2E GÉNÉRATION DE LA THÉORIE DE L'ACTIVITÉ (LEONTIEV, 1976, 1984).....	62
3.5 L'EFFICIENCE.....	65
3.6 LE SENS.....	66
3.7 LES POINTS ESSENTIELS DU MODÈLE DE LEONTIEV	68
4. LA DIMENSION ERGONOMIQUE DE LA CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ : UN CADRE THÉORIQUE POUR COMPRENDRE LE DÉVELOPPEMENT POTENTIEL DU POUVOIR D'AGIR DES ENSEIGNANTS D'EPS LORSQU'ILS CHERCHENT À FAIRE COOPÉRER LEURS ÉLÈVES PAR LA MISE EN PLACE DE DISPOSITIFS COOPÉRATIFS.....	69
4.1 L'ACTIVITÉ PRESCRITE, RÉALISÉE ET RÉELLE	69
4.2 LA DIMENSION SUBJECTIVE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS D'EPS	71
4.3 LA DIMENSION OPÉRATOIRE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS D'EPS.....	72
4.4 LA DIMENSION INTERACTIONNELLE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS D'EPS.....	72
4.5 LA DIMENSION MULTIDIMENSIONNELLE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS D'EPS.....	73
4.6 QUESTIONS DE RECHERCHE	75
5. MÉTHODE	77
5.1 CONTEXTE ET PARTICIPANTS.....	77
5.2 RECUEIL DES DONNÉES.....	80
5.2.1 <i>Enregistrements audio-vidéo de leçons</i>	81
5.2.2 <i>Entretiens d'autoconfrontation simples (ACS)</i>	82
5.2.3 <i>Entretiens d'autoconfrontation croisée (ACC)</i>	84
5.2.4 <i>Retour au collectif (RC)</i>	85
5.2.5 <i>Synthèse du recueil des données</i>	88
5.3 TRAITEMENT DES DONNÉES.....	89
5.3.1 <i>Retranscription</i>	89
5.3.2 <i>Codage du matériau langagier</i>	90
5.3.3 <i>Triangulation des chercheurs à propos de l'outil de codage</i>	96
5.3.4 <i>Dernières étapes du traitement des données</i>	97

6. RÉSULTATS.....	98
6.1 L'ACTIVITÉ PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS CONCERNANT LA COOPÉRATION ENTRE ÉLÈVES EN CLASSE D'EPS.....	98
6.1.1 <i>Les degrés d'auto-affectation des enseignants d'EPS</i>	98
6.1.2 <i>Des motifs concurrents à la coopération et des motifs relatifs à la coopération</i>	111
6.1.3 <i>Opérations et buts d'action pour faire coopérer les élèves</i>	129
6.2 LE DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ DES ENSEIGNANTS CONCERNANT LA COOPÉRATION ENTRE LES ÉLÈVES EN CLASSE D'EPS .	146
6.2.1 <i>Première dynamique : Collin</i>	147
6.2.2 <i>Deuxième dynamique : Denise, Fernand et Raphael</i>	160
6.2.3 <i>Troisième dynamique : Alec, Bobby et John</i>	174
6.2.4 <i>Quatrième dynamique : Greg</i>	199
6.3 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....	219
7. DISCUSSION : L'ACTIVITÉ COOPÉRATIVE DES ENSEIGNANTS D'EPS ET SON DÉVELOPPEMENT-ENVELOPPEMENT	223
7.1 LE DEGRÉ D'AUTO-AFFECTATION À LA COOPÉRATION ENTRE ÉLÈVES.....	223
7.2 LA COOPÉRATION ENTRE « ACCEPTATION » ET « RÉCIPROCITÉ ».....	227
7.3 DÉVELOPPEMENT VS APPRENTISSAGE.....	230
7.4 LA COOPÉRATION : « TOUT OU RIEN » OU PROGRESSIVITÉ.....	232
7.5 LES RAPPORTS ENSEIGNANT-ÉLÈVES ET LA COOPÉRATION	236
7.6 DES OUTILS POUR FAIRE COOPÉRER	239
8. CONCLUSION	244
8.1 LIMITES DE L'ÉTUDE.....	244
8.2 PERSPECTIVES	248
BIBLIOGRAPHIE.....	252
TABLE DES ILLUSTRATIONS	280
ANNEXES	281

NB : Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique dans le seul but de ne pas alourdir le texte

1. Introduction

« C'est au contact d'autrui que l'homme apprend ce qu'il sait. » Euripide

« Qui te demande de l'aider te lance un défi. » Proverbe sénégalais

Cette thèse porte sur l'activité des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) en rapport avec la coopération entre élèves. Elle est l'aboutissement d'une réflexion qui prend ses racines dans le contexte scolaire professionnel Vaudois, dans lequel trois périodes hebdomadaires d'EPS sont prévues tout au long de la scolarité obligatoire, soit autant que l'allemand et l'anglais. Mais, comme dans d'autres systèmes, le « poids institutionnel » de cette discipline sur le parcours scolaire de l'élève, sur sa promotion, paraît secondaire, d'où son orientation vers d'autres objectifs : la santé de celui-ci, sa « culture physique » ainsi que ses compétences sociales. Autrement dit, on attend de l'EPS qu'elle contribue à intégrer les enfants et adolescents, à leur apprendre à vivre ensemble, à leur faire construire une attitude d'ouverture aux autres et des valeurs de solidarité. Ainsi, la loi du 18 décembre 2012 encourage une pratique de l'EPS et du sport à tous les niveaux pour l'ensemble de la population « dans le respect des valeurs éthiques » et en favorisant les principes du développement durable. L'idée est ici de contribuer à un développement harmonieux des enfants et des jeunes, au maintien de la santé, à l'intégration et à la cohésion sociale. Or, dans le canton de Vaud, le fait que les élèves ne soient pas notés dans cette matière, contrairement à l'histoire, à la géographie, et même aux arts visuels, à la musique et aux activités créatrices et manuelles (à faible nombre de périodes), accentue ces visées éducatives spécifiques de l'EPS, notamment au niveau des compétences sociales.

C'est précisément sur ce dernier point que mon questionnement d'enseignante d'EPS et de chercheuse s'est arrêté. Il a même été accentué par les missions attribuées à cette discipline dans l'éducation spécialisée et dans les programmes des écoles professionnelles (PEC). En effet, dans ces textes, l'EPS est associée à des valeurs humaines, à forte dimension sociale, elle est présentée comme un « incroyable outil de communication entre tous », pour que l'élève puisse « partager ses efforts et les vivre en communauté », acquérir « le goût de l'effort », etc.

Inspirée par ces notions de qualités humaines profondes destinées à ces publics en situation de handicap et ces élèves « moins scolaires », je me suis demandée à quel moment j’enseignais ces valeurs à mes propres élèves de secondaire 1 (élèves entre 10 et 15 ans environ), tout en leur donnant « le goût » de la pratique corporelle et en favorisant leur engagement. En effet, il ne suffit pas de faire pratiquer un sport d’équipe, de faire découvrir de nouvelles activités, de différencier mes enseignements en fonction du niveau de chacun en modifiant la constitution et le nombre des groupes pour que les élèves apprennent ces notions fondamentales à valence sociale.

Au niveau des textes réglementaires, dans le Plan d’Études Romand (PER) qui prescrit les missions et activités de l’enseignant vaudois, la notion de « collaboration » se présente comme une capacité transversale mais elle n’est pas déclinée précisément dans les disciplines. On fait la même observation concernant le chapitre « Formation générale » du PER dans lequel il s’agit de faire prendre conscience à l’élève « des diverses communautés », de lui faire « développer une attitude d’ouverture aux autres », une « responsabilité citoyenne ». Mais ces finalités ne sont pas opérationnalisées. Les rares mentions de cette dimension sociale des apprentissages dans les textes officiels (par exemple dans les brochures de planification et d’évaluations cantonales de 2015) entraînent une suspicion sur la réelle opportunité pour les élèves d’apprendre à collaborer au cours de leur scolarité. Tout se passe comme s’il s’agissait d’une capacité inhérente à chacun, à aborder simplement de temps en temps, et non comme un objet d’enseignement, une compétence justifiant une démarche progressive et systématique, à la manière de tout autre apprentissage scolaire.

De même, au départ de ma démarche, j’ai fait le constat que la collaboration était finalement peu appréhendée dans la littérature professionnelle. Cette désaffection relative des professionnels pour cette thématique, comme celle relevée dans les textes officiels, tranchait avec ma vision, partagée par d’autres, qu’il s’agit d’un des piliers du « vivre ensemble », à propos duquel l’EPS est une branche forte de sens et de valeurs humaines. Ma frustration à ce niveau se manifestait par exemple à propos de certaines méthodes de travail coopératif, dont l’impact est attesté par la littérature scientifique (amélioration des apprentissages mais aussi construction des compétences citoyennes, du vivre ensemble des enfants et adolescents), mais qui restent souvent à la porte de la classe, surtout en EPS.

Cette collaboration m’apparaît également comme un terrain favorable à la différenciation pédagogique. De fait, le métier d’enseignant est, comme la plupart des autres professions, en changement constant, profond et rapide.

Les contenus pédagogiques, les réformes scolaires et le renouvellement de générations d'élèves dans des contextes sociaux en évolution transforment le métier. Une tendance de plus en plus marquée consiste à mieux prendre en compte la diversité des besoins d'élèves afin de permettre à chaque enfant de réaliser pleinement son potentiel (voir le dispositif cantonal récent appelé « Concept 360° »). La prise en charge des difficultés scolaires de certains élèves a par conséquent été intégrée au sein de la classe ordinaire et au domaine de compétences des enseignants. Ainsi, il est même question d'attribuer à ces derniers la responsabilité et la mise en œuvre de réponses adaptées vers des domaines de compétences jusqu'alors réservés aux enseignants spécialisés.

Or, au départ de cette recherche, il m'est apparu un lien entre d'une part un enseignement visant à engager et à donner du plaisir à tous les élèves malgré leurs différences, d'autre part un apprentissage social progressif, qui accorderait de l'importance à la cohésion sociale du groupe classe et prendrait le temps de maximiser les interactions sociales à l'aide de formes et de modèles coopératifs. Progressivement, j'ai eu l'intuition que ce lien constituait peut-être l'un des moyens de s'adapter aux nouvelles exigences du métier d'enseignant. En effet, durant mes nombreuses années d'enseignement, face à des classes de plus en plus hétérogènes, la perspective de placer chaque élève en situation de réussite semblait de plus en plus délicate et incertaine. La différence de niveaux, immédiatement visible, entre élèves rendait également la gestion de la classe complexe. Dans ce contexte, comment était-il possible d'engager et de faire progresser les meilleurs sans « perdre » les moins performants ? Comment parvenir à faire participer tous les élèves et à donner du plaisir à tous.

Une des raisons qui m'a poussée à m'intéresser à ce double objectif (engager tous les élèves en plaçant le focus sur les modalités de leur collaboration) reposait aussi sur le constat que mes élèves participaient souvent aux activités physiques en classe par habitude, simplement pour faire ce que demandait l'enseignant, sans forcément comprendre le « sens » de l'activité, ni encore moins y adhérer. Or, lorsque je leur demandais ce qui leur plaisait en EPS ou encore dans la pratique d'activités extra-scolaires, ils me répondaient : « je suis avec mes copains ». Ce constat montre que les enjeux sociaux sont bien présents dans l'activité des élèves eux-mêmes et souligne un étonnement, si on le confronte au peu d'effervescence que la collaboration suscite dans les textes officiels et la littérature professionnelle.

Le paradoxe est donc double : d'une part les textes officiels et professionnels offrent peu d'outils concrets pour faire coopérer les élèves alors que ces derniers accordent une importance centrale aux interactions sociales en classe ; d'autre part, les enseignants d'EPS sont peu enclins à proposer des stratégies d'enseignement visant explicitement la coopération entre élèves alors que de nombreux travaux, nous le verrons dans la partie suivante, montrent de façon explicite les effets positifs de cette coopération sur les apprentissages, le climat de classe et le développement de chacun.

Ce double paradoxe a soulevé toute une série de questions dans ma réflexion de départ. Du côté des élèves, suite à certaines formes de jeu ou de groupements, apprennent-ils ces valeurs ? Ou est-ce une utopie de penser que la collaboration s'acquiert ainsi ? Que se passe-t-il réellement dans les interactions de nos élèves lorsqu'il s'agit de s'entraider, de s'assurer ou de se conseiller les uns les autres, de se répartir le travail, de se co-évaluer ou encore de soutenir un camarade plus faible ? Du côté de l'enseignant, quels sont les freins à la mise en œuvre de dispositifs coopératifs en classe d'EPS ? Quels sont leurs préoccupations (motifs) lorsqu'ils font coopérer leurs élèves ? Quelles craintes ou quels objectifs concurrents les empêchent de faire coopérer leurs élèves en classe ?

Cette thèse s'inscrit donc dans un projet à but social et son objectif est de tenter de comprendre les liens entre la coopération entre élèves en classe d'EPS et le travail des enseignants. Agit-elle comme motif de l'activité de ces derniers ? Quels buts poursuivent-ils ? Quelles opérations mettent-ils en œuvre pour les atteindre ? Mon objectif dans cette thèse consiste donc à produire modestement des connaissances à visée à la fois épistémique et transformative pour les enseignants d'EPS, en me référant à un cadre conceptuel inspiré de la psychologie historico-culturelle et de l'ergonomie de l'activité enseignante. Il s'agit ici d'ouvrir de nouvelles pistes méthodologiques et conceptuelles répondant à mes préoccupations, tant sur le plan de mon activité d'enseignante d'EPS que sur celui de la formation, notamment par la prise en compte de la santé au travail comme élément essentiel de compréhension du travail enseignant.

Concrètement, je me suis appuyée sur des formes existantes de dispositifs coopératifs auprès de mes collègues enseignants en les encourageant à les multiplier sans leur imposer de modèle précis. Puis, dans ce cadre, j'ai été amenée à étudier les dispositifs coopératifs mis en œuvre au sein des classes, en utilisant des méthodes cliniques (observations participantes, entretiens).

Cette démarche n'était pas sans poser de nouvelles questions aux enseignants, sur la mise en place intentionnelle de formes coopératives au cours d'EPS, notamment la mise en œuvre de cette prescription, tout en suivant leurs préoccupations. De là a émergé mon projet de thèse, qui répondait à la fois :

- à une préoccupation professionnelle ; comment aider les enseignants à se développer, par la mise en œuvre de dispositifs coopératifs progressifs, et ainsi, par rebond, de développer les compétences sociales des élèves en EPS ?
- à une préoccupation scientifique ; comment concevoir et faire fonctionner un cadre conceptuel et méthodologique permettant de comprendre l'activité des enseignants confrontés à la problématique de la coopération entre élèves en EPS ?

Dans la première partie de la thèse, le sujet de l'activité professionnelle de l'enseignant d'EPS cherchant à faire coopérer les élèves sera problématisé à la fois à l'aide d'une pré-enquête réalisée dans le canton de Vaud auprès de 12 enseignants de cette discipline et d'une revue de littérature internationale. Sur le premier volet, sera présentée la synthèse d'entretiens visant à approfondir et complexifier mes intuitions de départ. Sur le second volet, un compte-rendu des principaux travaux de recherche sur cette thématique sera exposé. Ce travail de contextualisation de notre projet de recherche et de positionnement dans la littérature scientifique me permettra d'orienter le questionnement de l'étude.

Dans la deuxième partie de la thèse, le cadre conceptuel sera défini, basé principalement sur le courant de la psychologie historico-culturelle (Leontiev, 1976 ; 1984 ; Vygotski, 1960 ; 1978), la clinique de l'activité (Clot, 2008 ; 2011) et l'ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2009 ; Saujat, 2002 ; 2007 ; Yvon et Garon, 2006 ; Dejours, 2007). Ce corpus servira de socle à la fois à la mise en œuvre de l'étude et à l'analyse des données recueillies. A l'issue de cette deuxième partie, les questions posées à la recherche seront formulées en troisième partie grâce aux concepts de ce cadre théorique.

Dans la quatrième partie, j'exposerai la méthodologie et le déroulement de l'étude conduite au sein de plusieurs établissements du canton de Vaud, avec un collectif de huit enseignants de secondaire 1. Sera ensuite présentée la procédure de recueil de données (issues d'entretiens compréhensifs et d'autoconfrontations simples et croisées et des retours au collectif) et de traitement des données à partir d'indicateurs de développement professionnel des acteurs.

Dans la cinquième partie, je présenterai d'abord les résultats de l'analyse des données issues de l'intervention à partir du traitement des données.

Cette présentation combinera des études de cas correspondant à chacun des huit participants au collectif de l'intervention et au développement et des objets transversaux relatifs à la thématique, à partir des points communs et différences entre participants. Dans un second temps, ces résultats seront discutés en rapport avec les questions posées à la recherche (quatrième partie). Cette discussion portera sur le développement professionnel des enseignants concernés et les invariants observés dans ce développement, enfin sur le répondant créé par les participants au cours de l'intervention et permettant de mieux faire coopérer les élèves en EPS.

Enfin, dans la sixième partie tenant lieu de conclusion, j'exposerai les limites de ce travail de thèse et esquisserai des pistes transformatives (en termes de dispositif de formation) et épistémiques (en termes de prolongement de ces investigations pour de futures études).

2. Revue de littérature : l'activité de l'enseignant qui fait coopérer les élèves en EPS

L'objectif de cette partie est de délimiter notre objet de recherche. A la manière d'un postulat départ, nous rappellerons dans un premier temps les éléments récents démontrant l'omniprésence d'actions d'entraide et les tendances lourdes à coopérer chez les êtres humains. Dans un deuxième temps, nous tenterons de passer en revue les différentes acceptions de la notion de coopération, collaboration et compétition, et dans cette multitude d'acceptions, faire des choix pour délimiter notre objet d'étude afin d'essayer de trouver un consensus plus précis pour aider les praticiens. Dans les troisième et quatrième temps, ces débats notionnels seront déclinés dans le cadre scolaire, débouchant sur un questionnement à propos de l'acquisition d'éventuelles « connaissances sociales », « capacités sociales », « habiletés sociales » ou encore « compétences sociales » à l'école. Cela implique que, dans cette discussion, la coopération ne sera pas « cloisonnée » aux définitions données par la littérature scientifique. À la suite de la pré-enquête qui a précédé cette recherche, il s'agira aussi de pointer les possibles écarts entre sa définition et sa compréhension par les praticiens (dans notre étude : les enseignants d'EPS). Dans un cinquième temps, nous croiserons cette discussion avec les particularités de l'École vaudoise notamment en faisant référence à la coopération en lien avec ce que la prescription institutionnelle nomme « l'enseignement des capacités transversales ».

Enfin, dans un sixième temps, nous nous concentrerons sur l'EPS, qui apparaît comme un terrain propice à l'émergence mais aussi à l'analyse de la coopération entre élèves, et plus particulièrement sur l'activité des enseignants de cette discipline lorsqu'ils font coopérer leurs élèves.

2.1 A l'origine de la coopération

Chaque être vivant est en relation d'entraide avec d'autres êtres vivants. Ce principe qui nous associe est présent depuis l'origine de la vie, c'est-à-dire 3,8 milliards d'années. Dans le cas de l'être humain, cette dimension « prosociale » (Lecomte, 2012) serait accentuée par l'immaturité du nourrisson humain, comme si nous étions tous des « prématurés ». La fragilité à la naissance va de pair avec une dépendance prolongée. Certes, l'agressivité et la compétition existent effectivement dans le monde vivant et nous incitent à nous dépasser et, dans certains cas, à donner le meilleur de nous-mêmes. Mais la compétition est également épuisante. Du reste, pour Darwin, la « sélection naturelle » n'exclut pas l'entraide.

Cette dernière, au stade de l'espèce, est sans doute même une condition de la première. Ainsi, les gens sont spontanément « prosociaux », comme le montrent des centaines d'expériences menées dans des dizaines de pays, sur tous les continents, et utilisant plusieurs dispositifs expérimentaux (Servigne et Chapelle, 2017). Il apparaît aussi que les automatismes prosociaux se développent chez l'humain dans certains contextes. Ces contextes plus ou moins compétitifs ou coopératifs sont bien sûr en lien avec différentes conceptions de l'éducation selon le pays, selon l'environnement social. Ainsi la « confiance sociale », à savoir « *le fait de s'attendre à ce que les autres membres de la communauté se comportent de façon coopérative et honnête* » (Meuret, 2016, p.68), est plus ou moins développée selon les pays, les contextes et les époques.

Au niveau scolaire, Mons et al. (2012), déclinent cet élément ainsi :

Dans le quotidien des salles de classe, on peut ainsi apprendre de manière diffuse une valeur comme l'individualisme, par les possibilités de choix proposées, par des apprentissages individualisés, par des critères de performance variables selon les individus ; à l'opposé, on peut intérioriser des valeurs communautaires par des situations fréquentes d'apprentissage en groupe, un climat de partage, la disqualification de la compétition, l'insistance sur les connaissances communes et la culture nationale.

Nous avons donc la faculté de changer progressivement de comportements sociaux (d'automatismes) en fonction des expériences de la vie et, entre autres, à l'école.

Les autres groupes ou encore un milieu hostile (comme en EPS la menace de compétence décrite par Rull et Margas, 2019) peuvent aussi souder une équipe. Rien de mieux qu'une menace extérieure, clairement identifiée et représentant un réel danger pour le groupe pour produire un contexte de conflits intergroupes renforçant les relations intragroupes et provoquant une plus forte identification des membres. Ici la compétition est associée à la coopération et peut même être considérée comme un de ses vecteurs.

Mais dans un groupe, un objectif commun à atteindre peut émerger sans compétition avec d'autres groupes (un chantier de construction collective à faire aboutir, un spectacle à préparer). Sur ce point, Servigne et Chapelle (2017) relie l'entraide au principe de réciprocité (Hénaff, 2010). Dans ce cadre, l'aide correspond à des situations où une personne se reconnaissant compétente apporte spontanément son appui à un tiers.

Elle induit momentanément une relation asymétrique mais engage aussi la voie à « une aide en retour » de celui qui a été aidé. Au cœur du rapport social, on trouve ici non pas le marché, le contrat ou le donnant-donnant, bref « l'utilitarisme » mais la triple obligation de donner, recevoir et rendre, ce que l'on désigne par réciprocité. Aider une personne qu'on sera amené à côtoyer par la suite (comme les élèves d'une même classe tout au long d'une scolarité obligatoire), c'est ouvrir la voie à un possible lien de réciprocité à durée indéterminée. Cette réciprocité se résume en cette règle : « traite les autres comme tu voudrais être traité », ou, en version négative « ne fais pas aux autres ce que tu ne voudrais pas qu'on te fasse ». Combinés à ce principe de réciprocité très puissant, les comportements d'entraide spontanée aident à comprendre pourquoi l'entraide est un phénomène omniprésent chez les humains.

En outre, il apparaît également, dans les données sociobiologiques relatives à la coopération entre humains, trois éléments permettant aux groupes de se souder : a) le sentiment de sécurité éprouvé par les membres du collectif et qui dépend de la constitution de ce que les auteurs appellent une « bonne membrane », b) le sentiment d'égalité et d'équité qui éloigne le sentiment d'injustice (colère, vengeance, ressentiment, comportements antisociaux) et c) le sentiment de confiance qui pousse chacun à donner le meilleur de lui-même pour le bien du groupe. Dans ces conditions, les individus tendent à se sentir appartenir au collectif et à être attachés à l'intérêt du groupe.

Il s'agit de construire la confiance, la réciprocité, le bien commun, l'entraide. Mais la construction de ces éléments est longue. Pour ces raisons, les groupes se dotent de règles (d'institutions) afin que chacun puisse en être co-gardien et considère ces règles suffisamment solides pour pouvoir se reposer dessus. Dans une étude de Berthon et Méard (2017), les auteurs illustrent bien cette nécessité de co-construction de règles dans l'enseignement spécialisé afin d'aider les élèves à comprendre l'utilité de règles définies collectivement.

Pour finir, les sociobiologistes qui se sont intéressés à la coopération défendent également l'idée que nous sommes arrivés à un point où le bon sens populaire ne suffit pas et que la taille de nos sociétés ne permet pas de tout faire reposer sur le seul postulat de « bon fond des plus altruistes ». Pour eux, il faut rendre ces processus coopératifs « intelligibles et cohérents », montrer à quoi ils servent, souligner les effets délétères de leur disparition, notamment dans le milieu scolaire (Baillon, 2015). Selon Servigne et Chapelle (2017), l'espèce humaine est plutôt une espèce ultra sociale qui se divise le travail, le vivant apparaît donc comme « un équilibre dynamique entre compétition et coopération » (forces polarisées et interdépendantes s'apparentent donc au yin et au yang de la pensée chinoise).

Sur cette base, un des objectifs de notre étude de terrain sera de déterminer ce qui favorise les dispositifs coopératifs en milieu scolaire, précisément en EPS, et ce qui les entrave pour en déduire les conditions d'une mise en œuvre plus répandue. Nous retenons de cette approche :

1) un postulat : l'entraide comme loi naturelle, impliquant la dimension prosociale de l'être humain, ses talents pour les interactions sociales ;

2) un certain nombre d'éléments repérés comme favorisant l'entraide :

- un contexte social coopératif ;
- une identité de groupe ;
- un objectif commun à atteindre ;
- un rapport proportionnel entre la taille du groupe et la solidité des institutions qui régissent les relations et les buts ;
- la réciprocité (donner, recevoir et rendre) ;
- les sentiments de sécurité, d'égalité et de confiance ;
- une explicitation régulière des raisons et des bénéfices de l'activité collective.

Dans le cadre de notre étude, si nous tentons de préciser un peu le premier postulat et les talents de l'être humain pour les interactions sociales, il nous semble utile de préciser les contributions en sociologie pour expliquer la nécessaire coopération dans les interactions sociales. Ainsi, les interactionnistes symboliques se concentrent sur les modèles de communication en classe et les pratiques éducatives qui affectent le concept de soi et les aspirations des élèves. C'est l'étude de la manière dont les individus façonnent la société et sont façonnés par la société à travers le sens qui surgit dans les interactions. Erving Goffman (1922-1982) a notamment étudié la façon dont les individus se comportent, se présentent et interagissent dans différents contextes sociaux. Sa théorie met l'accent sur le rôle des interactions quotidiennes et de la communication non verbale dans la construction de la réalité sociale. Pour ce sociologue, les individus jouent différents rôles et adaptent leur comportement en fonction du contexte social, créant ainsi des significations symboliques qui influencent la manière dont nous comprenons le monde qui nous entoure. Ses contributions, dont son travail sur l'interaction en face-à-face (Bonicco, 2007), expliquent comment les gens façonnent et définissent leur identité dans les interactions sociales. Selon Goffman, les gens agissent comme des acteurs sur une scène, contrôlant consciemment ou inconsciemment les impressions qu'ils donnent aux autres.

Dans le contexte scolaire, tout individu, élève ou enseignant, projette et cherche à conserver son image personnelle, la représentation de son identité face aux autres. Nous pouvons nous sentir en insécurité lorsqu'elle est mise en péril par certaines interactions en classe. On peut aisément se représenter ces interactions enseignants-enseignants ou enseignants-élèves pour expliquer les choix professionnels dans certaines situations afin de ne pas perdre, par exemple, la face devant les élèves. Cependant, dans la gestion de ces interactions en classe, il existe un troisième acteur, il s'agit de l'audience constituée par les autres élèves de la classe. Le comportement de chaque élève, qu'il soit conforme ou perturbateur est non seulement influencé par l'enseignant, mais également par ses pairs. Par conséquent, toute intervention de l'enseignant en gestion de classe, ne concerne jamais uniquement l'élève ciblé. Un même élève peut se comporter différemment dans différents contextes, avec différents enseignants au cours d'une journée scolaire, en présence de pairs ou en leur absence. Le comportement de l'enseignant et celui de l'élève ciblé ont un effet réciproque l'un sur l'autre, comme l'a indirectement la présence de l'audience constituée par les autres élèves. Dans la majorité des situations, nous avons tout intérêt à minimiser l'influence du public que forment les autres élèves. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, il est intéressant de prendre en compte certains de ces aspects de la sociologie qui explorent comment les individus gèrent leur identité sociale, contrôlent l'information qu'ils présentent aux autres et ajustent leur comportement pour s'adapter à différentes situations sociales. Dans la lignée des travaux en sociologie sur les représentations sociales, Jodelet (2014) a mené des recherches approfondies sur la manière dont les individus comprennent et interprètent le monde qui les entoure, en se concentrant sur la manière dont les représentations sociales se forment et évoluent dans des contextes culturels et sociaux spécifiques. Ses travaux explorent comment les représentations sociales influencent les attitudes, les croyances et les comportements des individus, ainsi que leur impact sur la construction de l'identité individuelle et collective. D'autres travaux en sociologie viennent compléter ces apports et examinent comment les individus forment des perceptions communes de la réalité au sein de leurs groupes sociaux. Ils montrent l'importance des interactions sociales et des communications dans la construction de ces représentations partagées et comment celles-ci influent sur la façon dont les individus interprètent et réagissent aux différents enjeux sociaux (Doise, 2002). Les concepts tels que la « présentation de soi » et la « gestion de l'impression » pour expliquer comment les individus façonnent leur image et contrôlent les perceptions des autres lors d'interactions en face-à-face (Goffman, 1973) aurait un réel intérêt pour approfondir l'analyse de cette recherche qui porte sur le développement de l'activité des enseignants notamment à l'aide d'entretiens

d'autoconfrontation croisée (en présence d'un autre collègue). Selon ce concept, chaque individu dans un groupe social a sa propre « face » qu'il veut protéger contre les menaces. Les individus sont émotionnellement attachés à leur face et se sentent bien quand celle-ci est maintenue. En interaction avec d'autres, la règle fondamentale que doit respecter tout individu est de préserver sa face et celle de ses interlocuteurs. C'est la condition de possibilité de toute interaction. A contrario, la perte de la face entraîne une douleur émotionnelle. En règle générale, dans les interactions sociales les gens coopèrent en utilisant des stratégies pour maintenir la face de l'autre. Néanmoins, la question de la face est en suspens dans le cadre des échanges en classe, lorsque l'enseignant s'engage dans une interaction corrective directe à la suite d'une perturbation de la part d'un élève. Les différents travaux en psychologie portés sur les relations entre les groupes, les processus menant aux conflits entre différentes entités sociales, tout en explorant des moyens de favoriser l'harmonie et la coopération intergroupes comme présenté par Doise (2002), ne seront pas abordés dans ce travail. Cependant, dans le prolongement de cette étude, il serait intéressant d'aller questionner ces approches qui montrent que l'enseignant (le travailleur) doit non seulement répondre à une multitude d'injonctions tout en préservant sa santé mais qu'il doit également maintenir son image en lien avec son activité professionnelle que ce soit face aux collègues, face aux élèves ou encore face au groupe classe. Dans la même idée de cette continuité, il aurait été également enrichissant de compléter l'analyse de nos résultats en lien avec les élèves perçus comme « déviants » par l'enseignant avec ce concept « de face » issu de la sociologie.

2.2 « Définition » de la coopération

La première difficulté posée par la notion de « coopération » consiste à dessiner son périmètre. Tant dans les textes officiels que dans la revue de littérature, la confusion des vocables et des visées implicites différentes qu'elle poursuit installe l'ambiguïté.

Plusieurs notions proches se côtoient (coopération, interaction, collaboration, entraide) et, dans un premier temps, le but est de dissiper, au moins en partie, la confusion entre elles, afin de préciser l'objet sur lequel l'étude sera menée.

Ainsi dans un premier temps, Connac (2022), expose les origines des formes coopératives avec les apports des grandes figures pédagogique du XXe siècle (comme Freinet, Cousinet, Profit ou encore Oury), mais également les influences nord-américaines, dont les travaux préceptes des frères Johnson (1978).

Dans le cadre de cette recherche, nous allons plutôt nous baser sur la définition pédagogique de cette notion de la « coopération » puisque notre champ d'investigation renseigne sur l'activité du travailleur et, plus précisément, des enseignants.

En conséquence, au niveau pédagogique, Connac (2022), développe ensuite les diverses origines qui ont découlé de paradigmes pédagogiques différents autour de cette notion :

« A l'école avec des visées politiques (principalement d'émancipation des peuples dans un esprit d'éducation sociale et solidaire), des visées collaboratives et coopératives (pour participer au développement d'habiletés prosociales dès l'enfance – comme capacité à travailler avec d'autres – en préparation d'un monde adulte collaboratif) et des visées pédagogiques (pour que les élèves apprennent mieux ce qui est fixé par les programmes scolaires) » (p. 3).

Afin de rendre plus tangible cette notion, Connac (2022) définit les origines et les limites de ce concept, mais également le précise en y ajoutant le terme de « comportement » coopératif. On perçoit bien encore une fois la nécessité de placer cette « coopération » dans un contexte plus précis pour réussir à la saisir. Ainsi, l'auteur propose trois caractéristiques :

- une action combinée (on ne peut pas coopérer seul puisqu'il est nécessaire d'articuler son comportement à celui d'une autre personne, au moins) ;
- une intentionnalité (on coopère pour une raison liée à un environnement) ;
- un bénéfice individuel mutuel (parce que, paradoxalement, un comportement coopératif est motivé par un intérêt personnel, situé entre l'obtention d'un bien et la reconnaissance d'une satisfaction).

On constate également que le terme de coopération est souvent associé à celui d'interaction – on parle alors d'interaction coopérative. En effet, selon Olry-Louis (2003), ce qui caractérise la coopération, tout comme l'interaction, c'est le rapport à l'action. Selon Peyrat (2009), la coopération se définit également par la nature des rapports existant entre des personnes et une valeur.

La coopération repose sur une solidarité concrète entre des individus. Considérer la coopération comme une valeur en soi, un exemple de relations humaines, un mode d'enseignements et d'apprentissages riches pouvant agrandir le répertoire des stratégies que possède l'enseignant et qu'il manie avec succès, c'est percevoir le travail des élèves sous un angle différent.

C'est aussi créer des situations d'apprentissage où les élèves peuvent verbaliser, analyser, évaluer, préciser leur pensée, discuter, écouter et ne plus seulement être passifs devant le savoir qui leur est dispensé (p. 4).

Peyrat (2009), tout comme Servigne et Chapelle (2017), présente la coopération comme une approche prosociale, « *un exemple de relations humaines* » et ajoute qu'elle permet une nouvelle perspective de travail chez les individus. Ainsi les indicateurs retenus par cette approche comme les signes de la mise en place d'une coopération au sein de groupes sont : le partage des tâches ou des idées, le libre jeu d'échanges, le respect de la parole de chacun et le climat de confiance entre les membres. Chez Rouiller et Lehraus (2008), la coopération est étroitement liée à une valeur à l'appréciation (l'auto-affectation) de chacun. Ces différentes approches sociales et les arguments solides qui présentent les enjeux de la coopération nous font penser qu'à l'école, nous allons pouvoir analyser certaines formes de travail coopératif proposées par les enseignants aux élèves. Par conséquent, dans les contextes éducatifs, la coopération est souvent encouragée pour favoriser un environnement d'apprentissage où les élèves travaillent en équipe, s'entraident mutuellement, échangent des idées et développent des compétences sociales tout en poursuivant des objectifs éducatifs communs. Connac (2022) souligne l'importance de la coopération dans le domaine éducatif pour favoriser l'autonomie, l'apprentissage actif et la responsabilisation des apprenants. Sa vision met l'accent sur la collaboration entre les élèves, la co-construction des connaissances et la valorisation des interactions positives pour favoriser un apprentissage enrichi par la participation active de chacun.

Afin de poursuivre la clarification des notions, il est usuel de placer également dos à dos les notions de coopération et de compétition, sans qu'il y ait pour autant une dichotomie entre les deux. La coopération fait opposition à la compétition où le but est de gagner et où l'on gagne lorsqu'un autre ou d'autres perdent (par exemple dans le milieu de l'économie ou dans celui de l'éducation). On parle également d'interdépendance négative lorsque les interactions débouchent sur des interactions d'opposition, et donc plutôt sur de la compétition si les membres du groupe découragent ou empêchent les efforts des autres membres. A l'inverse, les activités coopératives permettent de ressentir des émotions plus positives que dans les activités compétitives qui augmenteraient le stress et l'anxiété chez certains individus (Rouiller et Howden, 2010). Néanmoins, un certain degré de compétition peut aussi être utile et bénéfique aux individus qui ont besoin de progresser et d'évoluer.

La compétition permet également de répondre à d'autres valeurs morales comme le dépassement de soi, la persévérance et l'apprentissage de la gestion du stress. Dans le milieu du travail, sont ainsi mises en place des activités où les individus sont amenés à coopérer tout en étant dans un milieu compétitif. Contrairement aux idées reçues, une relation de compétition est parfois une forme de coopération (Saury, 2008). Dans ce sens, la compétition devient vectrice d'un « dépassement de soi » qui conduit à se surpasser en mobilisant des ressources qu'on n'aurait pas réussi à mettre en œuvre dans un contexte individuel (Connac, 2022). Ce principe est encore plus adapté au milieu scolaire, en réponse à la diversité du public. Rebetez et Amendola (2012) comparent ces deux manières de jouer en classe et suggèrent leur alternance pour conserver les aspects positifs de chacune. Ainsi, même dans les situations de compétition, on retrouve des formes de coopération. Une autre alternative possible pour répondre à ces deux forces serait de favoriser un climat motivationnel qui encourage les buts de maîtrise plutôt que les buts de performance (Leroy et al., 2013). La régulation constructive de conflits à l'intérieur d'un groupe (Golub et Buchs, 2010) peut se faire grâce à l'adoption par les élèves de buts de maîtrise plutôt que de buts de performance (Buchs et al., 2008). Le bilan est que les interactions sont complexes à appréhender (Olyr-Louis, 2003) et qu'il y aurait plutôt un *continuum* entre ces deux forces. En d'autres termes, il n'y a pas de compétition sans coopération.

Une autre caractéristique donnée à la définition de la coopération est qu'on observe (comme pour la compétition) une interdépendance entre les membres d'un groupe, chacun étant lié aux autres pour atteindre un but commun. L'interdépendance peut être positive lorsqu'elle débouche sur de la coopération, si les membres du groupe encouragent et facilitent les efforts d'apprentissage des autres membres. Borsch (2019) ajoute même que les travaux de groupe ne peuvent être considérés dans leur totalité comme relevant de la coopération. « *La coopération ne peut se développer que si les membres du groupe font l'expérience d'une interdépendance positive et prennent des responsabilités individuelles* » (p. 25). S'il n'y a pas d'interdépendance, il n'y a pas de travail en groupe. A ce propos, nous rappelons la citation de Smith et ses collaborateurs (2005) : « *Students must perceive that they sink or swim together* » (Les élèves doivent percevoir s'ils coulent ou nagent ensemble). Ainsi pour certains auteurs, un autre prérequis doit être respecté au sein des groupes : la « responsabilité individuelle » (p. 8). Toutefois dans le cadre scolaire, nous nous interrogeons sur le fait que certains élèves soient « capables » de comprendre, sans l'avoir apprise ailleurs et ultérieurement.

Il nous semble que la responsabilité, comme la coopération (Buchs et al., 2016), fait également partie des notions à acquérir notamment dans le milieu éducatif (familial et/ou scolaire).

Meirieu (2008) présente ce principe de la responsabilité en la référant à « une alliance » entre l'enseignant et les élèves :

(...) ils ont besoin de cette alliance parce qu'ils se responsabiliseront d'autant mieux que nous les aiderons en prenant, nous-mêmes, nos responsabilités. La responsabilité n'est pas semblable à un gâteau. Dans un gâteau, plus on en prend et moins il en reste. Dans la relation éducative, plus vous prenez de responsabilités et plus vous en donnez. Et plus vous en donnez, plus vous en prenez. Quand vous aidez quelqu'un, que vous prenez la responsabilité de quelqu'un, vous lui en donnez aussi parce que vous lui transmettez, dans l'alliance, la certitude que c'est ensemble, par son effort et par le vôtre conjugués, que l'éducation va advenir et qu'il va peut-être réussir à se sortir du marécage. (p. 7)

Cette « alliance » engage ainsi également la responsabilité des enseignants, en d'autres termes le rapport « enseignants-élèves ». Ces notions sont pour certains mises en œuvre à partir du moment où le contrat tacite de fonctionnement d'un groupe de travail repose sur l'interdépendance positive et qu'elles ont « *pour objet un bénéfice commun et mutuel (un jeu gagnant-gagnant)* » (Lepri, 2013, p.14).

En revanche, il est bien question aussi de respecter certaines règles, comme le remarque Lepri (2013) dans un article professionnel :

La coopération présuppose des conditions bien particulières : convergence sur le bien commun et individuel à atteindre (et qui ne peut l'être individuellement) ; accord sur les méthodes pour l'atteindre ; respect des règles de fonctionnement ; équité dans la répartition des apports et des bénéfices ; liberté des contractants » (p. 14).

Néanmoins, dans le cadre de la salle d'EPS, cette condition *sine qua non* d'interdépendance « positive » semble utopique, notamment dans les jeux collectifs ou les jeux d'affrontement marqués par l'équilibre dynamique entre les formes de travail coopératives et compétitives.

Jollivet-Blanchard et Blanchard (2004) parlent aussi d'attitudes à acquérir pour pouvoir être capable de coopérer, notamment les aptitudes à communiquer. A l'école, il ne suffit pas, dans un groupe, « [...] *d'entendre, de comprendre, de rassembler et de commenter, il faut aussi interroger, rebondir, remettre en question, imaginer...* » (p. 329).

Il est alors possible, quand les individus parviennent à ce stade de compréhension de leur situation de groupe, d'obtenir des progrès plus flagrants. Mais, si chacun ne sait ou ne peut argumenter ses propos, voire les opposer à ceux des autres et démontrer pourquoi il adopte telle position ou telle autre, la coopération est stérile dans le sens où elle n'aboutit pas aux progrès des élèves. On se trouve alors davantage en présence d'apprentissage collaboratif permettant des échanges non structurés de partage et de mise en commun des savoirs.

Une définition souligne plutôt la caractéristique de *participer* à un projet commun et l'autre se distingue par l'*action (aide, entente entre les membres)* de poursuivre à plusieurs un but commun. Chez les chercheurs, les définitions conceptuelles et pratiques pour les distinguer diffèrent aussi, mais cette distinction peine encore à faire consensus. Par exemple, Baker (2008) propose dans le cadre scolaire, que « *“l'apprentissage coopératif” [soit] la dénomination de tout type d'apprentissage produit dans une situation de travail de groupe, et “l'apprentissage collaboratif” désignerait l'apprentissage produit grâce à une véritable collaboration* ») (p. 8) Selon lui, le travail coopératif, organisé en général par l'enseignant, répond à des finalités éducatives d'apprentissage et diffère d'un travail collaboratif qui serait plus libre dans la forme et aurait pour objectif de mutualiser les connaissances de chaque membre du groupe en vue d'une réalisation commune. Le travail collaboratif serait ainsi plus fréquent en formation d'adultes où la structuration apportée par le formateur n'est pas aussi cadrée que celle faite par l'enseignant qui, avec de jeunes élèves, supervise en détail leur activité sans vraiment les laisser en autonomie sur le long terme. Pour Connac (2022), la collaboration serait en pratique assez voisine de la compétition, contrairement à la coopération et la collaboration. L'organisation collaborative d'un travail serait pertinente dans le cadre d'une activité professionnelle, sportive ou associative, mais se montrerait contreproductive dans une visée d'apprentissage. Par conséquent, dans le cadre scolaire, on perçoit bien la difficulté pour les enseignants d'EPS d'appréhender ces deux notions puisqu'ils se retrouvent à devoir créer des situations d'apprentissage dans un contexte sportif. En d'autres termes, les interactions mises en place en EPS semblent aller à l'encontre des interactions que l'on peut rencontrer dans les pratiques sportives de référence, puisqu'elles amènent souvent deux futurs adversaires à collaborer. Cet obstacle peut amener certains élèves à refuser de participer à l'interaction, surtout en milieu difficile, dans lequel le sens accordé par les élèves à leurs apprentissages détermine leur engagement (Mascret, 2009). Par conséquent et comme le montre Mascret (2009) dans son travail sur l'analyse des dynamiques entre les joueurs et dans le cadre des sports individuels d'opposition (comme au badminton), il devient complexe d'organiser les interactions entre élèves difficiles pour que d'une part,

elles soient productives en termes d'apprentissages moteurs et non-moteurs, et d'autre part qu'elles n'aillent pas à l'encontre des fondements culturels de ces activités sportives. Si « co-opérer » concerne une action conjointe, « co-laborer » est plutôt associé à un travail partagé, prenant la forme d'un projet ou d'une réalisation commune (Connac, 2022). La coopération telle que définie précédemment répondrait donc à une finalité individuelle alors que la collaboration aurait une visée collective, une « efficacité » de production (Laurent, 2018). Dans le contexte sportif associé aux situations en EPS, on comprend mieux certains dilemmes des enseignants face à la constitution des équipes, par exemple. La prise en compte de la diversité des « talents » chez les élèves au sein des équipes pour les sports collectifs ou en acrogyrn sont des exemples qui illustrent cette complexité dont l'enseignant doit tenir compte. Une collaboration s'opérationnalise par des temps communs de concertation qui organisent une division du travail (Leontiev, 1976) selon les compétences de chacun. C'est bien le cas dans les sports de confrontation avec les positions d'attaque et de défense, voire en acrogyrn où certains élèves sont des « bases » et d'autres des « voltigeurs ». Ce sont alors les plus « costauds » qui assurent ou qui vont chercher « le contact ». Si cette répartition concertée du travail peut avoir plusieurs avantages au niveau de la réalisation de la tâche commune, elle peut être perçue comme problématique dans le cadre pédagogique (voir même stigmatisante pour les élèves plus vulnérables) où l'on cherche à faire apprendre les élèves de manière uniforme (en s'appuyant sur une prescription institutionnelle ou encore par des évaluations standardisées) (Grandchamp, 2021). On comprend en effet aisément qu'il est difficile, par exemple, d'évaluer un élève-joueur uniquement en attaque et de suivre ainsi une prescription de l'évaluation cantonale alors même que l'élève se présente plutôt comme un bon défenseur. De même, dans un tournoi, on cherche cette complémentarité des joueurs au sein des équipes, alors que l'enseignant doit les évaluer dans certains rôles uniquement.

A toutes ces définitions s'ajoute un élément important pour rendre la coopération possible : le temps.

De s'adapter les uns aux autres, d'établir des normes, d'exprimer leurs idées, d'assimiler les contributions des autres, de dialoguer, de critiquer et d'intégrer les différents points de vue. Si le temps est trop court, les élèves n'auront peut-être pas l'occasion de trouver le meilleur moyen de coordonner leurs efforts ou ne prendront peut-être pas la peine de s'entraider (Peyrat, 2009, p. 59).

Cette notion de temps est peu abordée dans la littérature scientifique et pourtant elle s'avère fondamentale dans la mesure où l'enseignant doit prendre en compte une multitude d'injonctions face à une grande diversité d'élèves tant au niveau moteur qu'au niveau social et ce dans un « espace-temps » bien défini. En effet, les apprentissages chez les élèves ne s'acquièrent pas à la même vitesse et pourtant le système scolaire se base sur une uniformisation des programmes scolaires et des évaluations (même non notées en EPS dans le cadre de cette étude).

Au regard de tout ce qui précède, on pourrait selon ces approches, tenter de synthétiser les signes distinctifs de la coopération. Elle se définirait donc :

- par l'action ;
- par un processus (en milieu d'apprentissage) qui prend du temps ;
- par le partage des tâches et des idées ;
- en prenant appui sur les rapports existants ;
- en tenant compte de l'auto-affectation de chacun par rapport à cette valeur ;
- par la réciprocité ;
- par un libre jeu d'échange ;
- par le respect de la parole de chacun ;
- par un climat de confiance entre les membres ;
- par la responsabilité individuelle ;
- par un équilibre dynamique entre la coopération et la compétition ;
- par une interdépendance positive entre les membres ;
- par des attitudes à acquérir, notamment les aptitudes à communiquer.

En d'autres termes et afin de proposer un consensus, la coopération serait un rassemblement d'actions communes, mais pas forcément en vue d'un but commun.

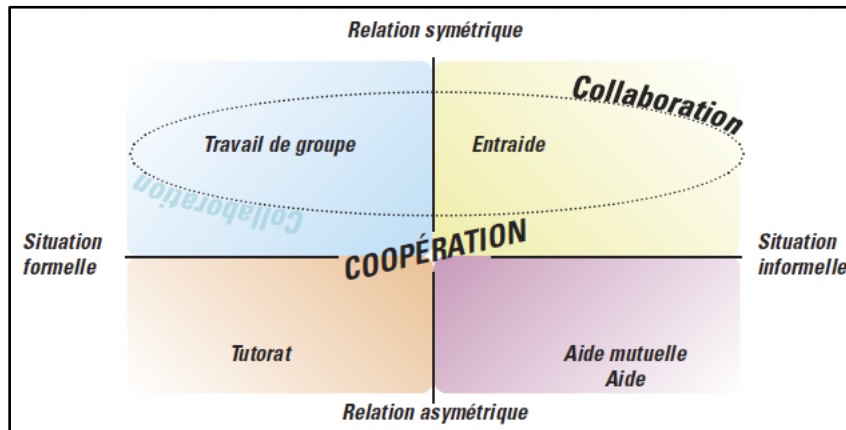
Dans un article professionnel, Connac (2015) résume les choses ainsi :

La coopération scolaire entre pairs se définit d'abord comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs. Elles agissent ensemble. Plus précisément, la coopération peut être entendue comme ce qui découle des pratiques d'aide, d'entraide, de tutorat et de travail de groupe [...] La collaboration désigne un sous-ensemble de la coopération : elle pointe des activités de travail (labour) et elle place les coopérateurs dans une relation symétrique au projet qui les unit (p. 18).

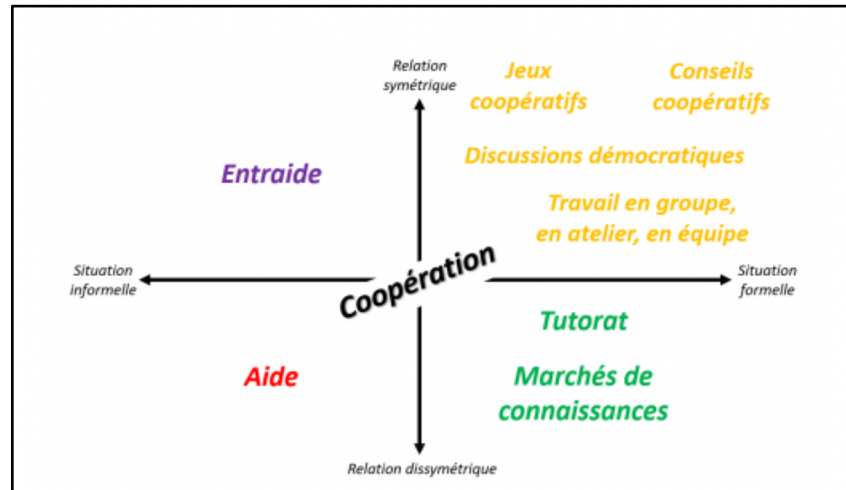
Ces propos permettent une distinction plus précise entre coopération et collaboration. Notre étude se réalisant dans le cadre scolaire, nous mobilisons les deux modèles de Connac (2013 et 2020) pour conceptualiser les pratiques coopératives à l'école.

Figure 1

Représentation de la coopération dans le milieu scolaire (Connac, 2013, p.18)



Représentation de la coopération dans le milieu scolaire (Connac, 2020, p.32)



Note. Ces modèles mettent en évidence la nécessité d'un fin équilibre entre des formes de travail de groupe, d'interactions d'entraide, d'aide mutuelle et de tutorat pour obtenir un travail coopératif. Plus spécifiquement, la collaboration y est présentée comme un sous-ensemble d'un travail de groupe et d'entraide. Dans le cadre de l'étude et à la suite des résultats de la pré-enquête, la confusion de ces notions est présente chez les enseignants. Par conséquent, il semble ambitieux d'organiser un travail coopératif sans avoir préalablement appréhendé ces notions.

2.3 Faire coopérer dans le cadre scolaire

Il s'agit de d'interroger ici la légitimité de la coopération par rapport à des objectifs précis en matière d'éducation mais également la capacité de l'école à développer des méthodes à même de rendre les élèves coopératifs. Olry-Louis (2011, p.4) ajoute que la coopération en milieu d'apprentissage est définie par un processus : c'est « *la façon dont les membres d'une dyade ou d'un groupe donné, confrontés à un apprentissage particulier, rassemblent leurs forces, leurs savoir-faire et leurs savoirs pour atteindre leurs fins* ».

Beaucoup de paramètres sont à intégrer dans l'étude du travail coopératif, c'est ce qui la rend particulièrement délicate. Il faut prendre par exemple en compte la place sociale variable de chaque élève dans les groupes (D'Arripe-Longueville, 1998 ; Margas et al., 2019), ou le fait que les interactions ne présentent pas souvent les conditions favorables à un apprentissage. Rouiller et Lehraus (2008) proposent une esquisse de cadre conceptuel dans laquelle l'apprentissage issu des interactions dépend de plusieurs caractéristiques : les caractéristiques de l'enseignant (Bonicco, 2007), les paramètres de mise en situation de l'activité coopérative, les contraintes du programme (la prescription), les caractéristiques non modifiables des élèves (appelées différences inter-individuelles) et les caractéristiques évolutives des élèves.

De plus, la question de la coopération s'inscrit dans des tensions qui traversent l'école à propos de son rôle : transmission des savoirs et/ou mission éducative ? En dépit du bouleversement du monde (Michel, 2012), les formes d'enseignement traditionnelles évoluent peu dans le cadre scolaire. Se développent en parallèle une démultiplication des outils de communication (*Whatsapp, Facebook, Twitter, Instagram, Snapchat, Tinder, Tik Tok, ...*) qui intensifient les interactions sociales « numériques » entre les jeunes. Malgré cet essor rapide des innovations et des nouvelles technologies, les « formats pédagogiques », en d'autres termes les dispositifs d'organisation du travail en classe (tels que le cours magistral ou encore le cours dialogué) restent majoritaires depuis des années (Veyrunes, 2017). Des bancs d'école aux auditoriums des hautes écoles, l'organisation spatiale et temporelle du travail scolaire peine à se renouveler. Les « rapports horizontaux » entre élèves et leurs bienfaits sur les apprentissages disciplinaires sont encore sous-estimés, à en croire les scientifiques (Bonasio et Veyrunes, 2016). Dans une société où la connaissance est de plus en plus répandue et accessible, il y a nécessairement conflit entre le savoir acquis à l'école et hors de l'école (Develey, 2007 ; Jollivet-Blanchard, 2008, 2009), ainsi que sur la nature de ce savoir (qui prend en charge le « savoir vivre ensemble » ?).

Il faut admettre sur ce point que les enseignants sont recrutés presque exclusivement sur des aptitudes disciplinaires, qu'ils ne sont évalués que sur leurs capacités à construire des leçons susceptibles de transmettre le plus parfaitement possible des programmes préétablis. Dès lors, on admet que l'école semble avoir concentré son rôle sur la transmission de contenus disciplinaires, en reléguant sur un plan second les autres savoirs (dans un article professionnel de 2001 à propos des programmes d'EPS au lycée en France, Méard et Klein évoquent ironiquement « l'autre chose » à propos de ces autres savoirs délaissés.

Les systèmes scolaires représentent donc rarement un espace éducatif prosocial. La dimension coopérative semble être laissée à l'appréciation des enseignants ou envisagée seulement lorsque son absence pose des problèmes comme lors de conflits graves entre élèves ou lorsque le climat social d'un établissement devient délétère (Vors et al., 2018). La coopération peut donc apparaître comme l'apanage des modes d'éducation informel et des pédagogies nouvelles qui se développent le plus souvent en marge de l'école classique.

Pourtant, les données scientifiques démontrent que le travail entre pairs peut faciliter grandement l'apprentissage (Lafont, 2010 ; Cuisinier et Pons, 2011 ; Durlack et al., 2011 ; Buchs et al., 2012). Nous décrirons deux types de dispositifs dont les nombreuses analyses permettent d'étayer la réalité de ces effets : l'apprentissage coopératif (ou *Cooperative Learning*, CL) et le tutorat (ou *Peer-assisted learning strategies*, PALS). Pour finir sur ce point, nous évoquerons une troisième piste représentée par les pratiques de co-évaluation. Ces trois types de dispositifs nous semblaient de prime abord observables et surtout présents dans les leçons d'EPS chez nos enseignants, même si ceux-ci ne nommaient pas consciemment ces pratiques coopératives comme défini dans la littérature scientifique.

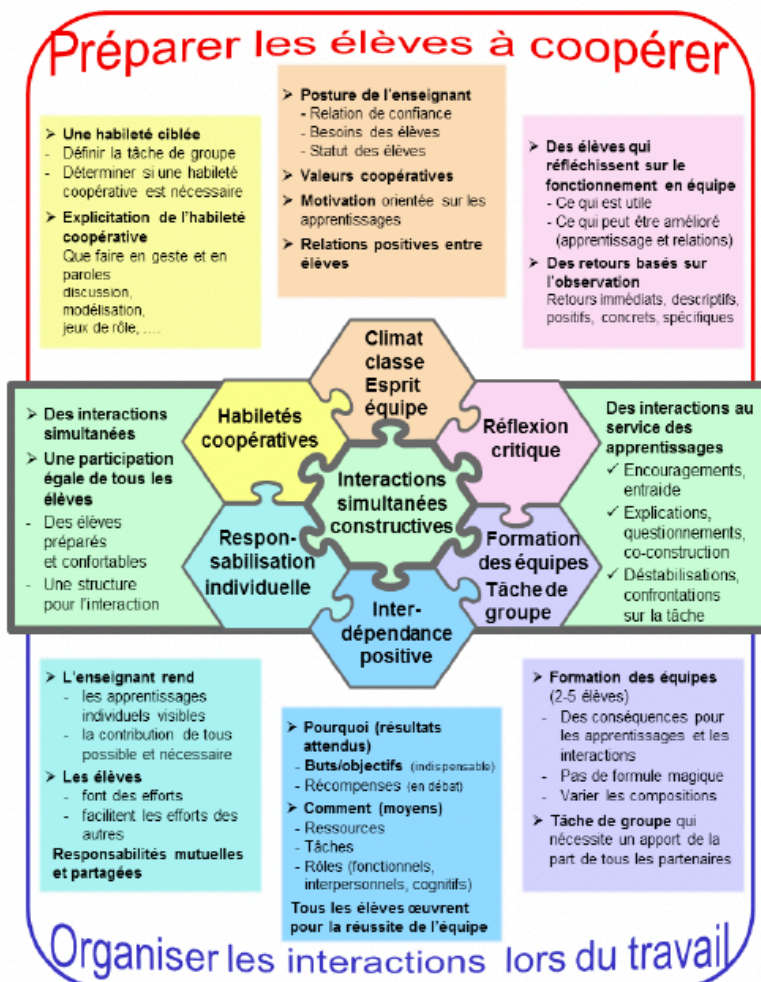
*** L'apprentissage/pédagogie coopérative ou *Cooperative Learning* (CL)**

Parmi les approches coopératives, une se détache par le nombre de recherches la concernant : l'apprentissage coopératif, l'apprentissage coopérant ou la pédagogie coopérative. Ce sont trois traductions du concept de *Cooperative Learning* (CL), qui a été théorisé dans les années 1970 aux Etats-Unis. La pédagogie coopérative propose de préparer les élèves à coopérer et d'organiser le travail de manière à permettre aux élèves d'interagir de manière constructive. De nombreuses analyses ont souligné ses bénéfices sur les apprentissages, les relations sociales et la motivation (Dyson, 2002 ; Dyson et al. 2010 ; Johnson et Johnson, 2009). Malgré ces bénéfices, c'est une pratique complexe et exigeante (Buchs et al., 2017).

Le terme « approche coopérative » est utilisé pour désigner « *un ensemble de méthodes dont l'enjeu est d'organiser une classe en sous-groupes, au sein desquels les élèves apprennent ensemble et travaillent en coopération sur des tâches scolaires* » (Sabourin et Lehraus, 2008, p.191-220). L'apprentissage coopératif constitue « un point de rencontre, une approche de référence » (Rouiller et Lehraus, 2008). Au-delà du but commun à atteindre et de l'aide entre les membres, Olry-Louis (2011) ajoute que la coopération en milieu d'apprentissage se présente comme un processus. Les élèves vivent la coopération en s'engageant dans des « histoires collectives d'apprentissage » visant la réalisation d'une entreprise commune (Evin, 2013). D'après Buchs (2016, 2017, 2022), l'enseignant gagne à proposer à des petites équipes des tâches où chacun est contraint de participer parce que la tâche ne peut être réalisée que si chacun y apporte sa contribution. L'auteur met en avant l'importance des encouragements, de l'entraide et de la valorisation des efforts, afin de créer des relations entre élèves marquées par la communication et le respect d'autrui. On évite que les élèves se comparent entre eux et on prévient ainsi l'émergence de conflits.

Figure 2

Synthèse des principes de la Pédagogie Coopérative proposée par Buchs (2017)



Note. Ce schéma proposé par Buchs (2017) met une nouvelle fois en évidence la complexité de la mise en place de la pédagogie coopérative par le praticien. D'un côté, il faut « préparer les élèves à coopérer » et de l'autre côté, l'enseignant doit « organiser les interactions lors du travail coopératif ».

Toutefois, Rouiller et Howden (2010) précisent aussi que les activités coopératives permettent aux élèves en difficulté ou ayant une faible estime d'eux-mêmes de retrouver une certaine confiance, grâce à une valorisation de leurs compétences et à leur utilité dans le groupe. Des recherches plus récentes ont reconnu l'efficacité du travail en dyades en particulier. Mais, pour cela, certaines conditions sont nécessaires. Pour contribuer au succès des stratégies d'apprentissage coopératif, Brody et Davidson en 1998 déjà, présente cinq conditions à respecter :

- la présence d'une tâche commune (elle ne peut être réalisée que par plusieurs élèves associés) ;
- la taille du groupe (suffisamment réduite pour que tous les membres participent activement aux interactions) ;
- la présence d'une interdépendance positive (coopération) entre les apprenants ;
- le maintien d'une forte responsabilité personnelle de chaque membre (chaque membre du groupe doit fournir un réel effort pour atteindre le but collectif) ;
- l'accent sur les comportements coopératifs et les interactions constructives (les encouragements entre les membres du même groupe permettent d'entretenir la motivation pour atteindre l'objectif commun).

Selon certains chercheurs, ces conditions sont importantes mais ne sont pas suffisantes. L'enseignant joue un rôle essentiel pour guider ces phases de coopération, pour « organiser » et « réguler » ces interactions. Lorsqu'il s'engage réellement dans un enseignement visant l'apprentissage coopératif de ses élèves, paradoxalement, il procède à davantage d'étayage de l'activité des élèves que dans un travail en groupe « simple » non organisé au préalable. Il leur fait moins de remarques relatives à leur éventuelle indiscipline, ce qui améliore la qualité des interactions entre élèves, ainsi que l'entraide (Gillies, 2014).

Un autre facteur pour ce type de travail est à prendre en compte : l'âge des élèves. La capacité des enfants à participer à des discussions et à argumenter en groupe n'est pas souvent développée avant l'entrée dans l'adolescence, les discussions étant davantage centrées sur les

explications, des commentaires et des justifications d'un seul point de vue, et non sur une recherche de compromis ou des contre-arguments (Baines et al., 2009). Une formation aux compétences de communication et à la résolution de conflits semble s'imposer pour les élèves. A l'inverse, pour d'autres chercheurs, l'âge n'empêche pas la coopération. Ainsi, des formes d'entraide spontanée et de tutorat ont été observées chez des enfants de trois ou quatre ans (Bensalah et Berzin, 2009).

En plus du contexte, de l'activité, de l'apprentissage visé et de l'âge des élèves, le groupe lui-même est un facteur important (Duval et al., 2017). Selon Aebischer et Oberlé (2021), le groupe est un élément nécessaire à la socialisation. En psychologie sociale, le groupe, par la mise en commun des énergies, des enthousiasmes, des capacités, et grâce à la solidarité entre les membres est un objet de croyances, « *l'union fait la force* ». Ainsi comme pour d'autres chercheurs, il n'y a pas de groupe sans normes et réciproquement, ces normes sont produites par le collectif. Par le biais de ces normes, le groupe est défini par l'interaction et l'interdépendance qui s'organise à l'intérieur de celui-ci. Mais tout groupe s'établit également en rapport avec d'autres groupes (et s'organise ainsi aussi avec l'extérieur), afin de définir son fondement, son identité et sa raison d'être. En somme, les caractéristiques du groupe, ses finalités, ses enjeux ne prennent du sens que dans la confrontation, la comparaison avec d'autres groupes et les évaluations qui en découlent. En EPS surtout, l'enseignant est amené à constituer quotidiennement des groupes de taille variable en fonction des activités. Pour les regroupements par deux, les chercheurs parlent de dyades ou de binômes, entre deux et cinq élèves, d'un travail en groupe, au-delà du groupe-classe. Notons qu'en EPS, d'autres types de coopération existent, comme le fait de jouer une moitié de classe contre l'autre ou encore l'entier de la classe sous forme de défi contre l'enseignant. Il est évident que, plus le groupe est important, plus la réciprocité et l'installation de la confiance, du climat positif, de l'idée même d'un « but commun » dans l'esprit des élèves, sont délicates et requièrent du temps, des interventions nombreuses et des « compétences » de la part de l'enseignant (Goudas, 2010).

Pour finir, les bénéfices de l'apprentissage coopératif sont connus depuis longtemps. Il y a 25 ans déjà, il était établi « *les effets positifs que l'apprentissage coopératif a sur le rendement scolaire, le développement des habiletés sociales, l'attitude vis-à-vis de l'apprentissage des pairs, l'état affectif et l'image de soi* » (Abrami, 1996, p.13). Aujourd'hui, certains n'hésitent pas à le qualifier d'« *une des plus grandes innovations éducatives de la période récente* » (Gillies, 2014). Mais l'enthousiasme autour de cette innovation semble cantonné aux recherches elles-mêmes et le repli sur des formes traditionnelles, non coopératives de travail est observé quand on franchit les portes de la classe.

Pour Slavin (2010, p.172) en effet, « *si le travail en groupe peut s'avérer extrêmement fructueux, il peut aussi se révéler inefficace* ». Plante (2012, p.253) évoque quant à elle « *l'écart qui subsiste entre la théorie prometteuse de l'apprentissage coopératif et sa mise en œuvre en classe* ». De plus, d'après d'autres auteurs, un degré de coopération élevé implique que les élèves aient préalablement un haut niveau de raisonnement (Hugon, 2008 ; Gillies, 2014) et qu'un climat de classe positif soit installé (Gaudreau 2017). En d'autres termes, le climat de classe influence le comportement des élèves et par la même occasion leurs apprentissages.

Dans les approches coopératives, on distingue différentes méthodes/formes coopératives, comme la méthode du « *jigsaw* » (ou coopération en puzzle), ou encore celles qui visent des apprentissages structurés en équipe (« *student team learning* », « *student team-achievement divisions (STAD)* », « *teams-games-tournament* », « *team assisted individualisation* », « *co-operative intergrated reading and composition* », etc.) (cité par Reverdy, 2016). Encore une fois, à travers la multitude de vocables utilisés pour parler de « coopération » dans le domaine scolaire (méthodes coopératives, formes coopératives ou méthodes, formes de travail coopératif, pédagogie coopérative, modes d'interactions entre les élèves ou encore efficacité de la dynamique interactive), il devient difficile d'en saisir les caractéristiques et enjeux respectifs. Et cette complexité et cette confusion des vocables entre les différents auteurs ne facilitent sans doute pas l'implémentation de ces dispositifs par des praticiens.

Au final, il convient pour nous de choisir le terme de pédagogie coopérative dans le milieu scolaire (PC) et selon de retenir que l'approche/pédagogie coopérative (PC) se défini :

- par un ensemble de méthodes dont l'enjeu est d'organiser une classe en sous-groupes, au sein desquels les élèves apprennent ensemble et travaillent en coopération sur des tâches scolaires ;
- par l'atteinte d'un but commun grâce à l'aide entre les membres ;
- par un processus qui conduit à par les effets positifs sur les apprentissages (le rendement scolaire, le développement des habiletés sociales, l'attitude vis-à-vis de l'apprentissage des pairs, l'état affectif et l'image de soi) ;
- par des « histoires collectives d'apprentissage » où les élèves vivent la coopération en s'engageant ;
- par des tâches où chacun est contraint de participer et par une tâche qui ne peut être réalisée que si chacun y apporte sa contribution ;
- par un accent mis sur les encouragements, l'entraide et la valorisation des efforts.

Elle nécessite une formation des élèves à la communication, un travail par petits groupes hétérogènes, basé sur des rapports de réciprocité et l'installation de relations entre élèves marquées par de la communication et du respect d'autrui.

*** Le tutorat ou *Peer-assisted learning strategies (PALS)***

Une autre variable permet de distinguer les différents types de coopération, c'est le caractère symétrique ou asymétrique des niveaux d'expertise des élèves du groupe qui coopère (Olry-Louis, 2011 ; Connac et Fontdecaba, 2013). En classe, s'il existe des interactions symétriques entre pairs, pour lesquelles il y a de prime abord « *une équivalence de compétences et de rôles* » (Olry-Louis, 2011, p.3), on constate aussi des interactions de tutelle asymétriques. L'aide entre élève se définit dans une situation où l'élève, qui se sent capable, vient apporter ses connaissances ou/et compétences à un autre camarade qui en a exprimé le besoin. Quant à l'entraide, elle se définit plutôt dans une situation coopérative où un ou plusieurs élèves se réunissent pour essayer de résoudre un problème ou une difficulté qu'ils rencontrent ensemble (Connac 2022). On peut ainsi mieux comprendre cette notion d'entraide dans des situations en EPS qui nécessitent des gestes d'assurance (ou de parades) entre les élèves. Le tutorat est une forme d'aide plus organisée (Baudrit, 2018). De préférence, le tuteur est un élève volontaire qui va se former aux gestes d'accompagnement et d'explication, et ainsi il va pouvoir se retrouver face à un élève qui a besoin d'un soutien, une aide ponctuelle, pour essayer de résoudre une difficulté d'apprentissage. Les perspectives psychologiques piagétienne et vygoskienne soutiennent toutes les deux l'idée que les interactions sont plus efficaces si un des partenaires est plus avancé : « *chez Piaget, il s'agit plutôt d'une différence de compétence au sein d'une interaction symétrique, chez Vygotski, davantage d'une asymétrie de compétence liée aux statuts respectifs des partenaires* » (Rouiller et Lehraus, 2008, p.3), comme un élève et son enseignant. Mais ici aussi, comme pour la coopération et la compétition, il est difficile de maintenir un clivage strict entre ces trois types d'interaction.

Le tutorat est une forme d'aide qui réunit donc deux personnes de niveaux de compétences inégaux, où « l'expert » accompagne « le non encore expert » jusqu'à ce qu'il devienne autonome dans la tâche sollicitée. Le tutorat revêt un cadre formel dans lequel la compétence et l'objectif de travail sont prédéterminés. La formation des élèves à la coopération semble être une condition indispensable à l'introduction de ce dispositif pédagogique. Connac souligne bien ici l'importance de « former » les élèves à la coopération ce qui souligne encore une fois que cette aptitude ne va pas de soi.

Le tutorat peut être considéré comme une méthode d'apprentissage coopératif (Slavin, 2010). Les *Peer-assisted learning strategies* (PALS) définissent la plupart du temps un travail en binôme (deux élèves), dont tour à tour l'un joue le rôle de l'enseignant et l'autre celui de l'élève. Les effets sur l'apprentissage semblent positifs en école primaire car les élèves développent des stratégies d'entraide. Cependant, le jeu entre les positions sociales influence beaucoup l'activité des moins performants, ce qui est un point faible dans ce type de relation d'entraide selon Charmeux, 2013.

Trop souvent le tutorat ou autres relations d'aide vues en classe sont des choix, certes généreux, mais relevant de conceptions discutables : le bon élève est supérieur au moins bon ; les difficultés de ce dernier viennent de lui et c'est lui qu'il faut aider, alors qu'elles viennent de la relation pédagogique qu'on lui fait vivre ; et, plus grave, elles relèvent de cette idéologie de la charité qui offre aux pauvres en veillant bien à ce qu'ils le restent, sans surtout remettre en cause l'ordre social.

Le tutorat est supposé permettre aux élèves tutorés de progresser rapidement, dès les premières séances collectives. Mais le temps additionnel offert n'apporte pas un bénéfice notable pour ces mêmes élèves. C'est parfois tout le contraire, certains tuteurs pouvant se démotiver avec le temps, les progrès amorcés par ces tutorés chutant ensuite (Peyrat, 2009). Nous constatons ici que le tutorat n'est sans doute pas une situation faite pour s'éterniser, du moins pas en maintenant les mêmes personnes dans les mêmes rôles, aussi bien les tuteurs que les tutorés. Les conditions de progrès des élèves semblent être, au niveau du tutorat, des conditions d'empathie de la part des tuteurs, d'écoute, de guidage, d'étayage, de compréhension et de mise en autonomie progressive des tutorés. De la part de ces derniers, ce sont des conditions d'acceptation de leur rôle et de l'aide apportée par le tuteur.

Tous les tuteurs, malgré leurs compétences académiques, ne sont pas capables de jouer ce rôle et de transmettre ces compétences. A partir de là, afin de développer des compétences méthodologiques et sociales, nous pouvons rapporter les travaux d'Ensergueix et Lafont (2010) : dans leur étude, les auteurs montrent que l'atteinte de ces compétences a été possible par la sensibilisation des élèves à l'exercice de la fonction de tuteur dans le cadre d'une tâche motrice expérimentale en tennis de table où le joueur disposait de deux essais entrecoupés d'un temps mort d'une minute. Les élèves avaient été formés au tutorat réciproque entre pairs pour permettre une co-construction du sens et des buts de la fonction de tutelle réciproque.

Il a alors été montré que cette formation permettait aux adolescents débutants de s'entraider à progresser dans une tâche, à gérer les potentialités de leur partenaire afin de les coacher, à travailler à deux pour progresser dans une tâche et à partager des connaissances sur l'activité. Ces dispositifs de formation au tutorat pendant le cycle d'EPS, ont conduit à développer des attitudes positives chez les élèves. En suivant les mêmes groupes sur plusieurs séances collectives, des changements d'attitudes et d'interactions ont été constatés entre les membres (Peyrat, 2009, 2011).

Les formes de progression rapide observées lors de ces dispositifs, surtout lors des premières séances de travail collectif, ont été indexées selon les auteurs par :

- des conditions d'empathie de la part des tuteurs, d'écoute, de guidage, d'étayage, de compréhension et de mise en autonomie progressive des tutorés ;
- des conditions d'acceptation de leur rôle et de l'aide apportée par le tuteur ;
- le sentiment impératif chez les membres des groupes de se sentir l'égal de l'autre, d'avoir le droit équivalent à la parole et à la participation à la tâche.

Dans ces circonstances, comme l'indique la littérature scientifique, la plupart des travaux pointe les effets positifs du tutorat sur les élèves en termes d'engagement et d'apprentissage.

Par exemple, les effets positifs sur l'apprentissage et le développement de « compétences psycho-sociales » des *Peer-assisted learning strategies* (PALS).

* **La co-évaluation**

Hormis ces approches coopératives, les formes de co-évaluation ont attiré notre attention dans le cadre des activités en EPS. Selon Méard et al. (1996), la co-évaluation décrit l'ensemble des situations dans lesquelles l'élève est associé à l'observation, l'évaluation ou la notation d'un ou plusieurs pairs. Les élèves sont régulièrement sollicités par l'enseignant pour soit enregistrer simplement des performances ou recueillir des données servant à la notation. Rares sont les références scientifiques dans lesquelles la co-évaluation est décrite (Glennon, 2015 ; Grandchamp, 2019 ; Grandchamp et al., 2020).

Or, la co-évaluation marque selon les auteurs une transformation importante concernant le rôle de l'élève et celui de l'enseignant :

- une collaboration entre élèves : si l'évaluation est prise en charge par les élèves, cela sous-entend que ceux-ci sont forcément dépendants les uns des autres, que les tâches sont exercées à tour de rôle et renvoient à des situations de tutorat asymétrique ou symétrique et réciproque ;

- une intégration active des contenus par les élèves : la co-évaluation suppose une connaissance approfondie par les élèves des critères et des contenus ;
- une responsabilisation des élèves : les procédures co-évaluatives impliquent une responsabilité des élèves. L'enseignant délègue une partie de son pouvoir, il cède totalement ou en partie l'acte de la notation.

Dans des recherches réalisées à propos des dispositifs de co-observation au cours des séquences de jeu en badminton, Saury et al. (2010) attirent l'attention sur le contraste entre, d'une part le caractère dyadique et la rareté des interactions entre les élèves en position de joueurs et de non joueurs dans les tâches exemptes de dispositif de co-observation, d'autre part, le caractère collectif et le nombre élevé d'interactions entre joueurs, et entre joueurs et observateurs, dans les tâches associées à des dispositifs de co-observation. Ces auteurs soulèvent également un autre point : l'usage des fiches d'observation participant, dans le même temps, à la construction des significations et des connaissances des élèves dans les interactions de jeu elles-mêmes (dans les tâches d'apprentissage proprement dites), à la configuration de l'activité collective, à la légitimation des actions au sein des groupes d'élèves, et à une transaction plus globale au sein de la classe, qui échappe à la transaction habituelle avec l'enseignant (« des performances contre des notes », décrite par Doyle, 1986) comme structurant toute situation scolaire. Les dispositifs de co-observation sont associés ainsi à un ensemble de significations « cristallisées dans l'histoire collective de la classe ». A ce titre, les dispositifs de co-observation, et plus particulièrement l'usage des fiches d'observation semblent contribuer à générer, en même temps qu'ils les révèlent, des « ponts » entre l'expérience individuelle et l'expérience collective des élèves, autrement dit à construire une culture de la classe en EPS, un « sens commun » participant à l'établissement de relations de coopération.

2.4 Ressources, connaissances, aptitudes, capacités, ou compétences à coopérer ?

Dès qu'il s'agit de quitter le champ de la philosophie, de la sociologie ou de la sociobiologie d'une part, et, à l'autre bout du spectre, le champ des pratiques pédagogiques concrètes, c'est-à-dire dès qu'on essaie de définir ce que recouvre la coopération en termes de savoirs, on est vite face à plusieurs concepts (aptitude, capacité, compétence, ...) qui par leur proximité, mais aussi par la pluralité de leurs définitions, rend plus opaque (et non plus clair) l'objet que

l'on veut étudier. Dans cette sous-partie, nous allons tenter de montrer que les acceptions théoriques ne font pas consensus et qu'elles sont encore brouillées par leur utilisation dans les textes officiels.

On peut d'abord penser que, lorsque des élèves coopèrent, cela relève de *compétences* psychosociales (CPS), définies par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS, 1997) comme des « *aptitudes* » essentielles ayant une valeur transculturelle. Pour le dire autrement, il s'agit de « *la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne* ». Les CPS produisent un état de bien-être psychique démontré par un comportement adapté et positif lors d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement. Au sein du milieu scolaire, ce développement psychosocial peut se faire par « *l'enseignement de compétences de base utiles à la vie au sein d'un environnement scolaire soutenant* ». Parmi ces compétences, certaines seraient émotionnelles, d'autres cognitives et d'autres enfin sociales. On perçoit déjà dans cette définition, qui devrait faire autorité, un emboîtement des trois concepts évoqués plus haut (compétences, aptitudes et capacités). L'aspect positif de cette définition tient en ce qu'elle considère les interactions entre individus comme des ressources au service de la santé de l'individu. En d'autres termes, il s'agirait de soutenir des pratiques polymorphes qui ont pour substrat l'interaction et la communication (Baillon, 2015).

Si l'on cherche les définitions de ces vocables, l'opacité ne diminue pas. Ainsi, la capacité se définit par une « *aptitude à faire quelque chose* ». Quant à l'aptitude, elle serait selon le CNRTL « *une compétence acquise et reconnue après un apprentissage, une période de formation professionnelle ou universitaire* ». Donc, il apparaît que l'aptitude (par exemple à coopérer) est une compétence « transculturelle » (pour reprendre le qualificatif de l'OMS). Mais si on se réfère à des définitions davantage scientifiques, issues de la littérature, « *la compétence renvoie à des constructions représentationnelles et discursives, inférées pour le présent à partir d'actions situées et parvenues à leurs fins, attribuées à des sujets individuels et/ou collectifs, souvent décrites en termes de combinaisons de ressources préexistantes* » (Barbier et Galatanu, 2004, p. 67-68). Mais dans cette acception, la compétence ne renvoie plus à une efficacité face aux épreuves multiples de la vie quotidienne mais à une situation ou une catégorie de situations proches. Dans cette vision située du savoir, il n'y a pas de compétence sociale mais une « *compétence à ...* » « *dans une situation déterminée. C'est la situation qui détermine finalement les ressources à combiner pour être compétent ici et maintenant. Selon ces auteurs, c'est la « capacité » qui concerne l'efficacité (à coopérer) face à des situations ressemblantes (« le même type d'activité »).*

Là encore, ce sont ces situations de même type qui décident des ressources requises pour la compétence, l'enseignant, le tuteur ou l'expert n'étant qu'un élément de cette situation pour l'apprenant (c'est-à-dire n'ayant pas de rôle déterminant).

Si elle a l'avantage de présenter la compétence comme le fruit d'apprentissage (et non pas une disposition innée), cette acception issue de travaux scientifiques pose problème à plusieurs niveaux : d'abord parce que, si elles sont adaptées à une seule situation, on voit mal comment sont transférées ces compétences à coopérer dans d'autres situations (scolaires ou non) chez notre élève (et si elles ne peuvent être transférées, à quoi servent les situations de coopération ?) ; ensuite, elle sous-entend qu'il y a des composants à la compétence : des « ressources » (Barbier et Galatanu, 2004, p. 58) sans que l'on sache ce qu'elles sont ni comment elles se combinent ; enfin, cette définition se distingue d'autres qui envisage la compétence comme un savoir large, adapté à de nombreuses situations différentes. Ainsi, on dit d'un professionnel qu'il est compétent lorsqu'il est capable d'agir et de porter un jugement dans un « domaine » (autrement dit une multitude de situations) dont il a une connaissance approfondie (CNRTL). De même, dans le champ de la didactique, dès l'origine, la compétence est également composée d'éléments (des connaissances, des capacités, des attitudes) mais elle renvoie à une efficacité face à de multiples situations (Le Boterf, 1994). De nombreux auteurs reprennent ce postulat, qui est confirmé dans les « Référentiels de compétences » (souvent perçus comme trop « théoriques » par les professionnels et les formateurs, justement parce que les items décrivent des catégories trop larges de situations) ou encore dans « l'Approche par compétences » (dans laquelle « la maîtrise des compétences doit précéder l'intégration des connaissances »).

On peut donc dire que la conception située de la compétence (à coopérer) tranche avec des conceptions qu'on pourrait qualifier de « transversalistes » (Morlaix, 2016).

« Mais il y a aussi des compétences qu'on dira transversales, en ce sens qu'on espère, sans pouvoir toujours le démontrer, qu'elles seront acquises grâce au contact d'une variété d'activités scolaires et non spécifiquement d'une discipline donnée : compétence globale à communiquer, capacité à résoudre des problèmes, créativité, ... Ces compétences sont alors désignées comme non académiques. Certaines d'entre elles ont de plus une dimension clairement sociale, comme l'aptitude à travailler en groupe. Ajoutons que c'est leur caractère transférable, de la situation de formation à une palette de situations dans la vraie vie, qui fait leur valeur, ce qui, là encore, n'est guère aisé à démontrer. » (Duru-Bellat, 2015, p.13-29)

En effet, depuis une trentaine d'années, notamment dans l'espace francophone, un courant de pensée préconise un développement des apprentissages transversaux à l'école. Cette idée de savoirs (par exemple savoir coopérer) qui seraient transversaux fait écho à des catégorisations toujours présentes mais de plus en plus remises en cause (par exemple la distinction entre compétences scolaires (ou savoirs cognitifs), compétences techniques, méthodologiques (ou savoir-faire) et compétences comportementales (ou savoir-être). Ces découpages paraissent en contradiction avec l'idée même de compétence qui a été introduite notamment pour répondre à la complexité face aux antiques taxonomies de « connaissances » ou aux référentiels de comportements.

D'autres auteurs présentent les compétences sociales davantage comme des composantes de compétences, des sortes de « sous-composantes » représentant la dimension affective et sociale de la compétence (Manach et al., 2019). Ainsi selon Develay : « [...] *s'intéresser aux compétences transversales implique un dépassement de conception, étroite et segmentée des apprentissages scolaires issue des disciplines. [...] elles n'existent pas pour elles-mêmes, isolément des disciplines, mais bien avec et par les disciplines [...]* ». (Cité du bulletin professionnel CIIP N°6, décembre 2022).

Cela rejoint la notion de « ressources » évoquée plus haut chez Barbier et Galatanu en 2004, ressources intrapersonnelles (image de soi, attitudes, valeurs, motivation et expérience) et interpersonnelles (empathie, coopération, communication, etc.) (Manach et al., 2019). Ces ressources internes et externes serviraient à interagir de façon efficace, cohérente (Danancier, 2011), constructive et réciproque dans un groupe et un contexte donné.

On le voit, parce que les savoirs sont invisibles, combinés dans l'action, emboîtés les uns dans les autres, les tentatives sont innombrables pour y mettre de l'ordre. Concernant ceux relatifs à la coopération, l'enjeu consiste bien en leur distinction sans que celle-ci ne soit artificielle, simpliste. Précisons que toutes les compétences non liées à une discipline ou à la maîtrise d'un savoir particulier, comme la coopération, sont dites transversales mais il s'agit d'une définition « par défaut » (Giret, 2015). À l'instar des nombreuses conceptions et définitions, les compétences transversales n'échappent pas à la difficulté de savoir ce qu'elles désignent et quels sont les processus qui y conduisent (Coulet, 2011, 2016). On constate par exemple les limites des tentatives visant à promouvoir des compétences censées être indépendantes du contenu des tâches traitées. Coulet (2019) résume alors les choses ainsi : « *identifier des compétences transversales dans l'absolu, n'a que peu de légitimité, tant il est vrai que la valeur (spécifique ou générique) de toute compétence ne peut s'apprécier qu'en référence à un individu particulier et dans une situation donnée* » (p.40).

Ces différents vocables apparaissent donc encore comme des outils de pensée fragiles, du fait de leur diversité et de leur proximité. On comprend aussi que les hésitations conceptuelles traduisent des tentatives pour circonscrire des savoirs complexes, molécules invisibles à l'œil nu, pour une part transférable et pour une part située, constituées d'atomes (les ressources) dont on ne connaît pas la nature (connaissances, attitudes, habiletés ?). Et le problème pour circonscrire ces savoirs est encore plus délicat concernant le « savoir coopérer » où la compétence individuelle est non isolable, par essence dépendant d'autres élèves (Rouiller et Lehraus, 2008) et difficilement évaluable (des actions de coopération ne laissent pas de traces, sinon une production collective finale dans laquelle la responsabilité de chacun est, par essence, non détectable) (Corcoran et al., 2018). Il existe cependant à notre connaissance une exception dans le contexte de l'évaluation des compétences sociales en EPS. Dans une tâche visant l'apprentissage du saut à la corde, Velázquez Callado (2012) propose premièrement des tâches de « *team-building* » (construction d'équipe), afin de préparer les élèves à coopérer et à comprendre les objectifs d'un travail coopératif. Pour ce faire, il propose des jeux coopératifs afin d'affecter de manière positive l'état d'esprit des élèves. Ainsi, dans le but d'aider les élèves, ces jeux ou « expériences collectives » devraient avoir les propriétés suivantes :

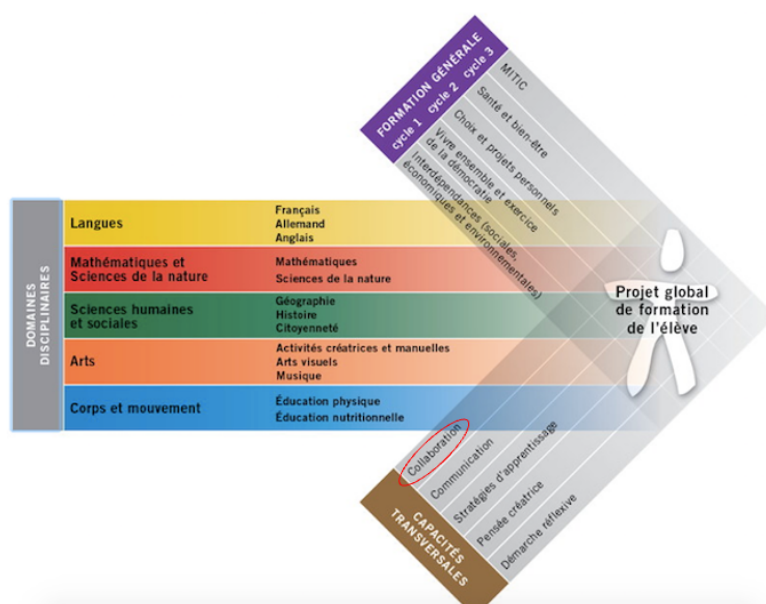
- faire respecter les règles de base au bon fonctionnement de la classe ;
- faire assumer différents rôles et responsabilités individuelles ;
- présenter des stratégies de régulation entre pairs pour résoudre les conflits les plus courant sans l'intervention de l'enseignant ;
- démontrer des attitudes de respect et d'entraide face aux camarades ;
- être capable d'identifier ses propres erreurs et ceux des camarades afin de pouvoir les corriger.

Une fois que les élèves ont vécu et sont capables de comprendre ces caractéristiques, alors il devient possible pour « l'enseignant-chercheur » d'introduire le travail coopératif et de l'implémenter avec succès. Néanmoins, avant de proposer, un travail coopératif, l'enseignant doit prendre un nombre de décisions concernant « *l'unité d'apprentissage* » à travailler. Probablement à l'aide de fiches de travail préparées en amont et à une réflexion sur la constitution de chaque groupe. Velázquez Callado propose ainsi des objectifs collectifs d'apprentissage sous la forme d'un challenge avec des responsabilités individuelles. A cela s'ajoute, un tableau qui reporte les résultats de chaque leçon et une carte des tâches présentée de manière collective. Pour finir, à ces fiches de travail autour d'une tâche en EPS, il propose une fiche collective évaluative sur les compétences sociales de chaque élève.

Malheureusement, la confusion lexicale chez les chercheurs concernant la coopération est encore amplifiée par le discours institutionnel scolaire, par les textes officiels et programmes. Il faut admettre que la question des interactions de coopération représente un enjeu d'actualité en éducation et en formation (Manach et al., 2019). Ce n'est pas un hasard si les « compétences sociales (et civiques) » font partie des huit compétences-clés définies par le Parlement européen (2006) comme étant des compétences dont « *les citoyens ont besoin pour leur épanouissement personnel, leur intégration sociale, la pratique d'une citoyenneté active et leur insertion professionnelle dans une société fondée sur le savoir* » (Parlement Européen, 2006). Pour illustrer cette confusion conceptuelle redoublée dans les textes officiels, on peut noter que, dans le contexte qui intéresse notre étude, l'École vaudoise, le Plan d'études romand (PER) explicite l'importance de la notion de « collaboration » (et non de coopération) désignée comme une des cinq « capacités transversales » à travailler. Ce choix définit les contours de ce qui est appelé « diverses aptitudes fondamentales », lesquelles traversent à la fois les domaines d'apprentissage et l'ensemble de la scolarité de l'élève. L'enseignant est ainsi appelé à favoriser le plus souvent possible des mises en situation permettant à chaque élève d'exercer et d'élargir ces cinq capacités transversales.

Figure 3

La Collaboration dans le Plan d'Études Romand (PER, 2011)



Note. Les domaines disciplinaires représentent l'axe horizontal qui est traversé des éléments de « Formation Générale » et des « Capacités transversales », dont la « collaboration ».

Nous discuterons dans la sous-partie suivante (en EPS) le détail de ces textes officiels vaudois relatifs à la coopération, notamment leur opérationnalisation possible.

En attendant, il convient de souligner que les prescriptions institutionnelles scolaires, surtout concernant la coopération entre élèves, sont contraintes à la fois par un impératif de lisibilité (à destination des praticiens) et des considérations politiques relatives à l'éducation. Comme d'autres systèmes éducatifs, l'École vaudoise considère la mission éducative que recèlent les interactions de coopération entre enfants et entre adolescents. En désignant ces compétences sociales sous la terminologie de « capacités transversales », on peut interroger l'objectif à long terme de l'école dans l'acquisition de ces capacités transversales. Pour rester dans le champ suisse romand, notons que, selon Tedesco et al. (2013), il s'agirait de former les élèves à fonder une société plus démocratique. En effet, on peut penser avec Crahay et Lafontaine (2012, p.447) que *« la façon dont l'élève apprend à l'école de base détermine très probablement sa manière d'agir lorsqu'adulte, il devra exercer son rôle de citoyen et ses fonctions professionnelles. »*. De même, Perrenoud affirme en 2011, p.141-143, *« si l'école prétend préparer à la vie [...] la formation scolaire ne prépare pas à l'action individuelle seulement, mais aussi à la compréhension du monde et de l'action collective »*.

Pour résumé, la quasi-absence aujourd'hui de l'enseignement de ces « compétences de vie », pour reprendre la formule de Develay (2021), à l'heure où l'école tente de se redéfinir comme une institution dispensatrice de « savoirs », peut être imputée non seulement à ces contours flous et à son manque de visibilité pour les enseignants (manque de notation, d'évaluation, ...), mais aussi, en amont, à la formation professionnelle « traditionnelle » dispensée aux enseignants. En effet, le cœur des programmes scolaires tout comme le parcours académique des enseignants, prennent appui principalement sur ces savoirs académiques, qui s'incarnent dans les notes et la promotion d'un degré à un autre, perdant ainsi de vue le sens des apprentissages.

Cet « hermétisme disciplinaire » constitue une des causes de la perte de sens de l'école et des apprentissages (Develay, 2020). Les élèves tout comme les (futurs) enseignants sont des individus « bio-psycho-socio-épistémiques ». En d'autres termes, ils ne sont pas uniquement « cognitifs » mais aussi « biologiques », affectifs et volitifs (voire en partie 3 le parti-pris holistique de notre cadre théorique), des êtres complexes et singuliers. On retrouve ainsi cette « consternante banalité » soulignée par Chapelle et Servigne (2017) : l'individu est à l'origine prosocial et c'est la faible prise en considération à l'école et dans la formation en générale de cette dimension qui peut créer selon nous une tension palpable aujourd'hui dans

l'enseignement. Ces compétences ne se cantonnent ainsi pas uniquement au cadre scolaire. Elles sont mobilisées bien après l'école et dans une multitude de situations du quotidien. Le terme de « transversal » s'avère peut-être éclairant pour comprendre que les compétences en question n'ont pas d'attache disciplinaire précise, et sont, selon Develay, des « *compétences de vie* ». (Cité du bulletin professionnel CIIP N°6, décembre 2022).

2.5 EPS et coopération des élèves

Selon plusieurs auteurs, l'EPS semble être un espace didactique propice à l'apprentissage des « compétences de la vie » (Goudas et Magotsiou, 2009). Selon Cronin et al. (2020), il s'agit même d'apprentissages avérés de « *Life skills development in physical education* » (les compétences de vie en éducation physique). L'EPS aurait donc, de façon plus explicite que d'autres disciplines, un double but : développer chez les apprenants les compétences motrices et tactiques, et des compétences sociales et personnelles.

Elle serait le domaine privilégié du développement et des valeurs sociales (cité par Hayoz et al., 2021) car elle proposerait des situations où il existe des rapports de dépendance entre élèves, via des interactions riches, complexes et denses (Barker et al., 2015 ; Darnis et Lafont, 2015 ; Ensergueix et Lafont, 2009, 2010 ; Gillies, 2014 ; Mascret, 2009). Les élèves y sont amenés à travailler ensemble, au sein d'équipes, de groupes, de dyades, dans des ateliers dans lesquels les rapports d'affinité, ou au contraire, d'hostilité entre eux seraient exacerbés (Baudrit, 2010 ; Faulx et Petit, 2010 ; Hsia et al., 2016 ; Saury et Rossard, 2009). En EPS, on gère des problèmes de sécurité, on se touche, on s'assure, et donc la spécificité de la discipline tient en ce qu'elle prend appui de façon plus ou moins explicite sur des formes de groupements d'élèves produites par l'enseignant ou non.

Cette question de la coopération entre élèves en classe d'EPS a donné lieu à de nombreux travaux selon plusieurs approches (Darnis, 2010, 2018 ; Dyson et Casey, 2016 ; Saury et al., 2010). Parce qu'ils ont des niveaux très hétérogènes (en EPS, la plupart des compétences motrices sont développées hors de l'école, donc très variables selon les milieux familiaux et sociaux), les élèves y développent des stratégies d'entraide, même si ces stratégies ne sont pas très efficaces (comme on l'a vu, l'intérêt du tutorat réciproque entre pairs est indexé à une formation des élèves au rôle de tuteur, selon Ensergueix, 2010). Hormis les dyades, le travail en groupe induit aussi des interactions d'aide ou d'entraide ponctuelles qui ont un effet souvent positif (par exemple sur l'apprentissage du choix tactique en handball ; voir Darnis et al., 2007).

Mais dans des groupes de quatre élèves et plus, l'implication des élèves faibles semble plus difficile à garantir que dans les dyades. Leur estime de soi y est affectée (Bertucci et al., 2010). Qu'il s'agisse d'aide ponctuelle ou d'un tutorat institué par l'enseignant, réciproque ou non, le degré d'interdépendance et le « degré de symétrie des rôles » paraissent pertinents, permettant d'analyser de façon distincte aussi bien les interactions de tutelle (rôle asymétriques) que les collaborations symétriques et les échanges de rôles pendant l'interaction (Barker, 2008 ; Olry-Louis, 2011). Ainsi, même la logique interne des jeux et des sports collectifs fait apparaître des situations de coopération intra-groupes avec de la compétition inter-groupes (Lafont et Winnykamen, 1999). La situation de jeu en EPS est donc régulièrement coopérative et compétitive en même temps (Rey, 2009 ; Lévêque, 2010).

Dans le champ des apprentissages d'habiletés motrices (salto avant en gymnastique, acquisition d'une séquence dansée, virage brasse en natation, tâches gymniques aux différents agrès) plusieurs travaux pointent les avantages d'un travail en dyades (avec des rôles de tuteur/tutoré) (D'Arripe-Longueville, 1998 ; D'Arripe-Longueville et al., 1995, 2002 ; Lafont et Ensergueix, 2009 ; Legrain et Heuzé 2005).

Toujours pour un travail en dyade, les travaux de Darnis et al. (2005, 2007) soulignent les bienfaits des activités collectives (comme le choix tactique au handball) sur les apprentissages méthodologiques. Darnis et Lafont (2008, 2011, 2015) démontrent l'intérêt d'apprentissages coopératifs et de débats d'idées pour l'acquisition d'habiletés décisionnelles en sports collectifs (reconnaissance du statut d'attaquant et de défenseur chez des enfants de 6-7 ans). D'autres recherches mettent le focus sur les apprentissages sociaux en milieu difficile, en utilisant par exemple le tutorat dans un dispositif d'apprentissage en gymnastique, ou pour l'apprentissage du tennis de table ou encore du badminton (Ensergueix, 2010 ; Ensergueix et Lafont, 2007, 2009, 2010 ; Mascret, 2008, 2009). De même, Rivière et Lafont (2014) répondent à une problématique d'inclusion à l'aide de l'apprentissage coopératif. D'autres travaux encore sont dirigés plutôt vers la formation, pointant les effets positifs d'une approche coopérative en EPS (Escalié et al., 2002 ; Legrain et al., 2019). Ainsi, Gal-Petitfaux et Vors (2008) indiquent que mettre en place des situations dans lesquelles les élèves interagissent entre eux de « manière intentionnelle » peut à la fois permettre aux enseignants de transformer leurs élèves d'un point de vue moteur mais également d'inscrire leur action autour du développement de compétences méthodologiques et sociales : savoir communiquer, savoir écouter l'autre, le respecter, s'entraider, etc. Ainsi ces effets sont corroborés par Darnis et Lafont (2016) sur l'importance du rôle du langage pour la construction de règles en jeux collectifs pour des élèves de 7-8 ans.

Or, le sentiment qui domine dans l'enseignement, est celui d'un écart entre cette masse d'éléments scientifiques qui plaident pour les dispositifs coopératifs en EPS (dont un aperçu est évoqué ici) et les pratiques effectives en classe. En effet, l'enseignant d'EPS constitue des groupes de niveaux, de besoin, par affinité, hétérogènes ou non, mixtes ou non. Mais ces formes d'organisation de la classe sont la plupart du temps réalisées ou ajustées dans l'urgence, avant tout pour faire participer les élèves aux tâches (Gal-Petitfaux et Vors, 2008). Lorsqu'elles impactent les apprentissages, c'est la plupart du temps de façon incidente. Ce constat tranche aussi avec les textes officiels qui tendent à assigner à la coopération des fonctions importantes sur la réussite de l'enseignement.

Rappelons que les directives institutionnelles (prescriptions) auxquelles les enseignants vaudois doivent répondre (le PER) préconisent de développer la capacité transversale de la « collaboration » chez les élèves. Cette capacité transversale est décrite dans le domaine particulier de l'EPS par le fait que « *l'élève apprend à collaborer notamment en coopérant dans un jeu, en assurant un camarade dans une activité sportive, en découvrant la rivalité, la compétition, en pratiquant le fair-play, en contribuant à l'élaboration d'un repas, en jouant son rôle dans une équipe et en respectant les autres et leurs différences.* » Il est intéressant de relever que ces notions sociales sont peu explicitées en termes de gestes professionnels concrets à mettre en place (et/ou de posture/rôle de l'enseignant dans ce processus) afin d'aider les enseignants à faire face aux problèmes « d'incivilité » en classe (Glavey, 2020) ou encore de « rejet » face à certains élèves. Pourtant des travaux comme ceux de Legrain en 2001, Legrain et al., 2003, soulignent notamment en boxe française l'engagement social des élèves dans des rôles de tuteur ou de tuteuré. D'autres travaux encore sont dirigés plutôt vers la formation, pointant les effets positifs d'une approche coopérative en EPS. Ainsi, Gal-Petitfaux et Vors (2008) indiquent que mettre en place des situations dans lesquelles les élèves interagissent entre eux de « manière intentionnelle » peut à la fois permettre aux enseignants de transformer leurs élèves d'un point de vue moteur mais également d'inscrire leur action autour du développement de compétences méthodologiques et sociales : savoir communiquer, savoir écouter l'autre, le respecter, s'entraider, etc.

Comme souvent sur ces sujets, les finalités éducatives correspondant à ces capacités transversales sont ici sur-prescrites, alors que leurs composantes de contenu, leurs modalités d'enseignement, de progression et d'évaluation sont sous-prescrites (Bezeau et al., 2021).

En effet, dans le Canton de Vaud comme dans d'autres pays (Forest et al., 2018), il est sous-entendu que l'EPS joue un rôle spécifique dans le domaine de la coopération entre élèves.

Les finalités de la discipline en Suisse n'ont cessé de se diversifier : la promotion de la santé, le développement de l'individu, la promotion de l'intégration, la prise en compte de la diversité des élèves ainsi que le développement durable sont devenus des objectifs et des contenus à atteindre. Malgré un contexte dynamique et hétérogène en Suisse, l'EPS, comme toute discipline scolaire, doit faire preuve de son utilité sociale (Delignières et Garsault, 2004). Ainsi les conceptions citoyennes, orientées vers le développement de valeurs, le respect des règles et l'apprentissage de la démocratie et de pratiques sportives variées. Plus précisément, l'EPS consiste en l'éducation *au* sport et en l'éducation *par* le sport pour la promotion du développement et des valeurs sociales (Hayoz et al., 2021), comme l'énonce explicitement la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Les multiples raisons d'appliquer et de prendre en compte les capacités sociales, notamment en EPS, semblent actuellement même nécessaires pour « devenir le citoyen de demain ». Une des missions à remplir, selon la Loi sur l'Enseignement Obligatoire (LEO) chapitre II article 5 est que :

« L'école a le devoir d'assurer, en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants. Elle doit notamment offrir à tous les élèves les meilleures possibilités de former leur jugement et leur personnalité et leur permettre, par la connaissance de soi-même et du monde qui les entoure ainsi que par le respect des autres, de s'insérer dans la vie sociale, professionnelle et civique. »

La littérature scientifique relative aux diverses modalités d'apprentissage coopératif en EPS consacre quant à elle une séparation entre, d'une part, les objectifs et contenus d'apprentissage (les connaissances à acquérir, les compétences à développer, spécifiquement liées à telle ou telle pratique sportive ou artistique) et, d'autre part, les « modalités sociales d'acquisition » qui accompagnent ces apprentissages (Margas et al., 2019 ; Schweizer et Margas, 2022).

Cette complexité des processus croisant collaboration, apprentissage et engagement des élèves se double de considérations sur le développement de compétences proprement sociales, qui préparent l'enfant et l'adolescent à une vie d'adulte citoyen (Connac, 2018). Les termes de coopération et de socialisation sont toujours présents dans les discours et projets des établissements mais ces notions ne sont abordées que superficiellement, sont soumises à de fausses évidences (par exemple : faire une équipe c'est collaborer ; pratiquer des jeux collectifs, c'est collaborer) et ne sont la plupart du temps pas opérationnalisées.

Sans oublier que ces capacités transversales sont principalement développées hors du cadre scolaire, dans la sphère familiale, les clubs sportifs, sur le chemin de l'école et même dans les activités numériques. Ces différentes expériences vécues génèrent une grande hétérogénéité entre les élèves. En fonction de leur vécu et leur environnement, les élèves ne partent donc pas avec les mêmes prérequis pour « apprendre » ces compétences sociales, notamment en EPS. Pourtant, le cœur même de l'enseignement en EPS repose quasiment à chaque leçon sur des interactions et des différentes formes de groupement. Lors de ces interactions inévitables en EPS, l'enseignant doit tenir compte des échanges verbaux entre les élèves mais également des interactions corporelles, tant entre les élèves que chez les enseignants d'EPS (Ottet, 2016 ; Ottet et Méard, 2018). Il nous a semblé, dès lors, que les enseignants d'EPS, même « sans formation » préalable au travail coopératif, avaient des « techniques » stabilisées à sa mise en œuvre concrète. Pour ces raisons, nous souhaitons observer et analyser l'activité des enseignants d'EPS (leurs gestes professionnels ainsi que leurs motifs) lorsqu'ils font coopérer les élèves.

2.6 Activité des enseignants en EPS

L'étude qui fait l'objet de cette thèse porte sur l'activité des enseignants d'EPS quand ils cherchent à faire coopérer leurs élèves. Le levier de la coopération nous a semblé être un axe de recherche intéressant pour enseigner ces notions sociales (codes communs) à un public hétérogène. Or, Develay remarque que l'enseignant « [...] à travers la spécificité de son enseignement, est responsable du développement de ces compétences ». Faire coopérer les élèves pose donc la question des postures adoptées par l'enseignant. Par exemple, cette coopération entre élèves semble de toute évidence inversement proportionnelle en classe à la densité et à la directivité des consignes de l'enseignant. Sur ce point, est-il « aux commandes » des activités réalisées en cadrant des lignes directrices ou est-ce qu'il incarne une posture plus en retrait, afin de laisser les élèves prendre des initiatives et organiser leur travail et leurs interactions en conséquence ? A certains moments (surtout pour des raisons de sécurité et d'intégrité physique), l'enseignant d'EPS se voit contraint d'interagir notamment pour soulever certains problèmes rencontrés par la classe et proposer des pistes de solutions pour relancer le projet. Il semble donc nécessaire de manœuvrer d'une posture à l'autre, sans pour autant empiéter sur le travail de coopération attendu des élèves.

On le voit, cette posture de « retrait en pointillés » pose également la question du rapport d'autorité exercé jusqu'ici uniquement par l'enseignant dans les situations d'enseignement/apprentissage (Joinel Alvarez et al., 2022).

Ainsi, on peut comprendre que les enseignants se sentent parfois démunis face à ces nécessaires changements de posture. De nombreux enseignants d'EPS n'ayant pas travaillé explicitement ces capacités en tant qu'élèves, agissent souvent selon leur « bon sens », c'est-à-dire « comme ils ont toujours vu faire » ou « vécu », ce qui les prive de nombreux leviers. Pour articuler les apprentissages individuels et l'environnement basé sur le collectif et pallier momentanément les désengagements liés à la discipline (EPS), les enseignants auraient l'opportunité par exemple de prendre appui sur les types d'interactions entre élèves qui produisent une dynamique de groupe, comme substitut motivationnel (motif dit « béquille ») (Méard, 2013). De même, la prise en compte des différences entre élèves peut être positivement opérationnalisée grâce à un travail coopératif (MacFarlane et Woolson, 2013), non seulement primordial concernant le développement de leurs compétences sociales et émotionnelles, mais aussi pour réduire les inégalités scolaires par la différenciation (Garcia, 2021).

Notons cependant que les textes officiels sont une nouvelle fois peu précis quant à la définition de ce qu'est la différenciation pédagogique (Kahn, 2015, 2017 ; Kahn et Roland, 2021).

Or, dans l'ensemble, les enseignants d'EPS semblent peu prendre en compte cet existant relationnel (Mougenot et Dugas, 2014) alors que son exploitation serait à même d'améliorer l'enseignement, notamment la prévention et la gestion des élèves à comportements perturbateurs. Dans sa synthèse, Reverdy (2016) note la faible réflexion professionnelle sur ces aspects de coopération entre élèves en EPS, dans les formations, dans les textes officiels, dans les approches didactiques les plus courantes. Ceux-ci sont rarement mis en lien avec les problématiques d'engagement dans les apprentissages (Jourdan, 2019).

Pour finir, il apparaît que dans le contexte vaudois comme ailleurs, les enseignants d'EPS font peu coopérer leurs élèves dans le cadre de leur enseignement. On remarque néanmoins qu'en Suisse, la multiplication des expériences en « camp » (c'est-à-dire de sorties scolaires de plusieurs jours comprenant beaucoup d'activités physiques de pleine nature) comble en partie ce désintérêt apparent de l'enseignant d'EPS pour la coopération (Lanthemann et al., 2019). Sinon, en classe, les formes de groupement ont le plus souvent une fonction organisationnelle.

L'origine de ce paradoxe est certainement à chercher dans la construction identitaire de l'enseignant d'EPS, l'image qu'il se donne et qu'il donne aux usagers et aux collègues et qui répond à un enseignant qui « tient la route », qui « sait tenir sa classe » et donc qui est capable d'endiguer et même de prévenir tout désordre (Zimmermann et al., 2012). Or, faire coopérer les élèves implique une agitation, un « bourdonnement », un chaos momentané (Connac et Rusu, 2021) des dérangements, une rupture des alignements qui peuvent être interprétés (à tort) comme les signes d'un manque de maîtrise.

De plus, la construction de compétences sociales, l'imprégnation de dispositifs coopératifs chez les élèves en EPS, ainsi que le changement d'attitude de l'enseignant qui en découle, demandent du temps. Cette insuffisance de temps pour planifier et implémenter des travaux en groupes coopératifs semble être apparemment un frein majeur à son implémentation. Une enquête publiée en 2017 indique que les travaux coopératifs arrivent en 6^e position sur sept modalités de travail et qu'une minorité en propose souvent (Buchs 2022).

On peut penser aussi que l'enseignant d'EPS rechigne à faire coopérer du fait de l'énorme augmentation de l'imprévisibilité du métier (Charliès et Bertone, 2016) dès qu'il place les élèves en situation de « faire entre eux » (c'est-à-dire sans contrôle possible de sa part), de « se débrouiller seuls » (avec l'incertitude temporelle que cela introduit dans la planification), de se co-évaluer, de se parer, de s'arbitrer seuls (ce qui implique des problèmes éventuels de sécurité et des sources de conflits). On le sait, le sentiment d'inconfort produit par l'imprévisibilité représente le principal « coût psychologique » chez le professionnel de l'enseignement (Descocudres et Méard, 2019 ; Méard, 2015). Surtout chez les enseignants en formation (mais pas seulement), les activités de groupes d'élèves en classe impactent l'autorité de l'enseignant, soulevant deux préoccupations typiques et difficilement conciliables : d'une part, engager les élèves dans une tâche, d'autre part gérer des comportements inappropriés. Ces deux préoccupations peuvent être imbriquées, indépendantes ou s'opposer et engendrer des dilemmes qui affectent l'exercice de l'autorité. A cela s'ajoute également les relations d'autorité entre les élèves (Joinel Alvarez et al., 2022). Enfin, il semble que l'enseignant d'EPS dispose de peu d'outils, qu'il s'agisse de formation de base ou continue. Autrement dit, faute de propositions concrètes, il revient aux enseignants de planifier ou non la structuration coopérative des activités.

« Il y a une différence cruciale entre mettre simplement les élèves en groupe et structurer la coopération parmi eux. La coopération n'est pas le regroupement d'élèves autour d'une même table pour parler entre eux pendant qu'ils ont un travail individuel à faire. »

La coopération n'est pas demander un rapport à un groupe d'élèves pour lequel un seul fait tout le travail et les autres ajoutent leur nom sur le produit fini. La coopération n'est pas un travail individuel avec pour consigne que les premières à avoir fini sont ceux qui aident les élèves les plus lents. La coopération est plus qu'être physiquement près de ses pairs, de parler autour d'un sujet avec eux, ou partager le même matériel de travail, même si toutes ces actions sont importantes dans l'apprentissage coopératif. » (Smith et al., 2005 cités par Reverdy 2016)

Or, pour pouvoir enseigner des capacités comme la coopération (tout comme la démarche réflexive ou la créativité), il est nécessaire que les enseignants soient convaincus de leur légitimité dans les apprentissages et également capables d'implémenter ces mêmes compétences dans leurs propres activités. Cela soulève inévitablement la question de la formation des enseignants (Mascret, 2009) et interroge le lien fort entre d'une part ce qu'on enseigne aux futurs enseignants ainsi que la manière dont on le fait, et d'autre part ce qu'il se passe en classe ou ce que l'on souhaiterait qu'il s'y passe. Autrement dit, on ne peut pas penser l'enseignement des « compétences de vie », des « capacités transversales », de la « coopération » sans (re)penser la formation des enseignants. L'un des rôles des professionnels de l'enseignement pour mettre en œuvre les compétences de vie consiste à proposer des situations d'apprentissage autour des savoirs disciplinaires dans lesquels les élèves peuvent se sentir actifs, par exemple en coopérant, en résolvant des problèmes ou en s'investissant dans des projets mais dans lesquels ils comprennent aussi comment transférer ces apprentissages réalisés à l'école à d'autres situations de la vie. Ce sont des « compétences de vie » pour « la vie » (Develay, 2021).

Il s'agit donc de pousser l'analyse sur « l'ensemble des méthodes dont l'enjeu est d'organiser une classe en sous-groupes, au sein desquels les élèves apprennent ensemble et travaillent en coopération sur des tâches scolaires » (Buchs, 2017 ; Peyrat, 2011 ; Sabourin et Lehraus, 2008). Des ingénieries pour le développement et la formation (Marcel et al., 2007 ; Perrin-Glorian, 2011, 2019) pour observer l'ingéniosité didactique des enseignants face au problème qui leur est posé. Parallèlement, ces différentes méthodes coopératives permettent également de dévoluer l'apprentissage aux apprenants et ont une action positive tangible sur le climat de la classe et sur la cohésion du groupe. Il faut dire que, concernant ce manque d'outils, la dimension moralisatrice de la coopération pèse lourd face à la maigre dimension opérationnelle, technique, de sa mise en œuvre concrète.

Le côté prosaïque de la mécanique pédagogique fait pâle figure face à l'immensité des « bons sentiments » qui émaillent les discours officiels et politiques dès qu'il s'agit de coopération. Comme le remarque Baillon (2015), cela tend à détourner encore davantage « l'opérateur », mais aussi le formateur, le législateur, de l'outillage pourtant nécessaire à l'implémentation de pratiques coopératives.

Enfin, plusieurs études montrent que certains enseignants ne croient pas réellement aux capacités de leurs élèves à travailler en groupe et à apprendre par eux ou elles-mêmes, à se co-évaluer, ce qui n'encourage pas vraiment les élèves à être efficaces en groupe (Grandchamp et al., 2018). Les freins à la mise en œuvre de véritables dispositifs de coopération sont donc aussi à chercher dans la peur d'un manque de concentration des élèves sur l'activité demandée et d'une dispersion sur d'autres sujets, dans la crainte de l'enseignant que les élèves ne possèdent pas toutes les clés pour travailler ensemble et ne s'engagent pas dans l'activité, enfin que les élèves ne soient pas réellement capables d'apprendre les uns des autres sans intercession de sa part.

Pourtant, comme vu précédemment chez Servigne et Chapelle (2017), plusieurs attitudes permettraient de créer des relations de confiance (entre les individus) : faire confiance *a priori*, faire preuve de respect, de bienveillance, d'honnêteté, d'humilité, d'ouverture, de générosité, d'humour, d'authenticité, bien communiquer, bien définir et faire respecter un cadre de sécurité (les règles). Or les enseignants focalisent plus souvent leur attention sur l'activité que les élèves ont à réaliser que sur le processus même du travail en groupe, ce qui peut empêcher l'accès à la compréhension de l'activité pour les élèves. Un moyen d'y remédier est d'observer le fonctionnement du groupe lors du travail coopératif et de revenir sur ces observations lors de temps de discussion avec les élèves avant et après le travail coopératif. Cela favorise un recul réflexif des élèves sur leur propre pratique coopérative, indispensable à une évolution positive du groupe, et ainsi des acquisitions de chaque élève.

Face au constat de ce « peu de coopération » en classe, notamment en EPS, il existe des travaux qui formulent des préconisations en direction des enseignants. Par exemple, pour Huet et Saury, l'enseignant doit avoir la capacité « à identifier, orienter, guider (...) voire instrumenter des formes subtiles d'activités coopératives (...) [qui engagent le plus possible les élèves à développer les capacités transversales personnelles et sociales attendues], en reconnaissant leur richesse, mais aussi leur relative autonomie, leur indétermination et leur contingence » (Huet et Saury, 2011, p.25).

D'autres scientifiques (Mascret et Rey, 2011) parlent d'apprendre la collaboration en attribuant un « rôle social » de coach aux élèves au cours de jeux collectifs. D'autres suggèrent d'apprendre la collaboration par une « régulation médiée » de l'enseignant auprès du coach portant sur le savoir disciplinaire visé (Van de Kerkhove et al., 2015). De leur côté, Rouiller et Lehraus (2008) préconisent, pour aider les enseignants de les amener à :

- « *prendre conscience et développer des valeurs sous-jacentes à la coopération, créer un climat affectif positif en classe* », par des activités « *participant d'une gestion de classe coopérative* » (conseil de coopération, jeux de coopération et non de compétition, la médiation par les pairs...) ;
- « *apprendre à coopérer, construire des habiletés de coopération, développer l'esprit d'équipe* » et de classe, par des activités qui promeuvent explicitement des valeurs de coopération, comme l'entraide, l'engagement, la solidarité, la confiance, le partage, le respect, le plaisir ;
- « *coopérer pour apprendre au travers des conflits sociocognitifs, de verbalisations, d'échafaudages de connaissances* », par des activités organisées « *selon les principes de l'apprentissage coopératif* » et qui peuvent prendre la forme de « *structures coopératives préétablies* » (Jigsaw, tournoi, groupe d'investigation...).

D'autres travaux (Hugon, 2008 ; Plante, 2012) décrivent le travail de l'enseignant pour animer une séance de travail coopératif, au-delà de la préparation en amont, consistant à choisir les activités et le « *contexte dans lequel les échanges vont se déployer* » :

- pendant la séance, l'enseignant observe, mais aussi anime et régule les groupes, dans l'objectif d'un meilleur apprentissage de chaque élève ;
- après la séance, les observations débouchent sur une analyse critique, permettant la construction d'une autre manière d'aborder la prochaine séance de coopération ou de renforcer telle ou telle étape d'apprentissage.

Hugon (2008, p.165-184) arrive à la conclusion suivante : « *On comprend là l'utilité de travailler en équipe pédagogique pour pouvoir assurer des tâches aussi complexes.* » Cela suggère que la coopération entre élèves est dépendante de la coopération entre enseignants.

2.7 Problématique et questions de recherche provisoires

Mais ces recommandations issues de travaux de recherche ne prennent pas appui explicitement sur une analyse fine de l'activité des enseignants d'EPS qui font ou ne font pas coopérer. Spécifiquement, on ne saisit pas pourquoi ils ne font pas coopérer davantage leurs élèves alors que la littérature scientifique et professionnelle en démontre les effets positifs ? A notre connaissance, au regard des multiples travaux qui formulent des préconisations en direction des enseignants, il n'y a pas d'étude qui cherche à identifier les effets que procurent ces situations de coopération sur le développement de l'activité de l'enseignant en EPS.

Il s'agit donc pour nous, au-delà des éclairages de ce phénomène complexe au travers de ces travaux de référence à dimension majoritairement sociologique et psychologique, de nous positionner dans une « recherche fondamentale de terrain » (Clot, 2008) en analysant avec les acteurs les ressorts de leur activité lorsqu'ils font coopérer leurs élèves et lorsqu'ils ne le font pas alors qu'ils aimeraient le faire. Cette démarche aura aussi l'avantage de faire reprendre la main aux participants sur une situation de travail qui, souvent, semble leur échapper. Ainsi, il sera possible non seulement de déterminer ce qui les fait agir ou non, mais aussi les circonstances de leur développement éventuel, selon les contraintes auxquelles ils font face (évaluations, programme, activités sportives, temps, sécurité, confiance) et ce qu'ils perçoivent en situation (les différences entre les élèves, leur engagement, leurs formes d'entraide, leurs attitudes, la composition de classe).

Cette étude répond donc à un double enjeu : scientifique par la production de savoirs sur la problématique de la coopération dans l'activité des enseignants d'EPS ; professionnel dans une perspective de construction d'outils et de réponses à une problématique de métier complexe. En s'intéressant à l'activité réelle des enseignants (visée compréhensive), cette étude clinique souhaite proposer une analyse fine de la part subjective du métier, qu'on ne trouve ni dans les manuels, ni dans les textes officiels, afin d'investiguer leur quotidien, d'entrer dans leur vécu professionnel pour comprendre ce qui les anime et *a contrario* ce qui les « empêche » de faire coopérer.

La première question (QR1) pour laquelle nous aimerions obtenir des éléments de réponse concerne donc la place que prend l'objectif de la coopération entre élèves dans l'activité de l'enseignant d'EPS : s'agit-il d'une préoccupation prioritaire ou secondaire ? Sont-ils affectés lorsque les élèves coopèrent et/ou ne coopèrent pas ? Que mettent-ils en œuvre dans ce domaine ? Quels outils, quelles techniques, quels gestes utilisent-ils ?

La seconde question (QR2) pour laquelle nous aimerions obtenir des éléments de réponse concerne le développement des enseignants dans ce domaine, les évolutions possibles de leur sensibilité à ces questions, les glissements potentiels de préoccupations, les circonstances dans lesquelles leurs objectifs se déplacent et dans lesquelles des outils professionnels se construisent.

Pour tenter de répondre à ces questions et d'engager cette étude, il est nécessaire de présenter le cadre théorique qui posera nos concepts et les postulats de notre approche. Ce cadre théorique permettra de reformuler les questions de recherche de façon définitive (c'est-à-dire avec les concepts mobilisés) (voir partie 4.6).

3. La théorie de l'activité : un cadre théorique pour comprendre le développement potentiel du pouvoir d'agir des enseignants d'EPS

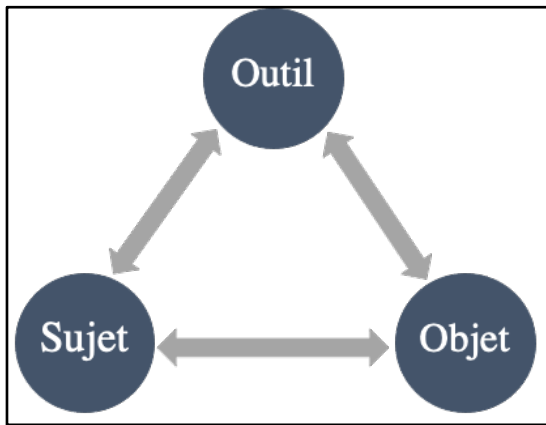
Pour comprendre dans quelles circonstances des enseignants d'EPS favorisent la coopération entre les élèves en classe, le cadre théorique mobilisé est celui de la « clinique de l'activité » (Clot, 1999, 2000, 2008). Ce modèle emprunte les concepts de la Théorie de l'Activité (la « Cultural Historical Activity Theory » -CHAT) (Bruner, 1991, 1996; Leontiev, 1984; Vygotski, 1931/2014) et de l'ergonomie française (Amigues, 2009 ; Daniellou, 1996 ; Leplat, 1997 ; Ombredane et Faverge, 1955). Cette partie prend donc appui sur les auteurs de référence mais elle s'inscrit aussi dans le prolongement de travaux récents ayant eu recours à ce cadre. Elle s'inspire donc des synthèses théoriques réalisées dans leur travail de thèse par Moussay (2009), Zimmerman (2013), Bruno (2015), Dir (2017) ainsi que Descoedres (2019) et Grandchamp (2021).

3.1 Le modèle initial de Vygotski

La psychologie historico-culturaliste (Vygotski, 1931/2014) pose que la dimension sociale de l'activité humaine est la source et la ressource du développement des fonctions psychiques supérieures du sujet et que ce processus développemental est fondé sur l'intériorisation de signes culturels (langage, techniques, concepts, etc.). Ainsi, lorsque le sujet vise un but (objet de son activité), il se sert de ces signes culturels comme outils (Figure 4).

Figure 4

Le modèle de Vygotski (1931/2014)



Note. Un sujet agit donc en fonction d'intentions, de buts, de motifs (objet) par la médiation d'outils, de signes culturels qui constituent l'héritage que lui ont offert les générations antérieures.

Vygotski défend l'idée que ces signes culturels externes sont d'abord « appris » par le sujet en situation dissymétrique (avec un expert, une personne qui connaît cet outil, qui lui montre, lui dicte ou lui explique le signe), puis qu'ils sont « greffés » progressivement dans des situations de plus en plus symétriques, puis en autonomie, devenant ainsi des outils de pensée et d'action au service du développement de son activité.

Pour que la seconde phase de développement soit possible (« greffe »), cette intériorisation implique des débats psychiques à l'intérieur de la conscience du sujet, débats ayant lieu entre diverses options simultanées et concurrentes. Ces conflits intrapsychiques (CIP) émergent suite à des échanges et des discussions avec d'autres interlocuteurs, ou suite aussi à des situations inhabituelles ou ne permettant pas d'atteindre les buts visés par le sujet.

Ces CIP sont donc souvent au départ des conflits interpsychiques (entre différents interlocuteurs) que le sujet rapatrie dans son propre psychisme. Ils permettent d'envisager d'autres possibles et, pour cela, constituent un élément-clé du développement, selon ce cadre théorique. Le signe, ainsi approprié, devient une ressource pour le sujet en participant au développement de ses fonctions psychiques supérieures.

« Toute fonction psychologique, dans le développement culturel de l'enfant, apparaît deux fois ou sur deux plans : elle apparaît d'abord sur le plan social puis sur le plan psychologique ; d'abord entre les individus comme une catégorie interpsychique, et ensuite à l'intérieur de l'enfant comme une catégorie intrapsychique » (Vygotski, 1931/2014, p. 197)

L'auteur pose donc a) que l'activité humaine est « située », en permanence en relation avec le milieu dans lequel elle se déploie, b) que cette activité est dirigée à la fois vers son but et en même temps vers l'activité d'autrui, elle-même tournée vers cet objet, c) que cette activité est historiquement et culturellement marquée par les autres activités passées, actuelles et futures. Ainsi, le développement des fonctions psychologiques d'une personne est ici lié à sa participation à des pratiques socialement organisées. Enfin, on réalise que l'auteur se détourne d'une vision cartésienne de l'activité humaine dans la mesure où le concept d'activité intègre chez lui les dimensions cognitives, émotionnelles, volitives, sociales du psychisme. Ainsi, il montre dès le début de ses travaux que le processus d'apprentissage puis de développement qu'il décrit, est indexé au fait que le sujet soit « auto-affecté » par la situation. Sur ce point, Vygotski convoque le concept de « *perezhivanie* » (soit une « expérience inoubliable ») qui décrit l'expérience subjective, personnelle et émotionnelle d'un individu en réponse à un événement ou une situation particulière.

La *perezhivanie* implique non seulement l'expérience des émotions, mais aussi l'interprétation et la signification que l'individu attribue à ces émotions. Elle constitue une dimension essentielle de l'expérience humaine, à la fois cognitive, volitive et émotionnelle, qu'il est important de la prendre en compte pour comprendre le comportement et le développement des individus. Pour préciser ce concept, nous avons décidé de préférer la définition récente de Veresov pour qui la *perezhivanie* évoque une discontinuité où le sujet (l'enseignant) est affecté par un événement extérieur. Il désigne ainsi le vécu et le ressenti du sujet en relation avec cet événement extérieur, le plus souvent vécu comme perturbant (Veresov, 2014). Ainsi, les enseignants d'EPS qui souhaitent faire coopérer leurs élèves, traversent des situations potentiellement porteuses de développement à partir desquelles ils peuvent mobiliser des ressources qui permettent ce développement. Le concept de *perezhivanie* prend alors tout son sens car il souligne que le développement potentiel du pouvoir d'agir n'est pas indépendant du pouvoir d'être auto-affecté.

Sans cette dimension émotionnelle de l'activité, le développement des instances psychiques supérieures par l'action intentionnelle dans un environnement social n'est pas possible. On le voit, toutes les dimensions sont intégrées dans le concept d'activité chez Vygotski.

3.2 L'importance des conflits intrapsychiques dans le développement

Rapporté à notre objet de recherche et à notre contexte, ce postulat théorique de départ permet de penser que les enseignants d'EPS reçoivent des « signes culturels » (gestes, paroles et règles du métier) qui se transmettent lors d'échanges comme avec leur praticien formateur (Prafo), avec leurs collègues, lors de séances pédagogiques ou lors de formation continue. Ensuite, ils « greffent » ces signes reçus, échangés (dans « l'inter-psychique ») pour en faire des instruments psychologiques permettant d'agir ainsi dans un contexte nouveau (ils les rapatrient dans « l'intra-psychique ») (Bertone et al., 2006 ; Flavier, 2009 ; Méard et Bruno, 2008 ; Moussay et al., 2011).

Pour que les actions du sujet soient de plus en plus adaptées à l'environnement, un processus développemental basé sur des débats psychiques dans la conscience humaine du sujet entre plusieurs options simultanées et concurrentes (plusieurs « possibles ») est décrit par la psychologie historico-culturelle. Pour que ce processus se déploie, il faut au départ que la personne soit « affectée » par le sujet ou la situation. Ces débats trouvent souvent leur origine dans les situations sociales : en effet, au cours de leurs échanges, les individus échangent sous forme de discussions, de controverses, qui se manifestent comme le processus de mise en concurrence et d'évaluation à propos des signes que les interlocuteurs s'adressent (une mise en « tension »). Ces CIP se traduisent concrètement par des visées concurrentes et difficiles à concilier entre elles et, à partir de là, par un ensemble « d'actions concurrentes » envisagées. Ces actions qui lui apparaissent toutes comme possibles à réaliser pour atteindre un but ; par exemple, un enseignant, pour faire la classe, se trouve en permanence devant des choix entre plusieurs manières de faire (Bertone et al., 2003, 2006). Ces choix doivent être opérés non seulement en tenant compte des contraintes temporelles, organisationnelles et des réactions des élèves en classe, mais aussi en tenant compte des signes adressés par les différents interlocuteurs (Prafos, chefs de file, collègues) (Moussay, 2009 ; Moussay et al., 2011). Ces signes peuvent avoir un caractère prescriptif et sont rarement univoques (Bruno et Méard, 2018). Les CIP font ainsi émerger d'autres « chantiers » et d'autres « manières de faire ». Ils alimentent momentanément des hésitations, des doutes, des « empêchements » (Clot, 1999, 2008). C'est en ce sens qu'ils constituent un élément clé du développement.

L'activité de l'enseignant d'EPS qui utilise des dispositifs pour faire coopérer ses élèves peut donc être comprise en ce sens. Au sein du système, le sujet est l'enseignant d'EPS, et l'objet supposé de son activité est d'implémenter la coopération entre ses élèves. Pour atteindre les objectifs, l'enseignant d'EPS reçoit un certain nombre de signes au cours de sa formation ou dans sa vie professionnelle, sous la forme de conseils, de suggestions ou de textes officiels. Face à cela, l'enseignant va être traversé par de nouvelles préoccupations. Les échanges et les débats au sein du collectif de travail (la file EPS, les collègues et la chercheuse) au sujet de la thématique de la coopération et de sa mise en œuvre conduisent à des controverses rapatriées dans l'intrapsychique à l'origine d'un potentiel développement du pouvoir d'agir du sujet. Notre postulat théorique révèle donc que le développement des fonctions psychiques supérieures des enseignants d'EPS à propos de la coopération entre les élèves est un processus basé sur un échange de signes en situation sociale (milieu de travail) qui engendrent des CIP. Par exemple, l'enseignant se développe potentiellement à travers les CIP liés à des motifs concurrents, comme l'engagement de tous les élèves, la tenue du programme, le respect des horaires, ces motifs étant en concurrence avec celui de faire coopérer les élèves.

3.3 Les points essentiels du modèle de Vygotski

En résumé, voici ce qui nous semble nécessaire de retenir de cette approche :

- le cognitif, l'émotionnel, l'intentionnel, le volitif, le social sont indissociables du psychisme du sujet, comme le rappelle Descoedres (2019). Ainsi, son travail de Vygotski porte en grande partie sur les fonctions psychiques supérieures, mais le développement de ces fonctions est lié selon lui à la capacité du sujet à être affecté (l'émotionnel) et à motiver ses actions (l'intentionnel) dans l'interaction (social) ;
- toute action est intentionnelle dans l'activité humaine. Pour agir de façon intentionnelle en fonction d'un but (objet), il s'agit donc pour le sujet de s'appropriier le langage, les techniques, les outils, pour qu'ils deviennent des instruments de pensée et d'action. Ce processus d'intériorisation des signes culturels (langages, techniques, codes, maniement d'outils, normes, règles, etc.) dont l'étape initiale d'apprentissage, en situation asymétrique, débouche vers une véritable maîtrise du signe culturel. Ce dernier devient un instrument dans la mesure où le sujet peut le mettre en œuvre dans d'autres situations que la situation initiale et où il peut aussi le « mettre à sa main » ;
- cette intériorisation trouve son origine dans les CIP du sujet qui est confronté à plusieurs signes simultanés, à plusieurs interlocuteurs, à plusieurs usages possibles du

signe. Ces CIP proviennent donc du contexte social dans lequel baigne ce processus et le sujet les rapatrie pour mettre en concurrence plusieurs actions possibles, plusieurs façons de faire possibles. Pour Vygotski, au sein d'un système d'activité instrumentée, l'action qui est réalisée est finalement « celle qui gagne », ce qui laisse « les autres possibles non réalisées » mais néanmoins présentes dans l'activité du sujet, sous une forme suspendue ou empêchée. C'est l'obligation de choisir entre plusieurs possibles qui permet le développement de son activité. Donc dans la psychologie culturaliste, il faut retenir que l'apprentissage précède le développement ;

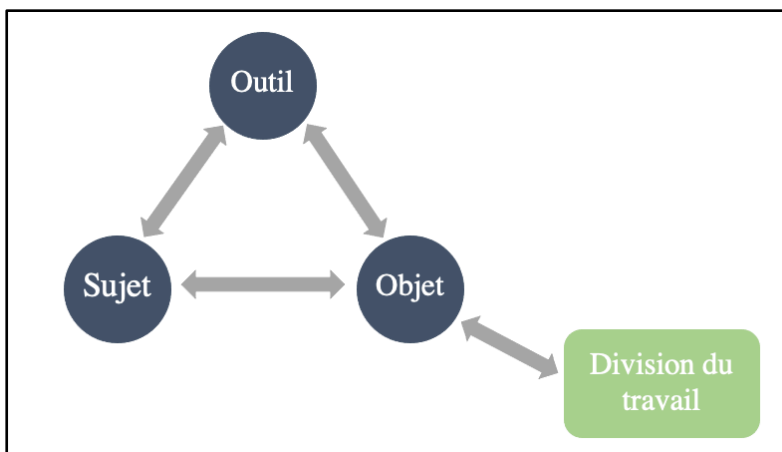
- Pour finir et afin de permettre la transition avec l'apport de la 2^e génération des théories de l'activité, Leontiev (1984) utilise plutôt la notion « d'appropriation » au lieu de la notion « d'intériorisation » utilisée par Vygotski (1931/2014).

3.4 La 2e génération de la théorie de l'activité (Leontiev, 1976, 1984)

L'apport de la deuxième génération de travaux de la psychologie culturaliste est représentée par le travail de Leontiev (1976, 1984). Il a été le premier à mettre en avant la nature collective de l'activité. Si l'approche vygotkienne spécifie que toute action est intentionnelle dans l'activité humaine et que le développement humain peut être étudié grâce à la triade « sujet-outil-objet », les travaux de Leontiev soulignent la nature collective de l'activité humaine, à la différence de l'activité animale. Pour cet auteur, les êtres humains sont devenus humains lorsqu'ils sont parvenus à dissocier leurs actions de leurs motifs pour se diviser le travail, autrement dit, lorsqu'ils sont parvenus à se répartir les tâches en fonction d'un objectif commun (Figure 5).

Figure 5

Le modèle de Leontiev (1984)



Note. Si on rapporte cette division du travail dans notre étude, on peut se représenter un travail réparti entre l'enseignant, ses collègues, les responsables de l'établissement scolaire et les parents. C'est la coordination des activités de ces différents acteurs qui assure l'accès aux visées éducatives de l'école.

Toutefois, des problèmes se posent lorsque les uns ou les autres « ne jouent pas le jeu ». Il faut y ajouter les élèves dont la participation est indispensable aux objectifs éducatifs. On peut même compléter cette déclinaison par la nécessaire division du travail entre élèves, au sein de la classe, la coopération sans laquelle ces objectifs ne peuvent être atteints. Lorsque certains élèves refusent de coopérer avec d'autres selon des « motifs communs », la réalisation des tâches prévues dans la leçon est impossible (par exemple, les élèves perturbateurs qui ne s'engagent pas dans l'activité ou qui cherchent à attirer l'attention). Cette observation est faite à propos du rangement du matériel en classe d'EPS, ou pour assurer des tâches relatives à la sécurité (parades, soutiens) mais surtout dans les activités physiques où la prestation est elle-même collective (jeux collectifs, acrosport).

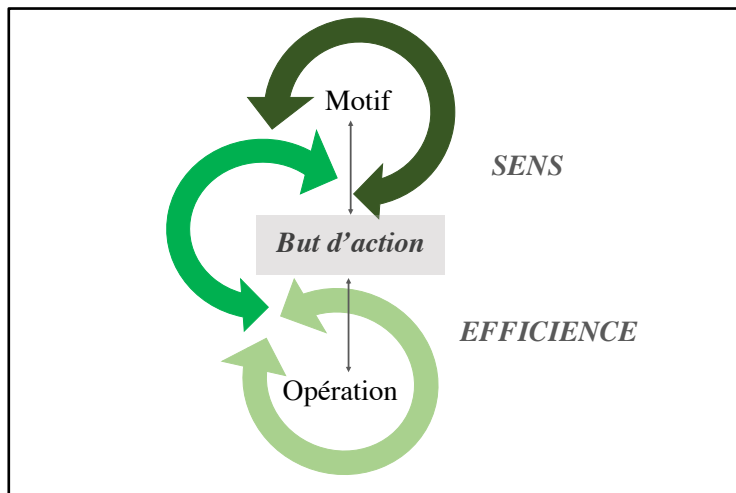
On comprend donc que cette division du travail nécessite chez les travailleurs la conscience d'un motif commun. Cette conscience est la condition pour qu'une interdépendance soit acceptée et même recherchée. Et l'enjeu est redoublé quand la coopération entre élèves est présentée comme un but en soi en classe, autrement dit lorsqu'elle devient non plus seulement un moyen pour atteindre des objectifs d'apprentissage en EPS mais aussi un objectif visé par l'enseignant, un objet d'apprentissage. Dans ces cas-là, il est notamment nécessaire de se poser la question chez les élèves de leur conscience ou non du motif commun, ainsi que de l'adhésion ou non à ce motif commun, pour qu'ils acceptent et recherchent l'interdépendance (perçue comme effectivement nécessaire ou, au contraire, comme artificielle).

Le second apport important de Leontiev à un cadre théorique pertinent pour notre sujet d'étude concerne la clarification de l'activité du sujet grâce à une représentation par une structure « en trois étages » : les motifs, les actions et les opérations. Dans cette structure de trois niveaux, les buts représentent l'objet de l'action (par exemple, pour un enseignant, mettre les élèves en mouvement en début de leçon). « *Le but de l'action est la représentation cognitive du résultat à atteindre – ce qui la planifie* » (Clot, 2001b, p. 48). Leontiev établit, comme Vygotski mais plus clairement que lui, le rapport entre ces buts d'action et des motifs.

Selon Leontiev, l'activité est rapportée à un motif, une visée consciente (par exemple mettre les élèves en mouvement en début de leçon pour les échauffer et éviter les accidents) qui peut être déclinée en une multitude d'actions. De plus, ces buts d'actions se traduisent concrètement par la mise en œuvre opérations, c'est-à-dire de procédures, de gestes, de techniques rapportées à des instruments (paroles, postures, dispositifs, artefacts). Une action est donc forcément corrélée en amont à au moins un motif et, en aval, à une ou plusieurs opérations et nécessite des instruments. Cette dynamique entre activité (motivée), action et opération est envisagée comme l'origine du développement du sujet (Figure 6).

Figure 6

La Structure de l'Activité selon Leontiev (1984)



Note. Ce schéma montre un lien entre motif, but d'action et opération. Ce lien est perçue comme l'origine du développement du sujet.

Notons que ces motifs et opérations ne naissent pas *ex nihilo* dans l'activité du travailleur enseignant. Celui-ci les reçoit en héritage des générations d'enseignants précédentes, il les a vus, appris puis progressivement greffés pour en faire des outils des outils de pensée et d'action (au sens de Vygotski). Le développement du pouvoir d'agir des enseignants d'EPS pour favoriser la coopération des élèves apparaît ainsi comme l'appropriation de formes variées d'activités (dispositifs choisis pour faire coopérer les élèves) et de pratiques enseignantes, ce qui lui confère une certaine efficacité.

Cela se traduit par la maîtrise des outils professionnels (langagiers, conceptuels, matériels) historiquement conçus par les hommes mais elle est également fonction du sens que l'individu attribue à ceux-ci à court terme (comme ce qui pousse l'individu à agir), comme inclure un élève exclu en privilégiant un dispositif coopératif. Puis par la suite, ceux-ci sont rapportés à des valeurs et visées à long terme, comme la « volonté d'apprendre » dans notre étude, les valeurs citoyennes au travers de la coopération à nos élèves. L'apport de la deuxième génération de la théorie historico-culturelle de l'activité (Leontiev, 1975, 1976) permet donc de pousser plus loin cette analyse en liant les problématiques de « l'efficacité » et du « sens ».

3.5 L'efficacité

Sur le plan de « l'efficacité », les concepts de développement impliquent de rapporter le but des actions du sujet aux opérations qu'il réalise. Celles-ci représentent les méthodes de réalisation pour atteindre le but de l'action. Ces méthodes sont apprises par le sujet car elles reposent sur des savoir-faire, des techniques, et recourent à des instruments que les générations précédentes ont construits. Professionnellement, le développement du sujet est de ce fait basé sur une transformation des opérations car elles sont réalisées avec l'aide d'outils, c'est-à-dire de moyens de travail placés entre le sujet et l'objet de son travail. L'expérience d'un être humain avec un outil se réalise sur la base de l'acquisition par lui de l'expérience de la pratique sociale ayant conduit à la confection de cet outil. Ces opérations prennent la forme d'habitudes motrices non conscientes (p. 33). Mais selon Leontiev ce processus est plus compliqué qu'il n'y paraît : en effet au cours d'un apprentissage (de techniques professionnelles par exemple), l'opération que l'on ne sait pas encore réaliser devient l'objet de notre conscience. Elle devient le but conscient de l'action (Leontiev, 1976, pp. 92-95). Selon cet auteur, dans l'évolution humaine, l'élargissement du conscient a été rendu possible par la complexification des opérations de travail et des outils eux-mêmes. Par exemple, dans la structure psychique d'un enseignant qui cherche à favoriser la coopération de ses élèves en classe d'EPS, on pose que celui-ci va tenter consciemment de mettre en place concrètement un dispositif coopératif observé chez un collègue ou inventé par adaptation à partir de dispositifs existants. Il va donner des indications aux élèves, procéder à certaines formes de groupement mais, pour que ces gestes prennent la place d'opérations routinisées, automatisées, il doit passer par une phase de conscience.

L'exemple que Leontiev (1984) prend pour illustrer ce concept concerne un tireur au fusil expérimenté qui accomplit des opérations (mettre en joue, déterminer la ligne de visée, épauler, retenir sa respiration, ...) de façon non consciente. Mais, si des circonstances particulières apparaissent (un imprévu, une perturbation), ces opérations redeviennent conscientes. De même, un tireur débutant va aussi réaliser ces opérations une par une, de façon consciente, comme des actions. Historiquement, on comprend que la prise de conscience des opérations est liée à la fabrication d'outils élaborés. Autre exemple : lorsque nous lisons, nous avons conscience des idées de ce que nous lisons mais croyons avoir conscience aussi de la forme, ce qui est faux. Nous devenons conscients de la forme lorsqu'il y a des coquilles par exemple, ou lorsque nous décidons de nous y attacher consciemment. Le développement est donc « *le produit d'un processus tout à fait particulier, le processus d'appropriation* » (Leontiev, 1976, p. 158). Rapporté au champ de la professionnalisation des enseignants, il implique donc le principe d'efficacité, basé sur la maîtrise de techniques enseignantes qui sont inconscientes la plupart du temps mais qui, d'une part ont été acquises sous forme d'actions (conscientes), d'autre part peuvent revenir à la conscience en cas d'imprévu ou de perturbations.

3.6 Le sens

Sur le plan du « sens », le rapport entre le but de l'action (ce qui est visé par le sujet comme résultat de son action) et le motif (ce qui est fondamental pour le sujet) révèle le « sens » de l'activité. L'idée de base est que le sujet agit selon des motifs qui sont toujours l'expression de finalités collectives. L'exemple classique que donne Leontiev est celui d'une chasse à la battue au cours de laquelle certains rabattent le gibier tandis que les autres attendent les animaux en embuscade pour les tuer. Or rabattre le gibier est une action dépourvue de sens si l'on ne prend pas en compte l'activité collective dans laquelle elle s'inscrit. Selon cet auteur, le travail humain est donc essentiellement coopératif dans la mesure où le sens donné à l'activité est partagé par une communauté de sujets qui poursuivent le même but.

Leontiev distingue aussi le sens (individuel) de la signification (sociale) afin de mieux les articuler l'un à l'autre (1975, 1976) Selon lui, l'être humain distingue son action du motif de cette action, dans un système de significations qui est fixé dans le langage et qui lui confère sa stabilité. Pour lui, la signification est « la généralisation de la réalité par l'humanité, élaborée historiquement, fixée sous forme de mots, de savoirs ou de savoir-faire » (Zimmermann, 2013, p. 49). Exemple de signification : « en EPS, il faut que les élèves coopèrent ».

Elle est la plupart du temps inconsciente. Pour se l'approprier, le sujet doit l'investir d'un « sens », c'est-à-dire l'écho personnel que cette signification a pour lui (exemple : « comme dans ma vie, j'ai tout appris et que je me suis épanoui grâce à l'aide de partenaires, il faut absolument que dans mes classes d'EPS, mes élèves coopèrent »). Et ce sens se crée dans la vie, donc dans l'activité du sujet. Il convient de noter que selon cette acception, le motif n'est pas confondu avec le sentiment d'un besoin.

« Imaginons un élève lisant un ouvrage scientifique qui lui a été recommandé (...). Son but conscient est d'assimiler le contenu de l'ouvrage. Mais quel est le sens particulier que prennent pour l'élève ce but, et par conséquent l'action qui lui correspond ? Cela dépend du motif qui stimule l'activité réalisée dans l'action de lecture. Si le motif consiste à préparer le lecteur à sa future profession, la lecture aura un sens. Si, en revanche, il s'agit pour le lecteur de réussir des examens, qui ne sont qu'une simple formalité, le sens de sa lecture sera autre, il lira l'ouvrage avec d'autres yeux ; il l'assimilera de façon différente. Autrement dit, pour trouver le sens personnel, il faut déceler le motif y correspondant. (Leontiev, 1976, p. 89) »

Le sens renvoie ici à quelque chose de « vital » chez Leontiev. Mais en même temps, les motifs d'un sujet sont toujours « l'écho des motifs des autres », dans la poursuite d'un objectif commun. En effet, cet auteur base sa théorie sur le postulat que l'être humain est devenu humain justement lorsqu'il est parvenu à dissocier ses actions de ses motifs pour se diviser le travail. Concernant notre sujet, on peut par exemple imaginer des différences de sens chez les enseignants, notamment d'EPS, par rapport à ces motifs relatifs à la coopération entre élèves, certains en faisant une priorité absolue, d'autres la reléguant au second plan. Indépendamment de la signification commune (« en EPS, il faut que les élèves coopèrent »), chacun l'investit d'un sens personnel.

Ce constat pousse Leontiev à indexer les motifs d'agir de la personne à des « mobiles vitaux » qui se situent à un étage supérieur (un quatrième étage dans sa structure). Rapporté au développement du pouvoir d'agir des enseignants d'EPS pour favoriser les élèves à coopérer, un motif vital pour l'enseignant serait qu'en s'appuyant sur un dispositif coopératif, les élèves filles et garçons apprennent à se mélanger afin de pouvoir engager l'ensemble des élèves peu importe la forme de groupement et le genre.

Un mobile vital pour ce même enseignant quand on l'interroge sur « le sens » de ce choix, serait par exemple qu'il aurait préféré lui-même pratiquer avec des coéquipiers du même niveau plutôt que de pratiquer en-dessous de son niveau avec les coéquipiers du même genre. Cet enseignant s'est probablement vu empêché de pouvoir pratiquer l'activité à son niveau à cause de son genre et non de ses capacités.

3.7 Les points essentiels du modèle de Leontiev

Cette conception de la deuxième génération de la CHAT a plusieurs répercussions si on la ramène au développement du pouvoir d'agir des enseignants d'EPS cherchant à favoriser la coopération entre élèves en classe :

- le développement de l'activité de l'enseignant d'EPS y est présenté comme indexé à son efficacité, c'est-à-dire à sa capacité à mettre en œuvre des dispositifs effectivement coopératifs pour ses élèves. Dans ces dispositifs se manifestent des gestes spécifiques, des postures, des techniques de regroupements d'élèves, mais également des tâches qui produisent de l'interdépendance et qui soient suffisamment motivants pour que les élèves y adhèrent ;
- le développement de l'activité de l'enseignant d'EPS y est présenté comme indexé aussi au sens personnel de ses actions dans un système de significations partagé. Ses « mobiles vitaux » sont décrits comme « l'écho des mobiles des autres », autrement dit comme inscrits dans le système de valeurs partagées par le collectif des travailleurs réalisant le même métier (Amigues, 2003 ; Méard, 2009 ; Moussay, 2009) ;
- de plus, favoriser la coopération entre les élèves pour l'enseignant implique la recherche d'une co-construction de sens entre lui et les élèves. Car si une « signification » sociale agit hors de la conscience du sujet, pour que celui-ci se l'approprie, il faut qu'il l'investisse de son « sens » subjectif, personnel (pour Leontiev, ses actions et motifs relèvent de « mobiles vitaux »).

4. La dimension ergonomique de la clinique de l'activité : un cadre théorique pour comprendre le développement potentiel du pouvoir d'agir des enseignants d'EPS lorsqu'ils cherchent à faire coopérer leurs élèves par la mise en place de dispositifs coopératifs

Pour analyser l'activité professionnelle des enseignants d'EPS, dans une visée à la fois compréhensive et transformative et si l'activité est « dirigée » (Clot, 1999), s'inscrivant dans des situations ayant chacune leur singularité (ici des situations coopératives), l'ergonomie, visant à « rendre leur centralité aux activités des individus et des acteurs sociaux dans l'élaboration des ressources de leur action et de leur développement » (Saujat, 2004, p. 97) semble représenter un cadre pertinent et complémentaire.

4.1 L'activité prescrite, réalisée et réelle

Conformément aux présupposés de l'ergonomie, la clinique de l'activité montre que le travailleur agit à l'intersection de prescriptions et de contraintes. Autrement dit, il reçoit des instructions (PER, tests cantonaux, programme d'établissement, etc.) et doit les adapter par la prise en compte de contraintes concrètes (les horaires, le matériel disponible, mais aussi l'activité des élèves en classe). Par exemple, pour optimiser le temps restreint d'une leçon d'agrès, l'enseignant d'EPS met en place un dispositif visant à faire coopérer ses élèves mais ceux-ci ne le font pas. Ainsi, il agit entre ce que la tutelle lui demande de faire (la prescription) et ce que l'organisation du travail et les autres protagonistes l'incitent ou l'obligent à faire.

« La tâche indique ce qui est à faire, l'activité ce qui est fait. La notion de tâche véhicule avec elle l'idée de prescription sinon d'obligation. La notion d'activité elle, renvoie à ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, remplir ces obligations. (Leplat et Hoc, 1983) »

De plus, l'activité renvoie donc aux actions réalisées et observables directement mais aussi à ce à quoi il n'est pas possible d'avoir accès, du moins pas directement : le ressenti, la mémoire, les raisonnements, les préoccupations, la dimension émotionnelle, tout ce qui est de l'ordre du cognitif, de l'affectif et du conatif (surtout pour ce qui concerne la clinique de l'activité et les approches vygotkiennes en général).

Ainsi, en observant l'activité d'un enseignant en situation de travail, le chercheur n'obtiendra que des traces de son activité visible. Or, l'activité ne peut pas être conçue comme la simple réalisation de la tâche (Clot, 1995) car elle contient aussi toutes les « possibilités non réalisées » (Vygotski, cité par Yvon et Garon, 2006, p. 62).

Ce qui est réalisé résulte donc de compromis entre ce que le sujet doit faire, ce qu'il aurait voulu faire, ce qu'il n'a pas pu faire (Clot, 2001a). De la même manière, une distinction doit nécessairement être opérée entre le réel de l'activité et le prescrit puisque « travailler, c'est toujours faire face au réel, et non seulement appliquer des procédures. Car le travail fait toujours surgir des incidents, des anomalies, des pannes, etc. qui remettent en cause les prévisions et les prédictions » (Dejours, 2007, p. 271). S'il apparaît nécessaire d'étudier les prescriptions qui entourent leur activité, comprendre ce qu'en font les enseignants d'EPS semble tout autant approprié. Quelles prescriptions sont suivies, oubliées, volontairement ou non ? Il est couramment admis que le sujet agit selon un type d'activité professionnelle qu'il a observé chez d'autres ou qu'il pense être conforme à ce qui est attendu. Il est conscient du fait qu'il n'a « ni tout à inventer, ni tout à reconstruire » (Saujat, 2004, p. 103). Mais une perte du pouvoir d'agir du travailleur a lieu lorsque celui-ci est livré à lui-même, lorsqu'il doit opérer des compromis continus entre ses raisons d'agir et les contraintes qui l'empêchent d'atteindre les buts qu'il s'est fixé.

La prescription « ignore que le travail des agents consiste à faire ce qu'elle ne dit pas et à faire plus que ce qu'elle demande » (Amigues et al., 2008). Elle n'est donc pas suffisante pour régir l'activité car les circonstances auxquelles il faut s'adapter et les mobiles profonds du sujet opèrent en sous-main. Il est donc nécessaire d'avoir recours à des méthodes que Clot (1999; 2001b) appelle « indirectes », basées notamment sur une verbalisation de l'expérience (voir plus loin la partie Méthode).

A côté de l'activité réalisée, l'activité réelle comprend donc une part empêchée invisible aux yeux de l'observateur et qui, si elle est trop importante, empiète sur la santé du travailleur.

« À mon sens, on peut parler de souffrance au travail lorsque l'activité est empêchée. L'activité empêchée, c'est le salarié qui, à la fin de la journée, se dit « aujourd'hui encore, j'ai fait un travail ni fait, ni à faire ». C'est la mauvaise fatigue qui provient de tout ce que l'on n'arrive pas à faire. C'est ce travail qui vous poursuit, vous empêche de dormir. (Clot et Dejours, 2012, p. 6) »

Face à cela, le développement est producteur de santé. Il est permis par la satisfaction du « travail bien fait », une maîtrise de l'environnement sociotechnique dans lequel se déploie l'activité et des débats avec des pairs (Clot, 2010, p. 39). C'est pourquoi, la plupart des auteurs en clinique de l'activité pointent les dimensions subjectives, multidimensionnelles et opératoires de l'activité et soulignent l'importance du collectif. Ces quatre éléments sont précisés dans les parties suivantes.

4.2 La dimension subjective du développement de l'activité des enseignants d'EPS

En ergonomie, l'efficacité et la santé au travail sont d'égale importance et sont consubstantielles. La santé est entendue ici au sens large, notamment dans sa dimension psychologique et subjective. Sur ce point, Saujat (2004) remarque que les recherches relatives à l'enseignement font régulièrement l'impasse sur cette dimension subjective de l'activité, n'envisageant le travail qu'à travers l'efficacité supposée du professionnel, exprimée uniquement en termes « d'effets » et d'écarts (et donc de déficit) par rapport à des pratiques dites « expertes ». La clinique de l'activité emprunte à l'ergonomie l'idée d'une imbrication des sphères objectives et subjectives dans l'activité de travail, mais aussi le « conflit de logiques » entre les deux. Ainsi, Hubault (1996), repris par Clot (1999) met en évidence qu'il existe dans l'activité du travailleur une « efficacité objective » c'est-à-dire des effets en rapport avec ce qui est prescrit et/ou visé, et une « efficacité subjective » correspondant à ce qui l'affecte, ce qui le satisfait, ce qui le fatigue ou ce qui le fait souffrir. Les problématiques de santé au travail seraient donc toujours en concurrence avec les logiques d'efficacité et de performance. Saujat résume ce dialogue entre les deux logiques : « *ce qu'on demande de faire à l'enseignant ?* » (*efficacité objective*) / « *ce que ça lui demande de faire ce qu'on lui demande de faire ?* » (*efficacité subjective*). Cet auteur parle ici du coût psychologique que représentent les « arrangements obligatoires » à trouver entre ses propres motifs prioritaires et ce qu'il doit faire pour réaliser les tâches prescrites. Cette vision est décisive dans notre sujet de thèse quand on sait que, concrètement, faire coopérer les élèves implique des agencements spécifiques, une organisation du travail coûteuse en classe et cela multiplie surtout les sources d'incertitudes, les aléas. Le motif consistant à faire coopérer ses élèves est habité en même temps par l'inquiétude de se faire déborder par sa classe et par les CIP liés à la présence de motifs concurrents (le contrôle de tel élève perturbateur, l'apprentissage des élèves, la préparation au test cantonal d'évaluation, etc.).

4.3 La dimension opératoire du développement de l'activité des enseignants d'EPS

D'abord, il apparaît que les enseignants d'EPS sont au carrefour d'objectifs d'apprentissages multiples : en EPS, dans une leçon privilégiant la coopération, l'enseignant doit organiser un objectif social afin de maintenir une bonne cohésion entre les élèves en classe et travailler dans un climat agréable. De plus, il doit aider à un objectif social à long terme, les élèves doivent être capables de collaborer (objectif prescrit) sans oublier un objectif d'apprentissage. Dans ce contexte, la dimension opératoire du métier est sans doute au cœur du développement de l'activité des enseignants d'EPS favorisant les dispositifs de coopération : quels éléments organisent le travail en équipe et quels éléments préparent les élèves à coopérer ? Sur ce point, un certain nombre d'études réalisées en clinique de l'activité (Clot, 1999; 2008) portent sur la dimension technique, gestuelle, la maîtrise d'un nouvel instrument ou la réalisation d'une nouvelle opération ou d'un nouveau dispositif en classe qui est le point de départ du processus de développement. C'est ce point de départ qui déclencherait ensuite un dialogue réflexif et un déplacement des préoccupations. La question des « compromis opératoires » entre le prescrit et le réalisé implique qu'on pose la question propre des opérations, de leur émergence, de leur apprentissage, de leur automatisation.

4.4 La dimension interactionnelle du développement de l'activité des enseignants d'EPS

Dans ces études, il apparaît qu'au-delà des formateurs désignés et officiels, beaucoup d'autres professionnels (conseiller principal d'éducation, autres collègues non formateurs, voire parents) peuvent servir d'interlocuteurs. Très concrètement, tous les travaux en clinique de l'activité aboutissent au constat que la prescription ne peut être digérée et adaptée qu'à travers des échanges entre pairs, des échanges dans un collectif de travail vivant. Celle-ci peut devenir une ressource pour l'enseignant. Pour mieux comprendre la ressource que constitue le collectif de travail dans l'activité du travailleur enseignant, Clot (1999) définit le concept de « genre » comme « *un système ouvert des règles impersonnelles non écrites qui définissent, dans un milieu donné, l'usage des objets et l'échange entre les personnes* » (p. 43-44). C'est un ensemble de règles implicites de métier qui permettent de réussir à faire ce qui est à faire, des façons de faire avec les autres, de sentir et de dire, des gestes possibles et impossibles dirigés à la fois vers les autres et vers l'objet.

Le collectif, garant des règles du « genre professionnel » représente donc une « source » d'apprentissage et de développement. Il ne s'agit toutefois ni d'un système d'obligations, ni d'un ensemble de normes ou de modèles ; le genre ne se revendique pas non plus comme une ressource fermée, stabilisée. En complément, le concept de « style » correspond à une déclinaison personnelle, donc singulière du genre (Clot, 1999). Il correspond à la distance que le sujet interpose entre lui et le genre professionnel auquel il participe, ou encore à une sorte d'affranchissement à l'égard de certaines contraintes génériques (Bruno, 2015, p. 71 ; Zimmermann, 2016, p. 56). Le style est un retravail du genre par un sujet qui se libère des contraintes du métier, sans les nier, pour les transformer en ressources personnelles.

Ces recherches montrent enfin que le collectif dans lequel est plongé l'enseignant dans un établissement est non seulement une voie de résolution de conflits intrapsychiques (CIP) mais aussi une source de développement (Moussay et al., 2011). Autrement dit, ces conflits internes viendraient autant du contact avec les élèves (et de l'écart entre le prévu et le réalisé) que des écarts entre ce que fait l'enseignant et ce qu'il voit ou entend de la part de ses collègues et des débats et controverses que ces écarts engendrent (Méard, 2009). Comme dans la théorie de l'activité, on perçoit ici un postulat où le développement de l'activité professionnelle ne peut se faire qu'avec autrui, que cet autrui soit un collègue chevronné, un chef de file, des parents d'élèves ou des élèves.

4.5 La dimension multidimensionnelle du développement de l'activité des enseignants d'EPS

Mais Clot va plus loin dans l'identification de la subjectivité du travailleur et de la dimension interactionnelle de son activité en définissant quatre « instances de métier » en interaction (Clot, 2015, pp. 72 *seq.* ; Clot, 2008 ; Zimmermann, 2016, pp. 59 *seq.*). La première instance est *impersonnelle*, ce qui définit les tâches, les procédures et ce qui organise le travail. Elle est constituée de la prescription (les injonctions institutionnelles et politiques). Rapportée à notre étude, l'instance impersonnelle fait essentiellement référence au PER. La seconde est l'instance *transpersonnelle* constituée de l'histoire du métier, son héritage collectif (Clot parle à ce propos de « collectif sédimenté »). Cette dimension est le reflet de l'organisation du travail des collectifs de travail qui œuvrent pour faire vivre le métier. Dans le canton de Vaud par exemple, le plaisir à procurer aux élèves est au centre des préoccupations des enseignants d'EPS, comme l'ont mis en évidence Allain et al. (2016).

Cette « règle de métier », non dite explicitement, est véhiculée dans la culture locale de plusieurs générations d'enseignants (Cordoba et Lenzen, 2018) d'EPS . La troisième instance est *interpersonnelle* et se caractérise par les relations interindividuelles, hiérarchiques ou horizontales (entre pairs) sur un même lieu de travail, par exemple dans la file. Elle se réfère au dialogue entre le travailleur et ses collègues autour de l'objet de travail (par exemple, un collègue qui demande à un autre collègue comment il s'y prend pour faire coopérer les élèves en athlétisme). Enfin, la dernière dimension, représentée par le dialogue que le sujet entretient avec lui-même dans son activité, est l'instance *personnelle*. Elle comprend l'histoire personnelle et professionnelle du sujet engagé dans une activité (par exemple, le choix de toujours mélanger les filles et les garçons pour les équipes en jeu collectif basé sur un vécu personnel de non-mixité durant sa propre scolarité).

Figure 7

Les quatre instances du métier (Clot, 2008)



Note. Ces quatre instances sont en permanence présentes et liées dans l'activité de travail des professionnels où elles dialoguent et se confrontent en permanence.

Quand ces instances dialoguent elles aboutissent à des compromis, par exemple l'enseignant est obligé de faire passer les évaluations cantonales (instance *impersonnelle*) mais pour le faire, il va utiliser la co-évaluation basée sur ce que la file d'EPS a décidé de faire pour cette évaluation en l'athlétisme (instance *interpersonnelle*). Dans cet exemple, les deux instances dialoguent entre elles. Par contre, si à ces deux instances, s'ajoute que l'enseignant décide de faire ces co-évaluations par groupe de 4 élèves au lieu de 3 élèves comme décidé par la file, parce qu'il a un nombre élevé d'élèves dans une de ses classes (instance *personnelle*) ou simplement parce qu'il souhaite gagner du temps, alors les instances se confrontent. Dans cet exemple, pour réussir à faire ce qu'on demande au travailleur (l'enseignant d'EPS), il va modifier la façon de faire (le genre du métier ?) pour réussir à accomplir ce qu'on lui demande de faire.

4.6 Questions de recherche

Au fil des lectures, de l'avancement de la recherche et de l'orientation du cadre théorique, la problématique de la thèse s'est précisée. Elle s'est stabilisée autour des questions de recherche (QR) suivantes afin d'essayer de comprendre l'enjeu conduisant les enseignants d'EPS à privilégier des formes coopératives de travail :

QR1 : En quoi et comment l'injonction à la coopération entre élèves en classe d'EPS impacte-t-elle l'activité de travail des enseignants ?

Lors de la mise en place de dispositifs coopératifs, trois sous-questions renseignent cette QR1 :

- agit-elle comme motif de leur activité ?
- quels buts d'action poursuivent-ils ?
- quelles opérations mettent-ils en œuvre pour les atteindre ?

QR2 : En quoi et comment l'intervention-recherche permet-elle de provoquer et d'identifier un développement chez les enseignants concernant l'injonction de cette coopération entre élèves en classe d'EPS ?

Lors de la mise en place de dispositifs coopératifs, deux sous-questions précisent cette QR2 :

- quels changements de buts d'actions et quels déplacements ou confirmations de motifs apparaissent dans leur activité quand ils cherchent à faire coopérer leurs élèves en classe ?
- quelles opérations mettent-ils en œuvre quand ils cherchent à faire coopérer leurs élèves en classe ?

Apporter des éléments de réponse à ces questions de recherche permettra de poursuivre deux objectifs principaux. Premièrement, un objectif scientifique sur la production de savoirs sur la question des formes de coopération en EPS. Deuxièmement, des savoirs professionnels pour les enseignants, qui finalement visent la construction d'outils plus efficaces pour la mise en place de formes de coopération pertinentes et efficaces.

5. Méthode

Pour répondre à ces questions de recherche, une étude a été réalisée selon une méthode collaborative relevant de la psychologie du travail, plus précisément du cadre théorique de « la clinique de l'activité » (Clot, 1999 ; 2008). Après la présentation du contexte et des participants de cette étude, nous exposerons la méthodologie de recueil et de traitement des données. Qu'il s'agisse des participants et du recueil de données, l'étude proprement dite (menée avec huit participants) a été initiée par une pré-enquête consistant en des entretiens compréhensifs auprès de 12 enseignants. Seuls huit d'entre eux ont pu participer à l'étude elle-même.

5.1 Contexte et participants

(NB : les participants à l'étude sont évoqués dans cette thèse par des prénoms d'emprunt)

Cette étude a eu lieu dans le Canton de Vaud (Suisse) de 2016 à 2020 auprès d'enseignants d'EPS exerçant dans l'enseignement obligatoire avec des classes de 8P à 11H (de la dernière classe de primaire à la dernière classe de secondaire 1, donc des élèves de 11 à 15 ans). L'étude à proprement parler a été précédée d'une pré-enquête qui a débuté au cours de l'année 2016-2017 par des visites de classes, des discussions informelles avec des enseignants et qui s'est déployée au cours de l'année 2017-2018 par une série d'entretiens compréhensifs. Le but de cette étape préalable était, en complément de la revue de littérature, de préciser le sujet de la recherche à partir de la réalité des praticiens concernant la coopération entre élèves dans le contexte vaudois. En s'appuyant sur la synthèse de ces entretiens, le travail de contextualisation de notre projet de recherche et de positionnement dans la littérature scientifique nous a permis d'orienter ensuite le questionnement de notre étude. Pour cela, il s'agissait au cours des échanges de sensibiliser les collègues à la recherche, de recenser les principaux dispositifs qu'ils mettaient en œuvre en classe pour favoriser une coopération/collaboration entre élèves (*Fais-tu ce travail par groupes régulièrement avec tes classes ?*), de les interroger sur leur représentation de ces notions (*comment réagissent les élèves quand tu les amènes à coopérer ?*), de mesurer leur ressenti (*qu'est-ce que tu ressens quand tes élèves coopèrent ?*). Au total, un entretien compréhensif (EC) de 15 à 30 minutes a été réalisé auprès de 12 enseignants d'EPS de Suisse romande (trois femmes et neuf hommes, âgés de 28 à 49 ans, M=34, N=12).

Ces entretiens ont été retranscrits (voir le *Tome 2* qui contient l'intégralité des *verbatim*) et ont permis de dégager des axes problématiques et de vérifier la pertinence des questions de recherche.

A la fin de l'année académique précédant le début du recueil de données (soit, juin 2017), la chercheuse (Ch) a envoyé un message à tous les établissements scolaires où les enseignants étaient volontaires pour participer à l'étude expliquant le but et les modalités de la recherche. « *L'Accès aux données du système scolaire à des fins de recherche* » a été respecté institutionnellement dans le protocole (cet accès est régi par la « *Décision 102* » et autorisé par les instances politiques du Canton de Vaud).

A l'issue de la pré-enquête et de la démarche de recrutement décrite, huit enseignants d'EPS (une femme et sept hommes) ont fait part de leur désir de continuer leur collaboration à cette recherche pour l'année suivante (voir aussi Figure 8) :

- Alec, 36 ans, enseignant à l'école obligatoire, a choisi de filmer une classe de 11VP composée de 14 élèves (sept filles et sept garçons, moyenne d'âge 14-15 ans) durant les deux périodes hebdomadaires d'EPS ;
- Bobby, 29 ans, enseignant à l'école obligatoire, a choisi de filmer une classe de 10VP composée de 19 élèves (11 filles et sept garçons, moyenne d'âge 13-14 ans) durant les deux périodes hebdomadaires d'EPS ;
- Collin, 35 ans, enseignant à l'école obligatoire, a choisi de filmer une classe de 11VG composée de 21 élèves (huit filles et 13 garçons, moyenne d'âge 14-15 ans) durant les deux périodes hebdomadaires d'EPS ;
- Denise, 28 ans, enseignante à l'école obligatoire, a choisi de filmer une classe de 8P composée de 17 élèves (six filles et 11 garçons, moyenne d'âge 11-12 ans) et 9VG composée de 19 élèves (sept filles et 12 garçons, moyenne d'âge 12-13 ans) durant les deux périodes hebdomadaires d'EPS ;
- Fernand, 29 ans, enseignant à l'école obligatoire, a choisi de filmer une classe de 8P composée de 18 élèves (neuf filles et neuf garçons, moyenne d'âge 11-12 ans) durant les deux périodes hebdomadaires d'EPS ;
- Greg, 35 ans, enseignant à l'école obligatoire, a choisi de filmer une classe de 9VG composée de 17 élèves (sept filles et 10 garçons, moyenne d'âge 12-13 ans) durant les deux périodes hebdomadaires d'EPS ;
- John, 49 ans, enseignant à l'école obligatoire, a choisi de filmer une classe de 9VG composée de 16 élèves (sept filles et neuf garçons, moyenne d'âge 12-13 ans) durant les deux périodes hebdomadaires d'EPS ;

- Raphael, 31 ans, enseignant à l'école obligatoire, a choisi de filmer une classe de 10VP composée de 26 élèves (huit filles et 14 garçons, moyenne d'âge 13-14 ans) durant les deux périodes hebdomadaires d'EPS.

Quatre autres enseignants qui avaient aussi répondu favorablement ont dû être écartés de la recherche pour des raisons d'incompatibilité d'horaire ou parce que leur directeur d'établissement scolaire n'a pas répondu favorablement à la demande d'autorisation afin que les élèves soient filmés (Fred, 27 ans, Gladys, 28 ans, Romulus, 38 ans, Svetlana, 29 ans).

Figure 8

Enseignants et classes participant à l'étude

Enseignants	Total	EC*	M*
- masculin <i>Alec, Bobby, Collin, Fernand, Greg, John, Raphael</i>	7	29-49	34,86
- féminin <i>Denise</i>	1	28	28

Note. * Écart-type (EC) et Moyenne (M) et de la population.

Classes

Degré scolaire	Nb de classe observée	Age	Nb d'élèves
8e	2	11-12	35
9e	3	12-13	52
10e	2	13-14	45
11e	2	14-15	35
Total	9	11-15	167

Les huit participants à l'étude ont choisi eux-mêmes la ou les classes (uniquement le cas pour Denise) selon des critères organisationnels (par exemple : disponibilité selon emploi du temps du participant et de la chercheuse, bons ou mauvais rapports avec les élèves, lieu du cours, etc.).

Une semaine avant le début de l'année scolaire, les demandes d'autorisation ont été envoyées aux directions des établissements scolaires. Tous ont répondu par l'affirmative. Suite aux accords institutionnels des directions, les demandes d'autorisation de filmer ont été effectuées auprès des parents des classes concernées pour l'étude longitudinale.

5.2 Recueil des données

L'étude a commencé par un entretien compréhensif (EC) par participant, en début d'année scolaire, dans le but de faire un état des préoccupations de chacun au sujet de la coopération et de poser le cadre du protocole de recherche. Le recueil de données *stricto sensu* a consisté en des entretiens d'autoconfrontation simple (ACS), des entretiens d'autoconfrontation croisée (ACC), précédés par des observations et des enregistrements de leçons, et en un retour au collectif (RC) rassemblant les huit participants afin de clôturer la recherche.

Le contrat de recherche pour les huit participants à l'étude était le suivant :

1. A l'aide d'une tablette, la chercheuse filmait les dispositifs coopératifs mis en place par l'ENS pendant certaines leçons d'EPS de la classe (ou des classes) choisie(s).
2. L'extrait ou les extraits analysés par la suite étaient choisis par la chercheuse.
3. Les ACS se déroulaient à la convenance des enseignants, suite à la situation vécue et dans le lieu choisi par eux.
4. Suite à une ou deux ACS, ils étaient invités à participer à deux ACC, en présence d'un autre collègue participant à la recherche et de la chercheuse pour analyser conjointement des extraits.

Il est à noter que, conformément au cadre théorique, les acteurs participant à la recherche étaient supposés devenir parties prenantes du processus et en retirer un bénéfice en termes de développement professionnel. En plus d'une confidentialité impliquant un anonymat de toutes les données, la dimension clinique de la démarche exigeait cette collaboration active des participants. Ainsi, en amont, une période longue de prise de contact a semblé nécessaire pour élaborer un contrat de recherche dans lequel chacun des protagonistes (chercheuse et enseignants) identifiait clairement l'utilité qu'il attendait du travail en commun.

Aucun aspect personnel, intime ou extra-scolaire, n'a été abordé au cours de la démarche où on ne s'intéressait qu'aux situations de travail analysées conjointement par le participant et la chercheuse. Cette démarche permettait de répondre aux questions de la recherche (visée compréhensive) tout en accompagnant la réflexion de l'enseignant (visée transformative). Loin d'une position de surplomb, la posture de la chercheuse consistait à observer les interactions entre les élèves de façon informelle en fonction des dispositifs proposés par l'enseignant pour susciter entre eux la coopération et par la suite, à accompagner sa réflexion professionnelle pour être plus efficace et favoriser l'engagement des élèves. Au début de l'année scolaire, les deux premières observations participantes de la chercheuse sur le terrain avaient pour fonction essentielle d'habituer les élèves à sa présence en salle de sport. Dans chacune des neuf classes concernées, ces derniers ont été informés du thème de l'étude (sans précisions sur le travail méthodologique) et leur approbation à la présence de la chercheuse leur a été demandée oralement en classe.

Après ces deux premières visites dans chacune des neuf classes, au cours desquelles la chercheuse, les enseignants et les élèves « se sont apprivoisés » les uns les autres, le recueil à proprement parler des données a consisté en des ACS, des ACC (basées sur des enregistrements audio-vidéo de leçons) et le RC.

5.2.1 Enregistrements audio-vidéo de leçons

Ces enregistrements audio-vidéo ont été réalisés avec les huit enseignants en contexte de classe lors de périodes d'enseignement en EPS. Ces derniers ont eu le choix de la classe à filmer. Tous ont choisi de suivre une seule classe, excepté Denise qui a souhaité mener la recherche avec deux classes. Ces enregistrements ont été effectués à l'aide d'une tablette numérique, posée sur un trépied en mode grand angle. La chercheuse était présente lors toutes les leçons et s'occupait de filmer et de prendre des notes ethnographiques pour préparer les entretiens. Elle pouvait, si nécessaire, orienter la caméra pour capter tout événement (un échange entre élèves, l'enseignant et un élève, l'activité d'un élève ou d'un groupe d'élève en particulier, ...) ou zoomer pour saisir avec précision l'activité de l'enseignant. Elle participait occasionnellement à des échanges avec les élèves, et ensuite sélectionnait après la leçon des extraits afin de pouvoir poursuivre la recherche par des entretiens ACS ou des ACC avec les enseignants.

5.2.2 Entretiens d'autoconfrontation simples (ACS)

Chaque leçon enregistrée en audio-vidéo était suivie dans les jours suivants d'un ACS de 45 minutes environ avec l'enseignant. Rappelons que les entretiens d'autoconfrontation sont des instruments d'intervention et d'enquête privilégiés, en clinique de l'activité (Clot, 1999, 2008). Ils relèvent de ce que l'on dénomme les « méthodologies indirectes » (Yvon et Clot, 2003). A cette occasion, l'acteur est invité à documenter son activité au cours de plusieurs extraits de la leçon (préalablement sélectionnés par la chercheuse en fonction de ses prises de notes, dans le but de se focaliser sur les situations où la coopération entre élèves apparaissait). Au cours des ACS de cette étude, les extraits ont été choisis par la chercheuse par rapport à la présence de marques de développement dans le matériau langagier d'après Bruno (2015) qui ont été repérées comme indices d'un développement du pouvoir d'agir ainsi que suite aux variations d'engagement des élèves sur les images. L'enseignant apportait des renseignements sur ses actions, ses impressions sur le moment ainsi que ses préoccupations dans la mise en place de dispositifs coopératifs ou sur des situations précises d'interactions entre élèves. Par la suite en s'appuyant sur les marques (nous en distinguons cinq : l'expression des émotions, les énoncés enchâssés, répétitions et hésitations, l'emploi de connecteurs ainsi que le langage non verbal et les figures de styles), la chercheuse voulait mieux comprendre ce qui le poussait à agir de telle ou telle façon (ou à ne pas agir), finalement à accéder à son « activité réelle » tout en accompagnant sa réflexion professionnelle.

La *plus-value* de ce type d'entretiens est la prise en compte des données subjectives de l'activité des acteurs. Par ailleurs, le fait d'être confrontés à leur propre image de travailleurs en activité, aux côtés d'une chercheuse bienveillante, positionnée comme une « complice de l'enquête », leur permettait d'explorer de nouvelles possibilités d'action et de mettre en mots de nouvelles opérations. En l'occurrence, lors de ces ACS, les participants prenaient conscience de leur activité en la revivant, tout en la transformant. Ils réalisaient, avec l'aide de la chercheuse, ce qu'ils n'étaient pas parvenus à effectuer, ce qu'ils n'avaient pas voulu faire, ce qu'ils auraient dû faire, ce qu'ils auraient voulu faire en situation de travail (Zimmermann, 2013). Ils étaient incités à évoquer les contradictions, les alternatives possibles entre plusieurs actions, leurs préoccupations, parfois concurrentes. Conformément au cadre théorique de l'étude, les conflits intrapsychiques étaient recherchés par la chercheuse, comme vecteurs du développement potentiel de leur activité des enseignants. C'est en ce sens que les ACS représentent en même temps une intervention et une enquête.

Par un questionnement *a posteriori* sur l'activité réalisée, les enseignants vivaient leur expérience une seconde fois (Clot parle « d'expérience au carré »), révélaient leur activité réelle (c'est-à-dire la part réalisée mais aussi la part non réalisée) et pouvaient envisager de la dépasser. Par exemple, la découverte d'une nouvelle action ou d'une nouvelle opération, ou encore le déplacement d'un motif prioritaire, était supposé favoriser un développement de l'activité du sujet (Yvon et Clot, 2003). C'est ensuite par l'analyse des échanges discursifs au cours des entretiens d'autoconfrontation et de retour au collectif que nous avons décidé de relever les indicateurs.

Concrètement, ces entretiens se déroulaient tantôt sur le lieu de travail des acteurs sans élèves mais également parfois dans un autre lieu préservé du bruit et des dérangements. L'enseignant et la chercheuse étaient assis côte à côte derrière une table, l'ordinateur ou la tablette devant eux, posé(e) sur la table, afin de visionner les extraits sélectionnés. Chacun pouvait, s'il le souhaitait, après contextualisation de l'extrait choisi, mettre en pause le déroulement de l'image pour intervenir. Sans parler de « guide d'entretien » à proprement parler, la logique suivie par la chercheuse pour répondre aux questions de recherche impliquait d'abord de prendre appui sur « l'existant » des interactions de coopération dans les classes (« *Dans cette situation-là, lorsque tes élèves travaillent ensemble, coopèrent, comment tu t'y prends-tu ?* ») ; ensuite, il s'agissait de repérer la part empêchée de l'activité de l'enseignant, les éventuelles difficultés dans la mise en place de ces situations (« *Qu'est-ce qui te dissuade de mettre cela en place dans ta classe ? Prévois-tu des difficultés ?* »). Enfin, à partir de ces traces d'activité, le questionnement s'orientait vers les perspectives d'évolution de la coopération entre élèves par l'enseignant lui-même (« *Est-ce qu'à partir de ce dispositif, il serait possible pour toi de faire en sorte que les élèves coopèrent davantage ?* »). Chaque entretien comportait aussi quelques échanges incontournables, en fonction des buts poursuivis par la chercheuse :

- Établir un cadre éthique et un contrat de collaboration :

“Chercheuse : Alors Denise, donc comme expliqué, on va faire une enquête toutes les deux sur la question de la coopération à l'école, les dispositifs coopératifs qu'on utilise, et cette recherche, elle essaie de répondre, en fait à, comment on s'y prend et pourquoi on le fait ? (...)”

- Demander ce que l'acteur a ressenti dans la situation :

“Chercheuse : Là, tu te sens comment en voyant ça ?”

- Interroger le ressort de ses actions :

“Chercheuse : Et pourquoi tu le fais au début ?”

- Interroger les motifs profonds de l'acteur

“Chercheuse : Pour toi, quand ça fonctionne dans les groupes, tu te sens comment ? Enfin quand ça marche et puis qu'ils coopèrent dans un jeu collectif, tu te sens comment en tant qu'enseignant de sport ? “

- Introduire des controverses :

“Chercheuse : On voit derrière aussi euh, la balle qui passe à côté de l'aveugle. La question que j'avais encore pour toi sur ce dispositif coopératif, c'est que tu as dit : tu ne voulais pas qu'ils se touchent, et puis je me suis demandé pourquoi, ils n'auraient pas fait une deuxième fois ou cette fois-ci ? “

Ou encore

“Chercheuse : Nos autres collègues s'y prennent de la façon suivante, tu en penses quoi ? “.

- Évoquer des possibilités alternatives :

“Chercheuse : Si c'était à refaire, tu referais comme ça ? “

Ou encore

“Chercheuse : Aurais-tu pu faire autrement ? “

- Positionner la situation vécue dans un continuum temporel :

“Chercheuse : Pendant toute l'année, ça ne s'est pas amélioré ? Il ne s'est pas intégré dans la classe ou tu as l'impression, que la situation s'est quand même améliorée ? “

Ou encore

“Chercheuse : Est-ce que par rapport aux équipes, tu as pu essayer de toi, définir les équipes, et puis de proposer quelque chose, qu'ils s'assoient ensemble par équipe par exemple ? Pour justement éviter le fait qu'ils se mettent tout de suite à l'écart, tu as pu essayer ? “

- Inciter à la généralisation :

“Chercheuse : Mais ça arrive souvent cette différence de niveau dans les sports collectifs et ça devient difficile de faire quelque chose de coopératif ? “

5.2.3 Entretiens d'autoconfrontation croisée (ACC)

Au bout d'une ou deux ACS, chaque enseignant était invité à commenter les traces vidéoscopiques et à renseigner sur son activité en présence d'un collègue de l'étude afin que celui-ci intervienne, commente à son tour et que des débats d'interprétations (des conflits inter-psychiques) ainsi que des « solutions partagées » émergent.

Là encore, la chercheuse choisissait, comme pour les extraits d'ACS, les extraits pour l'entretien d'ACC en se basant sur la pertinence des dispositifs mis en place ou sur des situations d'interactions entre élèves jugés intéressants quant à la problématique de la coopération.

En plus des axes de questionnement déjà décrits à propos des ACS, son rôle durant ces entretiens, consistait surtout à

- favoriser les échanges entre les deux participants présents :

“Chercheuse : Bienvenue à vous deux. Comme déjà expliqué, nous allons faire ensemble une autoconfrontation croisée. Vous avez déjà fait chacun deux autoconfrontations simples, tandis qu’aujourd’hui, nous allons visionner et analyser ensemble les extraits, les activités de l’un et de l’autre par rapport à la coopération. “

- susciter le débat, la controverse :

“Chercheuse : Tu en penses quoi Greg ? “

Les ACC comportaient donc un double enjeu : d'une part partager les façons de faire et de penser le métier par différents travailleurs pour produire des contradictions et provoquer des conflits intrapsychiques. D'autre part, permettre aux enseignants d'intégrer une communauté, un « genre » (Clot, 1999).

5.2.4 Retour au collectif (RC)

A la fin du recueil de données (juin 2018), la chercheuse a rassemblé tous les enseignants participant à la recherche et leur a rendu compte de ses premiers résultats, temporaires, à partir des traces recueillies tant en entretiens d'ACS que d'ACC, en lien avec les questions de recherche. Le support utilisé a consisté en un diaporama sommaire, de quelques extraits de transcriptions d'entretiens ou encore de dispositifs coopératifs dans lesquels se trouvaient des similitudes et des différences à propos de diverses thématiques. Les acteurs pouvaient réagir librement entre eux, la présentation n'était pas réalisée *ex cathedra*, et la prise de parole était encouragée afin de permettre les controverses ou les accords sur les questions problématiques ainsi que sur des perspectives de travail ou d'idées futures.

Cet entretien final consistait surtout à :

- produire des échanges autour de nouvelles problématiques pouvant favoriser la coopération :

“Chercheuse : (...) Après un autre point, c'était l'utilisation de la tablette, vous avez constaté que ça facilite le feedback d'un autre élève peu importe le niveau, si on peut utiliser le retour sur image, le copain grâce à l'image peut dire : "Regarde tu n'as pas serré les jambes ou regarde ta position, etc." parce qu'il y a l'image comme support pour la correction, ça facilite une correction apportée par quelqu'un qui est considéré comme moins bon sportif par exemple ou des élèves qui ne discutent pas entre eux...

Greg : J'ai juste une petite question, au niveau de la tablette, je suis très déçu de moi au niveau de la tablette parce qu'on a reçu des super tablettes il y a deux ans et puis je ne l'utilise vraiment pas assez quoi, je fais au saut en hauteur parce que ça me semble facile de pouvoir corriger ou bien de faire corriger par un copain ou bien des gestes très précis mais est-ce que dans les grands jeux il y en a parmi vous qui l'utilisent ? (...) est-ce qu'au football par exemple, on ne pourrait pas dire : "Toi tu filmes et puis après tu lui dis, regarde la faute que tu as faite là, tu aurais pu revenir ici plutôt que de...", ça serait en fait super utile, je le verrais bien ((acquiescement de certains collègues)).

Collin : Je n'ai jamais fait mais pourquoi pas.

Chercheuse : Mais c'est vrai que ça devient intéressant pour les jeux collectifs.

Bobby : Clairement.

John : Mais de nouveau c'est accepter de perdre du temps pour en gagner ou pour être plus efficace ((acquiescement général)) et au début tu essaies et ça ne marche pas, tu te plantes, tu es déçu de ce que tu as (...) “

- encourager le débat autour de la problématique :

“Chercheuse : Mais vous en tant que professionnels, vous vous sentez coincés pour faire plus de coopération ? De faire ou de penser des exercices en intégrant cette progression du nombre et d'intégrer cette dimension sociale ?

Greg : Alors non je ne crois pas.

Bobby : Non.

Greg : Je crois que simplement je n'y pense pas techniquement ((rires collectifs)). Non, mais c'est vraiment comme a dit John, c'est vraiment un conditionnement.

John : On nous a beaucoup bassiné avec le rendement ((acquiescement général)) et du coup, on a quasiment plus que ça en tête, si tu cherches la qualité du jeu, eh bien, il faut accepter de perdre en rendement ((acquiescement général)), c'est comme euh, voilà par exemple tous les gens qui se sont mis à l'informatique, eh bien, ils avaient tous l'impression de perdre du temps avant de maîtriser l'outil, donc ici, faudrait accepter de changer un peu nos habitudes, de se dire : "Ok, je vais perdre du temps mais je vais gagner en qualité de jeu." “

- pointer des similitudes et des différences dans la pratique des enseignants :

“Chercheuse : (...) Je passe directement au point suivant, certains d'entre vous m'ont dit, qu'ils voulaient faire partie de cette coopération avec leur classe, on peut l'observer notamment par votre position, vous allez vous asseoir avec vos élèves, vous discutez avec, vous jouez avec, (...).

Fernand : Déjà faire l'activité avec eux, premièrement, ils adorent et puis ça les tire aussi, ça les motive et il y en a qui veulent toujours se mesurer à toi aussi et puis les périodes passent plus vite aussi ((rires collectifs)).

Bobby : Je pense que dans la coopération c'est un bon truc aussi, par exemple si je joue au basketball, je peux me mettre dedans parce que techniquement ils peuvent voir l'exemple et ça va les aider mais je ne me dis pas forcément que je vais leur montrer comment on doit se comporter dans une équipe pour être un bon coéquipier mais ça, ça pourrait être un truc pour lequel on pourrait être exemplaire pour ça et puis ça peut amener quelque chose.

Greg : Je suis d'accord avec cette phrase et je le fais clairement avec mes classes, je participe quasiment à tous les jeux, j'adore ça, après ce n'est pas sûr que je donne l'exemple tout le temps parfait ((rires collectifs)). J'aime bien donner l'exemple que c'est sympa de gagner, ça oui, j'aime bien. “

Ce « retour au collectif » (RC) avait pour fonction de susciter un dernier débat collectif entre professionnels, de mutualiser les ressources et d'engager des perspectives collectivement.

5.2.5 Synthèse du recueil des données

Au total, Denise a participé à huit entretiens (l'EC, les ACS et les ACC), Fernand, Bobby, Greg, Collin, Alec et Romain à sept, John à six. Tous les participants ont, en plus, participé au retour au collectif, ce qui conduit à dégager un corpus de 24 entretiens d'ACS, de huit entretiens d'ACC et d'un retour au collectif (Figure 9).

Figure 9

Synthèse des entretiens (Entretien compréhensif, autoconfrontation simple, autoconfrontation croisée et retour au collectif)

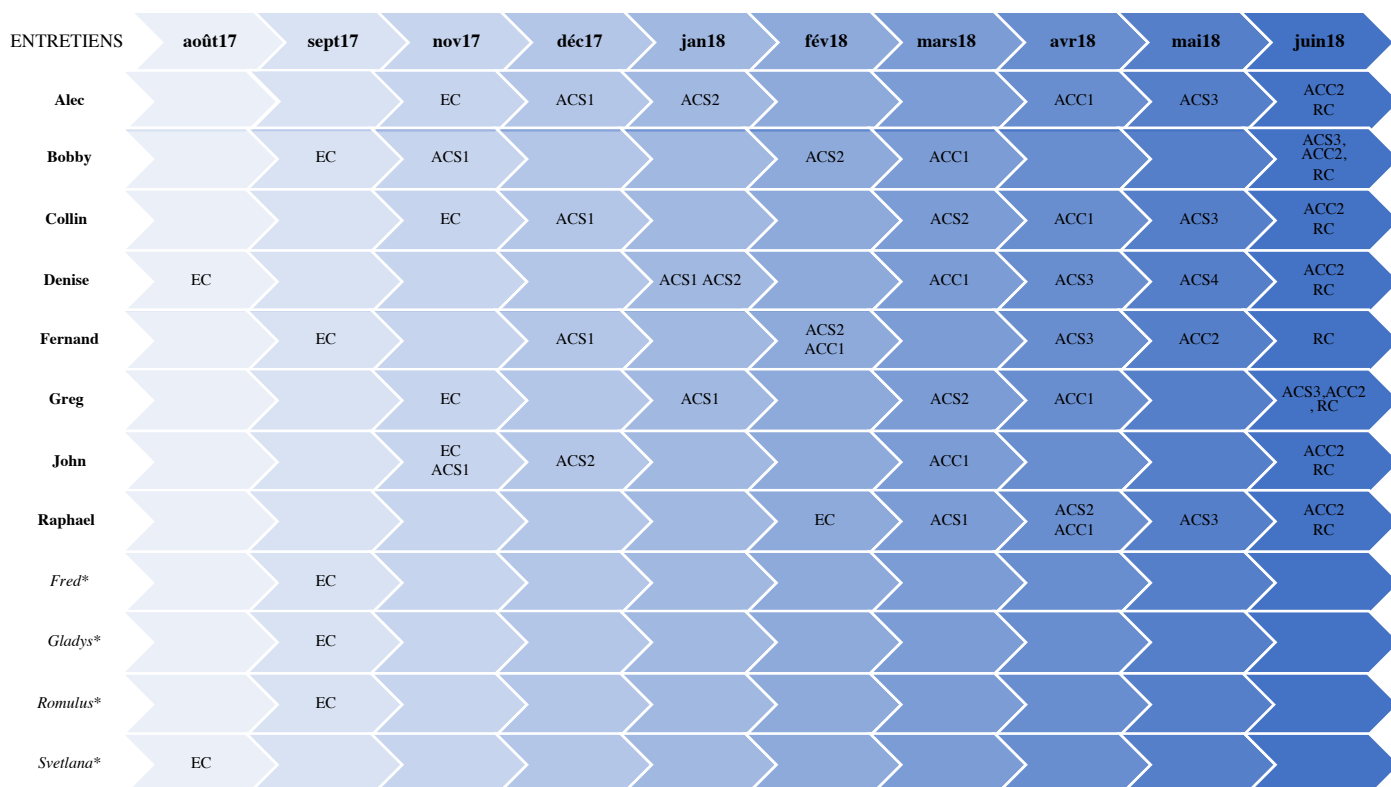
Participants	EC	ACS	ACC	RC	Total
Alec	1	3	3	1	7
Bobby	1	3	2	1	7
Collin	1	3	2	1	7
Denise	1	4	2	1	8
Fernand	1	3	2	1	7
Greg	1	3	2	1	7
John	1	2	2	1	6
Raphael	1	3	2	1	7
<i>Fred*</i>	<i>1</i>				<i>1</i>
<i>Gladys*</i>	<i>1</i>				<i>1</i>
<i>Romulus*</i>	<i>1</i>				<i>1</i>
<i>Svetlana*</i>	<i>1</i>				<i>1</i>
Total	12	24	8	1	45

Note. *Enseignants ayant participé uniquement à la pré-enquête.

Notons que le *verbatim* issu du retour au collectif a été retranscrit et traité à l'aide de la même procédure que celle utilisée pour les autres entretiens (voir partie suivante 5.3), ce qui confère au retour au collectif un statut identique aux autres données.

A propos de la chronologie de ce recueil de données, les enregistrements et entretiens se sont échelonnés tout au long de l'année scolaire 2017-18, du mois d'août 2017, au mois de juillet 2018 (Figure 10)

Figure 10



Ligne chronologique des EC, ACS, ACC et du RC

Note. *Enseignants ayant participé uniquement à la pré-enquête.

5.3 Traitement des données

5.3.1 Retranscription

Les 24 ACS, les huit ACC et le retour au collectif (N =33) ont été enregistrés et filmés, puis retranscrits *verbatim* selon le codage *Jeffersonian Transcription notation* (annexe B p.284). Pour cela, nous avons utilisé le logiciel « Transana » afin de nous aider par ces fonctionnalités et raccourci clavier de manière plus efficace.

Lors de cette première étape du traitement, la chercheuse a pu s'appropriier les données et repérer les passages intéressants pouvant être utilisés pour guider ou rebondir après chaque entretien d'ACS ou d'ACC.

Chaque entretien a été intitulé d'un numéro et de la date de l'entretien (par exemple Greg ACS1 20183001, pour un entretien d'ACS1 ayant été effectué avec Greg le 30 janvier 2018). Au sein de chaque transcription, les tours de parole (TP) ont été numérotés.

La personne qui parlait était identifiée par un prénom d'emprunt (Alec, Bobby, Collin, Denise, Fernand, Greg, John et Raphael). Enfin, tous les noms de lieux ou de personnes qui auraient permis une quelconque identification de l'établissement scolaire ou des acteurs ont été supprimés ou modifiés.

5.3.2 Codage du matériau langagier

Afin de répondre aux questions de recherche, et dans le but de proposer une démarche en adéquation avec le cadre théorique de l'étude et d'asseoir la validité des résultats, la procédure de traitement des données de cette étude a été empruntée à celle créée par Bruno (2015) et validée par Bruno et Méard (2018). Ces auteurs ont proposé un outil de traitement des données qui recense, dans le matériau langagier des entretiens en clinique de l'activité, les indicateurs de développement potentiel qui étaient jusqu'alors éparpillés dans divers travaux. Les auteurs ont rassemblé ici la totalité des critères issus des travaux de ce courant théorique concernant le développement de l'activité professionnelle, durant les quinze dernières années. Cette méthode, selon nous, a permis de rendre nos traitements de données objectivables afin de satisfaire au principe de réfutabilité.

« ces éléments de définition argumentés et fondés théoriquement d'indicateurs de développement éprouvés apparaissent dispersés dans de nombreuses publications : ainsi Saujat (2010) a travaillé de façon approfondie sur l'orientation alternée centrifuge-centripète, ainsi que sur le développement à l'intersection des différents milieux où se déploie l'activité (en référence notamment à Malrieu, 1996) ; Faïta (2007) a recherché les indices de développement dans la généralisation, Amigues (2003) dans la mise en tension entre les différentes instances du métier, Moussay (2009) et Zimmermann (2013) sur le développement biphasé entre sens et efficacité, Miossec (2011) sur la création de nouveaux buts, (...). La plupart de ces indicateurs ont été fondés théoriquement par Clot (1999 ; 2008 ; 2011) » (Bruno, 2015, pp.111-112).

Dans un premier temps, le traitement des données a donc consisté, dans le matériau langagier des 33 entretiens retranscrits de cette étude, à identifier les « indicateurs de développement potentiels ». Ces indicateurs de développement potentiel sont au nombre de huit et ont été codés d'un surlignage de huit couleurs différentes (Figure 11 et annexe D p.288).

Figure 11

Codage utilisé pour identifier les Indicateurs de Développement Potentiel

Code police et couleur utilisé pour signaler les indicateurs de développement potentiel
Informations générales : Données ethnographiques
APSA : Activités physiques, sportives et artistiques
Indicateur 1 : Auto-affectation : rouge écarlate
Indicateur 2 : Tension entre les instances du métier : vert forêt
Indicateur 3 : Développement potentiel biphasé entre sens et efficacité : gris clair
Indicateur 4 : Conflits intrapsychiques : azur
Indicateur 5 : Changement d'orientation de l'activité (de centripète à centrifuge) : jaune
Indicateur 6 : Développement à l'intersection de différents milieux (recherche, famille, collectif de travail, hiérarchie, etc.) : bleu ciel
Indicateur 7 : Processus de généralisation (profiter d'une expérience pour généraliser un geste de métier dans d'autres situations) : vert chartreuse
Indicateur 8 : Création de nouveaux buts : magenta

- **Indicateur 1 : les signes d'auto-affectation** (Bournel-Bosson, 2011) des acteurs au cours des entretiens, par exemple la façon dont les enseignants étaient affectés par le désengagement d'un élève en classe ou la réaction inattendue des élèves au cours d'un travail en groupe.

On peut relever dans les énoncés des acteurs des rires, des mouvements de surprise, un lexique marqué par l'émotion. Sur ce point, Clot (2018) se réfère à Spinoza pour rappeler que le développement du pouvoir d'agir est indissociable du pouvoir d'être affecté. Nous avons donc interprété les indicateurs illustrant l'étonnement ou une émotion des acteurs au sein des entretiens, comme les signes d'auto-affectation.

Exemple de l'étude de cas : Collin (ACS1).

<p>42.Co: Donc là, ils écoutent bien donc c'est bon ((<i>les élèves sont vraiment groupés au sol près de Co qui est debout</i>)). I y a quand même un garçon qui n'est pas avec les autres et mon élève blessée qui ne tient pas en place ((<i>rires de Co</i>)). Elle, elle aime bien faire du sport, là, elle était blessée au doigt donc euh, oui, ça la démangeait de faire quelque chose quoi. Après le temps de réaction de tout le monde c'est, quand tu demandes d'aller à quelque part c'est pfiou:::</p>	<p>I-1 Co est affecté par les actions de 2 élèves un garçon rejeté et une élève blessée.</p> <p>I-1 Co est affecté par le temps de réaction des élèves pour se déplacer à un autre endroit.</p>
--	---

- **Indicateur 2 : la tension entre les instances du métier** (Amigues, 2009), telle que décrite par Clot (1999) (instances personnelle, impersonnelle, interpersonnelle, transpersonnelle). Les confrontations de ces instances (par exemple lorsque dans la même phrase l'acteur évoque sa propre façon de faire (instance personnelle) et ce que les programmes lui demandent de faire (instance impersonnelle)) indiquent dans l'activité de chaque travailleur des dynamiques dans son processus de développement. Ces mises en tension se manifestent concrètement dans le raisonnement de l'acteur, par l'usage rapproché par exemple des mots « je », « moi » puis « on », puis « il faut » ou « d'habitude en EPS » (instance transpersonnelle) ou encore « dans la file (équipe pédagogique de l'établissement) » (instance interpersonnelle). Ces énoncés rapprochés sont les marques du dialogue serré de l'activité du professionnel entre ce qui est prescrit, ce qui est d'usage dans le métier, ce qui est habituel dans le collectif de travail, ce qu'il trouve personnellement comme issue. Ils permettent de pointer les insatisfactions, les zones de frottement et de déployer un éventail d'autres possibles.

Exemple de l'étude de cas : Collin (ACS3).

<p>84.Co: Alors en fait, j'ai un programme d'établissement qu'il faut suivre, donc euh, j'essaie de le compacter, de le comprimer sur deux leçons et puis la troisième période eh bien, si durant la semaine, c'était bien, si ça s'est bien passé, c'est à la carte, donc c'est eux qui choisissent l'activité qu'ils veulent faire.</p>	<p>I-2 Tensions entre les instances du métier et notamment entre la personnelle et l'impersonnelle (prescription).</p> <p>Co a fait un contrat avec cette classe pour qu'il puisse faire le programme d'établissement et les évaluations de manière compactée sur deux leçons et si les élèves se comportent bien ils peuvent choisir l'activité qu'ils souhaitent faire.</p>
--	--

- **Indicateur 3 : le développement biphasé entre sens et efficacité** (Moussay et al., 2011), par exemple le dialogue entre différents motifs simultanés de l'enseignant et des élèves dans telle situation (sens), et les actions associées perçues comme efficaces par lui (efficacité). Le développement potentiel biphasé, entre sens et efficacité est notamment illustré dans l'action en classe qui implique pour l'enseignant des compromis constants entre le « pourquoi » et le « comment » de son activité (Moussay, 2009). L'activité des élèves est en effet à la fois objet (faire apprendre les élèves) et instrument (organiser et faire coopérer la classe pour « faire apprendre ») de son activité de travail (Saujat, 2004a). D'après Bruno, « *ces conflits entre le sens et l'efficacité peuvent conduire à un empêchement ou, au contraire, à un développement de son pouvoir d'agir* » (Bruno, 2015, p.115).

Exemple de l'étude de cas : Collin (ACS3).

<p>88.Co: Non, pour moi tant qu'ils se dépensent et qu'ils participent tous et qu'ils aient tous du plaisir. J'ai clairement changé mes priorités avec cette classe. Ma priorité, ce n'est pas les évaluations ou le programme, c'est plutôt qu'ils aient du plaisir et puis qu'ils participent voilà.</p>	<p>I-8 Co a changé ses motifs d'enseignant. Développement par le sens avec des nouveaux motifs qui sont : se dépenser, participer et avoir du plaisir. La prescription et le programme passent au second plan. Intéressant comme développement en modifiant son motif prioritaire.</p>
--	--

- **Indicateur 4 : les conflits intrapsychiques** (Vygostki, 1978), décrits comme des débats internes chez le travailleur, par exemple lorsqu'un élève pose un problème récurrent en classe pour l'enseignant et que celui-ci hésite entre fermer les yeux (pour ne pas interrompre le cours de la leçon) et le rappeler à l'ordre. Cet indicateur est parfois issu d'échanges avec autrui, de controverses avec des élèves, des parents, des collègues ou la chercheuse. Il provient aussi souvent de motifs concurrents simultanés ou encore du décalage entre l'activité prévue et celle réalisée. Le conflit intrapsychique constitue une source de développement de l'activité du professionnel (Moussay et al., 2011).

Exemple de l'étude de cas : Collin (ACS1).

<p>33.Co: Et puis, non, non, mais je sais, mais après, tu as envie de décéder ou pas en tant que prof, car si tu te concentres sur elle, tu laisses tomber tous les autres et après eh bien, c'est les autres qui commencent à faire n'importe quoi.</p>	<p>I-4 Problématique à propos d'une élève non motivée en EPS : gérer une individualité et en même temps gérer l'ensemble de la classe.</p>
--	--

- **Indicateur 5 : la tension entre orientation centripète** (orientée vers soi, sa santé, son confort, le renforcement de son identité) **et centrifuge** (orientée vers l'atteinte d'un but relatif à l'objet de travail) de l'activité, par exemple lorsque l'enseignant hésite entre telle ou telle action selon le but qu'il vise et le « coût » que cette action lui demande. Saujat (2010) emprunte à Wallon (1941/1968) le principe « d'alternance fonctionnelle » « pour envisager un modèle du développement de l'activité enseignante selon lequel celle-ci serait tournée tantôt à soi-même (dynamique centripète, marquée plutôt par une prédominance des affects), tantôt vers l'activité relative aux élèves (dynamique centrifuge, plutôt tournée vers l'objet de l'activité). Selon ces auteurs, il y a développement lorsqu'il existe une sorte d'équilibre entre les deux orientations.

Exemple de l'étude de cas : Collin (ACC2).

<p>150. Co: Eh bien parce que c'était le compromis, parce qu'ils mettaient toujours les pieds au mur, et puis moi quand ils arrivaient en classe et puis, ils me disaient, je donnais le programme, et ils me disaient euh, quand tu as le "Hhhhhhhhhhhhhhh" [Oui], "Hhhhhhhhhhhhh". Et puis moi, ça me soulait d'entendre toujours ça. [Oui] Et puis, je leur ai dit : "Bon, alors on va trouver un compromis. Le compromis c'est, je vous laisse faire ce que vous voulez pendant une période, enfin ce que vous voulez, enfin, comme je l'ai dit avant, en étant raisonnable, [Mhm] par contre euh, eh bien, les deux autres périodes on doit pouvoir suivre le programme et vous le faites bien. Bah ça fonctionne depuis Noël, comme ça.</p>	<p>I-5 Co a proposé le compromis de l'activité à la carte car il était fatigué d'entendre des élèves démotivés quand il leur disait le programme.</p>
---	---

- **Indicateur 6 : le développement à l'intersection de différents milieux** (recherche, famille, collectif de travail, hiérarchie, etc.), lorsque le professionnel fait un lien explicite entre ce qui est analysé *in situ* avec le chercheur et des expériences dans d'autres « milieux ».

Par exemple, l'enseignant recycle dans la situation visionnée une manière de faire issue d'expériences précédentes avec d'autres classes, ou dans un milieu éducatif autre que scolaire. En référence aux travaux de Malrieu (1996), cette « rencontre » entre les différents milieux dans lesquels évoluent les acteurs constitue, selon Bruno, un point de départ possible du développement du pouvoir d'agir » (Bruno, 2015, p.120).

Exemple de l'étude de cas : Collin (ACC1).

<p>126. Co: Eh bien ça dépend, si j'ai une classe en qui j'ai confiance, c'est surtout avec les petits que je fais ça car avec les plus grands et surtout avec cette classe-là, c'est un peu plus compliqué.</p>	<p>I-6 Co met du matériel à disposition que les élèves peuvent utiliser même s'il est absent. Il fait le lien entre la situation analysée et les petites classes.</p>
--	---

- **Indicateur 7 : la généralisation** (Faïta, 2001), par exemple quand l'enseignant ou l'élève « stabilise » un type de réponse perçue comme efficace ou adaptée et qu'il en fait une règle transférable dans d'autres situations. Reprenant Saujat (2004b), ce processus semble signifier pour les acteurs de généraliser une manière de faire, un geste, une pratique. Cette création de « prêt à agir » en situation de travail, que l'on peut relier à une contribution au genre professionnel, constitue un indicateur de développement potentiel (Bruno, 2015, p.122).

Exemple de l'étude de cas : Collin (ACC1).

<p>126. Co: (...) Donc de toute façon, il y a la règle qui est qu'ils n'ont pas le droit de lancer à travers la salle ou de shooter mais ils ont le droit de l'utiliser, et s'ils veulent faire une balle à deux camps ou une balle assise s'il y a un ballon mou, ils n'ont pas le droit de tirer à travers la salle.</p>	<p>I-7 A propos de matériel mis à disposition Co énonce plusieurs règles : ils n'ont pas le droit de lancer le ballon à travers la salle et de shooter dedans. Les élèves peuvent décider de faire une balle à deux camps ou une balle assise avec un ballon mou.</p>
--	---

- **Indicateur 8 : la création de nouveaux buts** (Miossec, 2011), par exemple quand l'enseignant qui privilégiait le calme et le silence en classe et qui, à l'occasion d'une nouvelle activité, portait soudain sa priorité sur la densité des interactions entre élèves (même lorsque la situation devenait moins apaisée).

Ce processus « permet aux acteurs de déplacer certaines de leurs préoccupations pour une plus grande créativité (on rejoint ici l'idée d'un développement biphasé, alternativement sur le volet de l'effcience et du sens). Nous reprenons avec Miossec (2011) l'idée que la formation de nouveaux buts est également un organisateur du développement potentiel de l'activité du sujet. » (Bruno, 2015, p.124).

Exemple de l'étude de cas : Collin (ACC1).

<p>221. Co: Ou faire une zone mixte. Tu fais trois zones, tu fais une zone attaque, une zone mixte où il y a tout le monde qui peut venir, et puis une zone de deux joueurs par exemple, voilà.</p>	<p>I-8 Co propose un nouveau dispositif pour les jeux collectifs : trois zones, offensive, mixte où tout le monde a le droit de venir et défensive.</p>
---	---

5.3.3 Triangulation des chercheurs à propos de l'outil de codage

Dans un souci de validité des résultats de l'étude, une triangulation des chercheurs à propos de ce codage a été mise en œuvre (Pourtois et Desmet, 1988). La chercheuse (chercheuse 1) a exposé à un membre de l'équipe de recherche (chercheur 2) ayant obtenu sa thèse en utilisant le même cadre théorique de la clinique de l'activité pour ainsi corroborer les indicateurs repérés et utilisés et ainsi par la suite pouvoir traiter les données en lien avec les questions de recherche pour pouvoir présenter et commenter plusieurs exemples de traitement d'extraits courts.

Avec ces outils, un troisième chercheur de la même équipe (chercheur 3) ayant également obtenu sa thèse avec ce même cadre théorique, a réalisé de façon indépendante un codage des données d'une étude de cas entière (Collin), doublant ainsi le travail préalable de la chercheuse 1 (annexe E p.289). Une comparaison des deux codages (chercheurs 1 et 3) a été réalisée simultanément. Le taux d'accord a été jugé convenable (*interreliability* 90%). Toutefois, quelques désaccords ont conduit les deux chercheurs à coder un dernier entretien en parallèle, puis à échanger immédiatement après ce codage. Le taux d'accord sur le repérage des indicateurs s'est encore amélioré pour tendre vers une conformité.

5.3.4 Dernières étapes du traitement des données

Après avoir identifié les indicateurs de développement potentiel dans le matériau langagier, et avoir validé ce traitement par le double codage d'un autre chercheur, la chercheuse a tenté de déterminer des récurrences dans la dynamique de développement tout au long de l'année pour chaque participant, puis de repérer les situations dans lesquelles ces indicateurs apparaissaient. En effet, les situations des huit acteurs de cette étude ont été traitées de manière diachronique, ce qui a permis de repérer des « chantiers » reflétant l'activité et son développement potentiel. Un « chantier » part d'une préoccupation d'un acteur et réapparaît une ou plusieurs fois dans des entretiens suivants. Il s'agit donc d'un objet de réflexion et d'action professionnelles, entraînant une activité empêchée, des conflits intrapsychiques sur des périodes variables et, à terme, un développement potentiel. Il prend sa source dans une situation émotionnellement marquante et se déploie au cours de l'année scolaire au fur et à mesure des entretiens. La terminologie du vocable « préoccupation » a été choisie afin d'une part de rendre compte des motifs saillants des acteurs, d'autre part de fournir une lecture plus fluide du processus de développement potentiel de l'activité des sujets.

A terme, le but était d'établir des scénarios de développement permettant une comparaison entre participants et l'émergence de différences et de points communs (invariants du développement), pour répondre aux questions de recherche de l'étude.

6. Résultats

6.1 L'activité professionnelle des enseignants concernant la coopération entre élèves en classe d'EPS

Le traitement des données montre dans un premier temps que les enseignants sont auto-affectés par l'objectif de coopération entre élèves, mais que cette auto-affectation se manifeste selon des degrés différents d'un enseignant à l'autre (6.1.1 Les degrés d'auto-affectation des enseignants d'EPS). Dans un deuxième temps, il apparaît que les motifs relatifs à la coopération entre élèves sont non seulement divers, mais aussi en concurrence avec d'autres priorités dans l'activité des enseignants d'EPS (6.1.2 Des motifs concurrents à la coopération). Dans un troisième temps, les résultats illustrent une difficulté pour les enseignants d'EPS participants à proposer une variété d'opérations aux élèves (6.1.3 Les opérations pour faire coopérer les élèves). Pour conclure cette partie, les buts d'action des participants concernant la coopération se caractérisent par leur stabilité, ceux-ci restant les mêmes au fil des entretiens (6.1.4 Les buts d'action consistant à faire coopérer les élèves en classe).

6.1.1 Les degrés d'auto-affectation des enseignants d'EPS

Le traitement des données fait apparaître des degrés d'affectation divers concernant la coopération entre élèves dans l'activité des enseignants d'EPS. Rappelons qu'au départ de notre étude, douze enseignants d'EPS avaient été interrogés sur ce point lors d'entretiens compréhensifs (EC). Sur la base de ces données déclaratives recueillies indépendamment de l'analyse de leur activité, trois de ces douze enseignants se disaient peu affectés (EC TP22 Denise, EC TP16-18 Fernand et EC TP22-24 Raphael). Ils disaient faire coopérer les élèves de temps en temps en début d'année, ou encore en fonction de l'activité « pour plus de rendement » (ex : les agrès) ou « pour lutter contre l'esprit individualiste de certains élèves ». Cette affectation mesurée apparaît par exemple dans le discours de Denise.

“EC TP22. Denise : Alors certainement pas tout le temps, mais j'essaie parfois de mettre un peu, au début d'année. J'aime bien faire des jeux de coopération parce que les classes ne se connaissent pas ou comme ça mais après ce n'est pas une exigence de ma part, c'est de temps en temps, j'ai une leçon qui traite plus de la coopération, (...).”

Chez ces trois collègues (Denise, Fernand et Raphael), la coopération est souvent indexée à d'autres objectifs, par exemple chez Raphael à celui de la sécurité.

“EC TP24. Raphael : Non. (...) J'ai essayé de faire qu'ils s'entraident pour l'appui renversé, ce genre de choses quoi, pour la barre fixe, j'ai essayé de faire qu'ils s'entraident mais ce n'était pas, ce n'est vraiment pas facile, ça ne prenait pas. “

De son côté, Fernand invoque la coopération entre élèves de façon plus ou moins consciente et essentiellement quand son absence pose problème.

“EC TP18. Fernand : (...) c'est quelque chose que je fais assez systématiquement, mais sans vraiment me dire : "C'est quelque chose que je vais travailler." (...), j'ai des classes qui sont très individualistes et bien c'est des choses sur lesquelles, j'essaie de travailler même si c'est indirectement et pas vraiment très réfléchi (...) “

Sept enseignants d'EPS (EC TP26. Alec, EC TP38. Bobby, EC TP34-36. Gladys, EC TP22-24. Greg, EC TP10. John, EC TP32-40. Romulus et EC TP10-16. Svetlana) exprimaient un peu plus de sensibilité à cette thématique en disant alterner les formes de travail ou encore lorsqu'ils composaient les équipes pour les jeux collectifs.

“EC TP26. Ch (Chercheuse) : on va renseigner l'activité de la coopération. Est-ce que c'est quelque chose que toi, quand tu prépares tes leçons, ou bien quand tu fais tes leçons, même sans préparer, est-ce que c'est un thème qui te vient souvent en tête ?

Alec : Mmh, je t'avouerais, pas tellement, sauf quand je dois commencer à faire des équipes je me dis : "Voilà, qui je vais mettre ensemble, pour garder l'équilibre des équipes et en même temps essayer de conserver les affinités", tu vois ? “

Cet intérêt pour faire coopérer les élèves de façon intermittente apparaît également dans les entretiens compréhensifs de Bobby et Svetlana.

“EC TP38. Bobby : Alors c'est vrai que ce n'est pas quelque chose que, on va dire, qui est extrêmement réfléchi, planifié. Je pense que venant des sports collectifs et puis lié aussi à la vision que j'ai de l'éducation physique, du sport en général, c'est quelque chose qui fait partie de mes cours mais c'est vrai que ce n'est pas quelque chose qui est vraiment réfléchi mise à part peut-être la formation des groupes, ça c'est quelque chose qui était assez important pendant mes stages, comment faire les équipes, (...) “

Dans le même sens, la coopération affecte Svetlana davantage dans certaines activités physiques spécifiques comme l'acroport ou les chorégraphies.

“EC TP10. Svetlana : J'y pense par exemple quand on a fait des pyramides. Alors là, je me suis dit : "on va faire filles/garçons", oui, alors il y a d'un coup des thèmes où je me dis : "ah oui, là, oui ». “

Enfin, seuls deux enseignants semblent au départ de l'étude très affectés par la coopération entre élèves (EC TP26-30. Collin et EC TP14-16. Fred). Celle-ci semble s'ériger pour eux comme un objectif en soi et l'EPS comme un moyen privilégié de l'apprendre.

“EC TP26-30. Collin : (...) ça me vient instinctivement (...) c'est quelque chose que j'ai tout le temps en tête (...) on peut tout faire en coopération, je pense. “

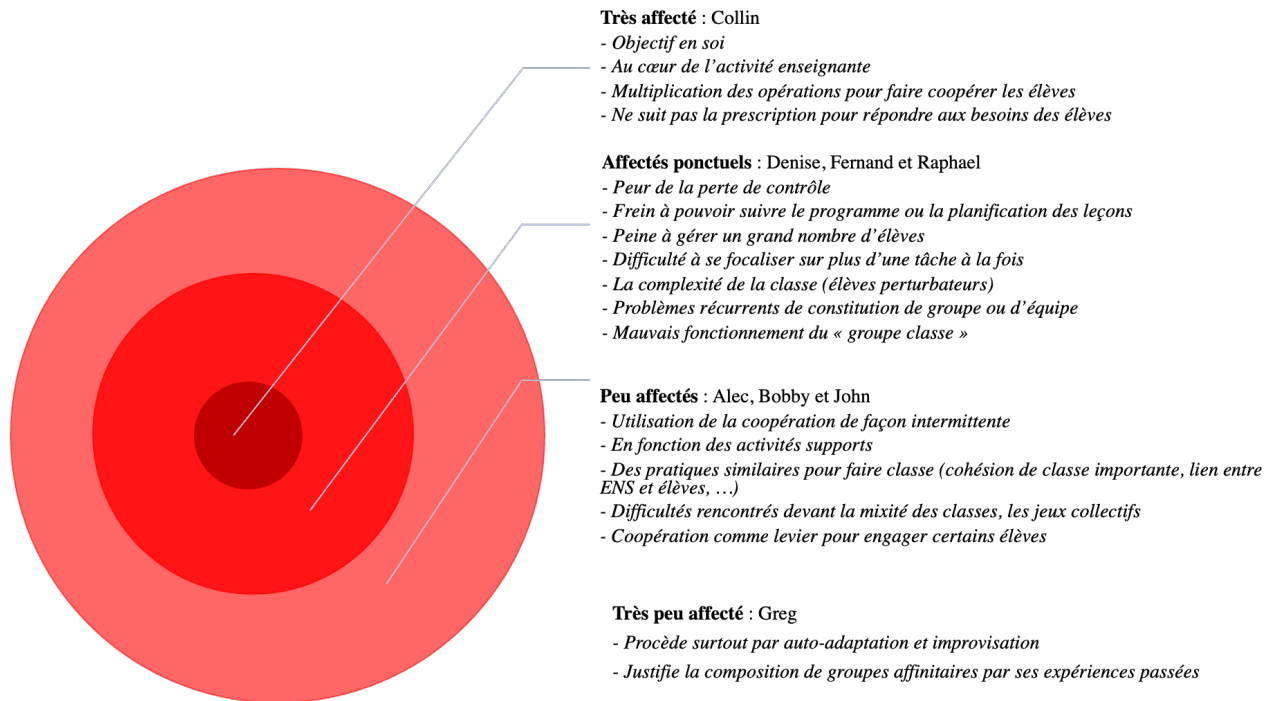
Faire coopérer les élèves est un enjeu au cœur de l'activité enseignante en EPS pour Fred surtout s'il a en plus la maîtrise de cette classe-là (professeur principal).

“EC TP16. Fred : Eh bien, à mon avis, le sport c'est un moyen justement de faire en sorte qu'une classe se comporte déjà bien entre elle. Typiquement, dans ma classe, dans ma maîtrise de classe, j'apporte beaucoup d'importance à ça, parce qu'ils viennent de se connaître et puis pour que ça se passe bien en classe, eh bien pour moi, le sport c'est un moyen de faire en sorte que ça se passe bien et je pense que, pour que ça ressemble à vraiment au sport qu'on veut amener, c'est un peu primordial. “

Ces entretiens compréhensifs ont initié l'étude à proprement parler, basée sur la méthode exposée dans la partie 5 (entretiens d'autoconfrontations simples (ACS) et croisés (ACC)). Mais dès la récolte de ces premières données, des « degrés d'auto-affectation » émergent dans l'activité des enseignants (ceux qui sont peu affectés, affectés, très affectés). Schématiquement, ces degrés peuvent être représentés de la façon suivante (seuls les huit enseignants de l'étude sont représentés) : (Figure 12)

Figure 12

Degré d'auto-affectation des huit enseignants d'EPS au début de l'étude



Note. Ce schéma n'a pas de valeur scientifique. Cette photographie grossière du niveau d'affectation de chaque enseignant participant permet néanmoins de dégager une définition plus opérationnelle du concept flou et ambigu de « coopération ».

*** Les enseignants d'EPS peu affectés par la coopération (Denise, Fernand et Raphael)**

Au cours de l'étude elle-même, deux des trois mêmes enseignants peu affectés au départ (Denise et Fernand) restent effectivement peu affectés par la suite par la coopération car ils ont souvent d'autres préoccupations qui occupent le devant de leur activité.

Parmi ces préoccupations, certaines sont présentes tout au long de l'étude. Les données font apparaître d'abord la peur de la perte de contrôle de la classe ou encore celle de ne pas suivre le programme ou leur planification de leçon. Dès lors, ces trois enseignants d'EPS délèguent peu, impliquent peu et responsabilisent peu leurs élèves au cours des leçons (ex : évaluations, assurance, etc.).

“ACS1 TP105. Denise : On aurait très bien pu faire de l'auto-évaluation ou bien qu'ils doivent collaborer pour s'évaluer, je pense qu'ils sont capables en 8e année, après c'est toujours un peu le défi de se dire : "Est-ce que j'ose déléguer à eux ?" et puis je n'ai pas confiance envers tous les élèves de cette classe, du coup, j'aurais pu mettre un leader avec un élève qui est honnête, donc typiquement le petit A. ((élève garçon)) ne va jamais mentir avec le plus D. ((élève garçon)) qui a plus tendance à tricher quoi. “

A travers l'intégralité de ces entretiens, Denise évoque le fait qu'elle est incapable de se focaliser sur autre chose mis à part le suivi du programme.

“ACS1 TP129. Denise : (...), je me rends vraiment compte parce que quand je suis enseignante, je ne vois rien, dans le sens que j'ai encore beaucoup trop la tête dans mes cours, de me dire : "Ok, il y a ça qui va arriver ensuite.", en fait je me rends compte que là, je ne suis pas du tout en train de penser entre guillemets au bien-être des élèves, je suis juste en train de me dire que le cours il doit se passer, qu'il doit se passer ça, ça, ça et ça, je dois faire les absences, je dois regarder qui n'est pas là et tout, en fait je me rends compte que là, je suis incapable encore de gérer ce paramètre. (...) “

Raphael va également mentionner à travers tous ces entretiens au long de l'année qu'il a de la peine à gérer non seulement 26 élèves à la fois, à se focaliser sur plus d'une tâche à la fois et à cela s'ajoute la complexité de la classe en termes d'attention.

“ACC2 TP308. Raphael : Ils ont fait n'importe quoi (...), le pire c'est, tu, que, je ne sais pas, moi, moi j'étais à fond avec l'autre groupe (...) j'étais tellement à fond dans mon truc que je n'ai pas du tout vu qu'ils faisaient les débilos avec les cadres et puis ils auraient pu, pfff, c'est chaud quoi, j'aurais dû quand même checker vite fait mais je trouve, je trouve difficile moi, moi j'ai de la peine à faire plusieurs trucs à la fois. “

Finalement, il apparaît que faire coopérer les élèves serait, dans l'activité de ces enseignants, une contrainte supplémentaire, surtout face à des élèves perçus comme « remuants ».

“ACC1 TP2. Raphael : (...) Les élèves sont en 10 VP, ils sont sympas mais ils sont incapables de rester tranquilles pendant les explications plus d'une minute, il y a sans arrêt un élève qui va dire quelque chose, et puis ça c'est vraiment un cours qui va partir en sucette parce qu'ils ne me laissent pas parler et je n'arrive pas à avancer quoi. “

Un des obstacles à la mise en œuvre de la coopération entre élèves, pour Raphael et Fernand tient au le risque de perte de contrôle imputable selon eux à certains garçons (1-4) qui perturbent la classe car ils refusent de coopérer avec les autres.

“ACC1 TP94. Raphael : Ah oui, ils font n'importe quoi, c'est G. et P. C'est les deux champions dont je te parlais au début. C'est souvent ces deux qui font n'importe quoi. Bon là, G. n'empêche, G. tantôt il fait n'importe quoi, tantôt il s'implique quand même par contre P., il est là, par contre lui je ne sais pas ce qu'il fait, lui il préfère vraiment toujours faire l'abruti jusqu'au bout. “

Fernand est surtout préoccupé par le face à face avec un groupe de garçons (dans l'ACS2 TP97. Il parle de « gang ») entraîné par un élève particulièrement peu coopératif.

“ACS1 TP71. Fernand : Oui j'essaie de faire ça, ça dépend de la motivation souvent, parce que c'est quand même un travail où, en te focalisant sur un et puis en gardant le contrôle du reste de la classe c'est assez, ça fait beaucoup. Du coup, je sais qu'il y a des moments où j'en peux plus de lui et puis je le laisse partir et puis après je sais que de toute façon il va bouder, il va s'asseoir. Et puis voilà, du coup il s'exclut tout seul et puis je sais que le reste de la classe peut fonctionner. (...) “

“ACS2 TP44. Fernand : Oui eh bien, c'est les quatre qu'on a à l'image, c'est les quatre qui sont à chaque fois impliqués dans les problèmes de comportement et de oui, enfin principalement, à part N. (élève exclu des autres élèves de la classe) qui se met tout seul des gens à dos en général. “

Dès lors, Fernand est confronté à des problèmes récurrents de constitution de groupes ou d'équipes. Là aussi, dans son activité, il apparaît que la mésentente entre élèves est surtout le fait de certains garçons.

“ACS2 TP46. Fernand : (...) Oui, mais sinon c'est clairement, c'est les seuls qui refusent de collaborer et qui sont problématiques dans la classe et puis qui vont, avec leur comportement, pfff, comment dire, ils, systématiquement dans les équipes eh bien, c'est eux qui se coupent des autres et puis qui ne vont pas avoir l'attitude, une attitude positive par rapport à l'équipe. “

On comprend à partir de là que la coopération ne peut selon lui être envisagée dans un contexte si éloigné de ce qui est visé.

“ACS2 TP105. Fernand : Mhm, je ne suis pas sûr qu'ils comprennent. [Ch : Ce que ça veut dire se mélanger ?]. Oui mais du problème qu'il y a. Du fait que, je ne sais même pas, s'ils se rendent compte que toute la classe est soudée et puis que, eux, sortent...”

Parfois, la coopération est reléguée au second plan du fait d'un seul élève peu intégré. Cette situation particulière marque fortement l'activité de Fernand :

“ACS3 TP6. Fernand : Oui, tout d'un coup, il est assez, il est désagréable et puis, il est assez euh, il vient provoquer, et puis là, la classe, elle se braque et puis du coup, ils le mettent à l'écart.

ACS3 TP14. Fernand : Par rapport aux filles je trouve que là, il a complètement tort parce que, en plus, on voit très bien, qu'il y a des moments où ça marche, et puisqu'elles ne sont pas du tout rancunières, et puis que ça joue aussi s'il fait l'effort. Je sais qu'avec les garçons, il a beau essayer de faire des efforts, même les jours où il est de bonne humeur, ça ne va pas fonctionner parce qu'eux, ils l'ont catalogué et puis, ils ne vont pas revenir en arrière. (...).“

Mais, on le voit, ces difficultés liées à l'intégration d'un élève différent dans le groupe classe (ou, plus haut, celles liées au contrôle des élèves perturbateurs), font partie intégrante de la problématique de la coopération, même si elles apparaissent momentanément comme des obstacles. Autrement dit, ces types de situations sembleraient requérir davantage de coopération (la coopération comme voie de l'intégration ou comme voie de diminution des comportements perturbateurs) en même temps qu'elles sont perçues comme des empêchements à davantage de coopération.

“ACS3 TP26. Fernand : (...) dans son comportement cette année j'ai vu qu'il l'assumait de plus en plus, il sait qu'il est différent. Il sait que voilà, qu'il est assez bas, il a déjà deux ans de plus que tout le monde, (...), tout le monde le prend pour une fille et puis maintenant, à chaque fois qu'il peut, il met des collants et il fait des petites remarques. (...) Il est de plus en plus content d'être à l'écart et puis de se sentir différent. “

Ces préoccupations émergent à l'occasion de situations émotionnellement marquantes. Elles sont des objets de réflexion et d'action professionnelles, entraînant une activité empêchée et des conflits intrapsychiques (CIP) sur des périodes variables.

Elles sont très présentes dans l'activité de ces trois enseignants et font souvent obstacles à la mise en œuvre de véritables actions susceptibles de faire coopérer les élèves en classe.

* *Les enseignants d'EPS affectés par la coopération (Alec, Bobby, Greg et John)*

Au cours de l'année de l'étude, quatre enseignants d'EPS démontrent un intérêt variable à la coopération en fonction des activités supports. Ils ont des pratiques similaires quant à leur manière de faire classe (par ex : lieu de rassemblement, corporalité pour parler avec la classe, plusieurs moments d'échanges informels avec les élèves, etc.). Ils rencontrent peu les problèmes de manque d'attention, de prise de pouvoir de certains élèves. Ils sont peu déstabilisés face à des situations inattendues. Par conséquent, ces mêmes pratiques pour faire classe tissent un lien entre l'enseignant et les élèves du groupe classe. Par exemple, la cohésion de classe est importante pour Greg et Bobby qui vont agir pour l'accentuer en classe et en salle de gym avec la classe dont ils ont la maîtrise (professeur principal de la classe pendant trois années).

“ACS1 TP4. Greg : Alors ça, c'est quelque chose qui me tient très à cœur le, ce contact, je te l'ai dit en salle de classe avec eux, je les mets chaque fois une fille, un garçon à côté, et puis je tourne que les filles, les garçons ils ne bougent pas pendant la première année ((G fait référence à la 9e année)), ils vont rester comme ça et le but c'est justement de se connaître, de ne plus avoir de tabou, de coopérer, de pouvoir se toucher, pouvoir euh, créer une grosse ambiance de classe euh, je pense que ça passe aussi par ça. “

Dans le cas de cette maîtrise de classe, la coopération est davantage rapportée à des perspectives à long terme et se rapproche dès lors de ce qu'est un motif.

“ACS1 TP52. Bobby : (...) c'est aussi une classe particulière parce que c'est la classe dont j'ai la maîtrise, et puis j'ai vraiment cette volonté, j'essaie d'utiliser l'éducation physique comme ça de manière générale, comme ce ne sont pas de très grands sportifs, ni des grands fans de manière générale, mais plus vraiment de le voir comme un moment où on peut essayer de resserrer les liens et de créer une cohésion. C'est aussi pour ça que je travaille beaucoup avec tout le monde et puis, que je montre aussi que je n'ai pas de favori ou bien j'essaie vraiment de jouer un peu là-dessus (...) “

Pour Greg ces interactions ne sont pas uniquement importantes entre les élèves mais aussi dans la relation qu'il entretient avec ces élèves. Il est prioritaire pour lui que l'enseignant lui-même intègre ce climat de coopération. Pendant les phases de jeu, Alec va également s'asseoir avec les élèves sur le banc, discuter et s'intéresser à eux de manière extra-scolaire.

“ACS1 TP8. Greg : J'aimerais installer un lien de confiance mais je ne sais pas s'il est encore là chez tout le monde, je sais qu'il y en a certains avec qui j'ai pu créer de la confiance, ça, j'en suis certain, par contre je ne sais pas si ce lien est là chez tout le monde, parce qu'il y en a où je ne suis pas sûr qu'ils m'apprécient ou qu'ils arrivent à comprendre que je suis là, pour les aider et pas pour les enquiquiner quoi. Certains ont compris et d'autres pas.

Ici, la coopération entre élèves est mise en lien, dans l'activité de l'enseignant, avec le type de relation de confiance et d'entraide qu'il doit instaurer avec la classe.

ACS1 TP104-108. Greg : Bon après, c'est mon idée mais la coopération, je me mets dedans en fait. (...) si j'apprécie moins un groupe ou comme ça, tu peux demander à la plupart des élèves que j'ai, je pense que j'apprécie beaucoup mes élèves quelles que soient mes classes, que ce soit D ou les VP ou n'importe quoi, du coup, j'aime bien moi collaborer avec eux. Et je pense qu'effectivement, je garde quand même mon statut de maître mais le fait d'être avec eux et de collaborer avec eux, ça crée aussi une relation particulière avec les élèves, tandis que si je m'efface complètement, c'est moi qui me sors du groupe, et puis c'est moi qui perds le côté relationnel que j'aime tant. “

John est, de son côté, affecté par les problèmes de mixité entre les filles et les garçons (ACS1 TP2-109 / ACC2 TP153) liés aux cas des élèves peu intégrés (comme constaté dans l'étude de cas de Fernand).

“ACS1 TP2. John : Et puis euh, à cet âge-là, 9e année, c'est clairement garçons/filles. ((rires de Jo)). Et puis, si je vais plus dans les détails mais clairement, on a une fille qui est un petit peu à l'écart du groupe des filles, (...) eh bien voilà, elle se met de mon côté mais ce n'est pas un hasard non plus. Elle n'est pas vraiment intégrée dans le groupe des filles, elle n'est pas non plus dans le groupe des garçons parce que ce n'est pas un garçon, donc, voilà, elle cherche un peu sa place. “

D'autres enseignants sont concernés par ce type d'affectation aux questions de coopération en lien avec celles de mixité.

“ACS1 TP2. Bobby : Alors bon, systématiquement dans cette classe, ils vont se mettre tous les garçons d'un côté et toutes les filles de l'autre. Ça c'est quelque chose qui, en début de leçon, je laisse, voilà, parce que j'estime en fait que c'est un peu l'entrée dans la leçon donc je n'ai pas envie de rentrer de manière autoritaire, à les faire se mettre autrement, d'autant plus que c'est juste pour les quelques consignes donc j'aimerais qu'ils se sentent à l'aise et après j'aimerais, à l'aide d'une activité peut-être qu'ils s'en rendent compte et essayer de faire qu'ils travaillent de manière mixte mais voilà, là je laisse comme ça. “

John est habité de façon persistante par ce problème sur lequel il bute, sans pouvoir trouver les buts d'action ni opérations susceptibles de le dépasser.

“ACS1 TP46. John : En fait ce que je me disais, c'est qu'on reste dans ces stéréotypes où les garçons ont besoin de montrer qu'ils sont plus forts que les filles et puis que, oui j'ai de la peine à comprendre ça. ((rires de Jo)). “

“ACS1 TP74-78. John : Oui, bien sûr. Et puis après, eh bien voilà, on remarque à deux filles en particulier, qui pour moi, ne s'impliquent pas assez dans le jeu et donc l'équipe pour elles, c'est très très difficile d'arriver à marquer ce point-là. Et puis alors ce qui me frappe, c'est comme les autres sont peu concernés en fait, c'est le temps que je prends pour ces deux élèves-là, et que je mets de côté complètement le reste de la classe à ce moment, alors les filles s'assoient et les garçons commencent à discuter. (...) Mais y a même une séparation physique dans le sens que les garçons restent debout et bougent et puis les filles, celles qui ne sont pas concernées par mes remarques, elles sont assises et puis les deux autres, elles n'osent pas s'asseoir parce que je suis en train de leur parler. Mais c'est flagrant quoi, et ça sur le moment tu ne t'en rends pas compte à ce point-là. (...)“

Même en changeant d'activité support, John observe constamment l'émergence du stéréotype filles/garçons lors de ses leçons d'EPS.

“ACS2 TP45. John : Les filles étaient assez, on a souvent les filles qui tournent la corde. Elles ont changé mais elles sont contentes de tourner malheureusement. Non mais c'est vrai, c'est ce que j'ai dit, auprès des filles, ce n'était pas vraiment de ne pas aller tirer au panier mais c'était plutôt d'aller se défier dans la corde et d'essayer soit de dribbler soit de sauter à la corde. “

Souvent, la préoccupation de coopération émerge dans l'activité des participants quand elle est combinée à des questions d'apprentissages. De la sorte, dans la classe de 9^e année, John observe que les élèves ont tendance à faire des passes à un élève « leader » même si ce choix n'est pas efficace du point de vue du jeu.

“ACS1 TP93. John : Oui, ce qui m'a fait sourire, c'est que la plaque tournante de l'équipe c'est toujours le même élève, on donne toujours la balle à A. ((élève garçon)) parce que c'est le plus grand et que justement, c'est un des leaders de la classe et puis, il perd souvent la balle, alors, il en a plus que les autres, alors il a plus de chance de la perdre mais malgré tout, voilà là, direct sur sa première passe comme ça, il perd la balle et en fait, eh bien, (...) on verra M. ((élève garçon)) juste après, il va avoir la possibilité de donner, mais il ne donne pas parce que, là, il pourrait donner sans problème, il les voit ((élèves démarqués)) mais il cherche quand même à donner ici ((au leader)) et puis pour finir on récupère la balle mais c'est cette tendance à vouloir toujours s'appuyer sur les mêmes personnes alors qu'avant, la règle du jeu d'avant était de devoir donner à tout le monde, c'était justement pour dire : "Mais oui, on peut la donner à tout le monde." et là, ça ne sort pas, (...) “

Sur ce point, John précise avec la chercheuse la notion de « niveau coopératif » nécessaire avant que les élèves soient capables d'atteindre le niveau suivant proposé à travers certaines activités supports comme l'acrosport.

“ACC2 TP35. John : (...) peut-être on ne met pas les mêmes mots sur les mêmes choses parce que des fois dans certaines activités, je ne voyais moi pas forcément quelque chose que tu appelaies coopération et puis toi oui. Pour toi, peut-être même mon premier niveau de vivre ensemble, de respect et tout ça fait déjà partie de la coopération donc ça c'est quelque chose que j'ai tout le temps et je pense que j'ai un peu tout le temps eu à l'esprit (...) avec l'acrosport, effectivement pour moi je mettrais ça typiquement dans les activités de coopération parce qu'effectivement il faut être d'accord de se toucher, de discuter, de construire quelque chose ensemble autre même qu'une figure d'acrobatie, eh bien, c'est typiquement dans le thème. “

Souvent, chez ces enseignants affectés par la coopération entre élèves, la sensibilité pour ces questions est également en rapport avec une difficulté, voire une impossibilité, à supporter le désengagement des élèves.

“ACS1 TP24-30. Bobby : On voit I. ((élève fille démotivée par l'activité)) voilà qui ne tape pas dans la main, elle n'aime pas la course et du coup elle ne collabore pas non plus avec son partenaire. (...) Euh, elles ont bien compris qu'il fallait courir et que c'était de l'endurance, ça c'est le premier problème et elles n'aiment clairement pas ça. (...) Puis avec elles, on a un peu un deal voilà, (...) et puis je l'accepte jusqu'à un certain point. Au niveau de la collaboration, de manière générale je dirais... “

Dans ces cas, la coopération est envisagée comme recours éventuel pour engager l'élève.

“ACS1 TP61-84. Bobby : Par contre I. ouf. (...) Là, elle a une attitude ou si tu veux, ce n'est pas juste qu'elle ne bouge pas c'est une volonté, c'est que c'est, c'est une déviance en fait, c'est dire : "Je ne veux pas faire euh, j'en n'ai rien à faire...". (...). C'est délicat, franchement, je n'ai pas de solution pour ce type d'élève mais comme je la connais, on va dire la meilleure solution ça serait de la mettre avec une copine. “

Ce qui continue à affecter ici Bobby, c'est que le désengagement de l'élève non seulement est un frein à la coopération mais qu'il peut se traduire par une volonté explicite de ne pas participer aux situations, donc de ne pas coopérer.

“ACC2 TP242-250. Bobby : Oh putain qu'est-ce que ça m'agace. (...) bon on a un rapport particulier avec elle, on s'entend super bien mais c'est une de ces filles qui a, qui est très intelligente, qui a beaucoup de second degré, souvent des idées (...) j'ai l'impression que c'est un peu, tu sais, qu'elle est en mode anarchiste machin, des fois j'ai un peu l'impression qu'elle fait ça juste parce qu'elle a décidé qu'elle ne devait pas participer. (...) Hier I. elle était passeuse parce qu'il y avait une des équipes, on faisait un tournoi à quatre, il y avait deux équipes qui jouaient et une équipe qui pariait sur le résultat et une équipe qui était passeur autour et puis quand elle était passeuse, genre elle recevait, elle faisait carrément exprès de ne pas redonner la balle à la bonne équipe quoi. “

* *Les enseignants d'EPS très affectés par la coopération (Collin)*

Parmi les deux enseignants d'EPS qui étaient très affectés lors des entretiens compréhensifs de la pré-enquête, l'un des deux a dû s'arrêter en cours d'étude pour des raisons de dotation d'horaire avec sa classe en EPS (plusieurs leçons annulées et un suivi irrégulier de toutes les

deux semaines). Néanmoins, il reste un enseignant très affecté par la coopération au cours des entretiens d'autoconfrontation de l'année d'étude.

Deux points communs apparaissent dans ce profil d'activité :

- D'une part une multiplication de tentatives pour faire coopérer davantage les élèves. Cette recherche d'opérations est à mettre en lien avec le fait qu'au cours de l'année, l'enseignant ne paraît pas entravé par d'autres préoccupations. Ainsi, Collin semble préoccupé de temps en temps par le manque d'engagement d'une fille et l'intégration d'un autre élève rejeté par la classe. Mais ces deux préoccupations semblent sinon secondaires, du moins intermittentes, ce qui lui permet de se dégager des urgences rencontrées par d'autres participants et de polariser ses réflexions et actions sur ce qui l'intéresse : la coopération entre élèves ;
- D'autre part, l'activité de ces enseignants est indexée à celle des élèves, ce qu'ils considèrent comme leurs « besoins ». Afin de pouvoir répondre à ces besoins, ils ne suivent pas la prescription de façon stricte (par exemple, celles concernant les évaluations cantonales).

“ACC TP44. Collin : Non, du tout. Alors je m'en fous. “

On retrouve cette tendance à s'écarter de la prescription chez plusieurs autres collègues.

“ACC1 TP234. Greg : Moi la pression non pas par rapport au programme d'EPS après on a un programme à suivre mais ma foi si on fait une semaine une activité et six semaines une autre parce que ça fonctionne bien alors moi je fais comme ça. “

Pour plusieurs participants à l'étude, l'objectif de coopération semble même inconciliable avec un suivi strict des programmes.

“ACS3 TP191. Bobby : Ah oui clairement, c'est indéniable que mes objectifs ne seraient pas les mêmes, ça c'est clair que tu l'es de toute façon, si je veux respecter le programme, (...) Comment faire pour en même temps avoir l'objectif de la collaboration et puis en même temps avoir que 3 périodes de ci pour faire 4 évaluations et puis machin donc euh, ça c'est sûr que de toute façon, bon je ne devrais peut-être pas le dire, de cette manière, j'ai abandonné le fait de faire toutes les évaluations et de faire tous les trucs et plus parce que je me suis rendu compte que ça n'avait pas de sens, c'est du zapping et puis ça me rend, ça m'apporte rien, je n'ai pas l'impression que ça apporte quoi que ce soit aux élèves et c'est frustrant. “

Pour conclure sur l'auto-affectation des enseignants, on pourrait croire que Collin est au niveau supérieur de la coopération (arbitrairement : au niveau 3). Cette affectation est corrélée à une recherche continue d'opérations (voir partie 6.1.3 les opérations pour faire coopérer les élèves) et une polarisation sur l'activité des élèves.

6.1.2 Des motifs concurrents à la coopération et des motifs relatifs à la coopération

Cette section vise à documenter les motifs concurrents à la coopération et de mieux comprendre pourquoi cette préoccupation n'arrive pas au premier rang dans l'activité des enseignants d'EPS.

* *Des motifs concurrents à la coopération*

Lorsqu'ils décident de faire coopérer leurs élèves en classe, les enseignants d'EPS de notre étude font dépendre ces actions d'un motif perçu comme concurrentiel avec d'autres priorités. Ces dernières conduisent donc souvent à reléguer la coopération à un second plan dans leur activité. Ainsi, l'une des préoccupations centrales chez les enseignants d'EPS de notre étude est de « procurer du plaisir aux élèves »

“ACS1 TP24. Alec : Parce que je pense que ce n'est pas l'essentiel dans un cours. Gagner ou pas euh, je trouve pfff, qu'il faut qu'ils aient du plaisir après euh, après pour certaines choses tu es obligé, (...). “

Ce type d'activité motivée par le plaisir à procurer aux élèves est partagé par tous les participants de l'étude (comme spécifié dans la problématique par d'autres études, voir Lentillon-Kaestner et al., 2018). Même Collin, l'enseignant le plus affecté par la coopération comme nous l'avons vu dans la sous-partie précédente, organise son activité en négociant le choix des activités-supports aux élèves, pour privilégier le plaisir des élèves pour autant que ce soit possible.

“ACS2 TP84. Collin : Exactement, donc euh, le but c'est qu'ils prennent quand même du plaisir après, c'est pour ça aussi que je leur permets de, de choisir leurs activités pour autant que ce soit possible de le faire hein ? Et puis, et puis voilà. “

Ce motif va aussi continuer d'apparaître tout au long des entretiens d'autoconfrontations simples et croisées surtout dans l'activité de Fernand (ACS1 TP5, ACS2 TP130, ACC1 TP91, ACS3 TP145) et dans celle de Greg (ACS2 TP58, TP96-100 / ACC1 TP236-243 / ACS3 TP77, TP112, TP132, TP148, TP210, TP212-216, TP232). Particulièrement pour Greg, ce motif du plaisir des élèves est tellement prégnant qu'il apparaît comme une condition de son enseignement.

“ACC1 TP236-243. Greg : C'est réussite, réussite et plaisir je te l'avais dit, plaisir avant tout. (...) Oui voilà, j'adapte beaucoup par contre le but c'est vraiment qu'ils aient du plaisir. “

ACS3 TP210. Greg : Non en tout cas en sport, il faut qu'ils aient du plaisir. “

Sa posture d'enseignant est conditionnée à ce « mobile vital ».

“ACS3 TP212-216. Greg : (...) eux ils jouent mais ils ont moins de plaisir du coup parce que je ne suis pas là et que je mets moins cette ambiance-là, il faut que je leur dise qu'ils ont le droit de rigoler quand je ne suis pas là. (...) Je ne pense pas qu'ils le font pour moi, je pense qu'ils le font pour eux mais qu'ils ont plus de plaisir quand je suis là. “

Même lorsqu'il est confronté à une classe ressentie comme difficile, Collin place ce motif qui consiste à ce que les élèves « prennent du plaisir au cours d'EPS » au premier rang de ses préoccupations (ACS2 TP84, ACS3 TP78).

“ACS3 TP88. Collin : Non, pour moi tant qu'ils se dépensent et qu'ils participent tous et qu'ils aient tous du plaisir. J'ai clairement changé mes priorités avec cette classe. “

Le plaisir peut servir aussi de monnaie d'échange, mais un échange dans lequel l'incitation à la coopération est absente.

“ACS3 TP102. Collin : Alors après, il faut voir si ça, comment ils s'autogèrent, parce que si c'est une classe qui n'arrive pas à s'autogérer, comme celle-là, c'est compliqué, alors là c'est vrai que, mais, et puis ça doit aussi être un susucre, ça ne peut pas être quelque chose de oui, "vu que vous m'emmerdez tout le temps, on fait ça" quoi. Je leur ai fait comprendre que oui, moi je peux vous faire plaisir de faire ce que vous voulez mais vous devez avoir un retour, c'est donnant-donnant. “

A nouveau, face à des élèves « perturbateurs », on constate chez Collin et Raphael que ce motif concurrent du plaisir émerge à nouveau. Ce motif entre en quelque sorte en concurrence avec la notion de responsabilité individuelle par rapport à des comportements « déviants » de certains élèves. Le fait de faire coopérer balance entre une orientation centrifuge de l'activité (préserver un climat, faire participer, ...) et une orientation centripète (me sentir « confortable » quand j'enseigne, avoir moi-même du plaisir).

“ACS3 TP78. Collin : Ça, je lui ai déjà posé la question, je lui ai dit : "Tu te rends compte que moi je n'ai pas de plaisir à comment tu te comportes et puis est-ce que toi tu as du plaisir à venir ?", il me fait : "Oui, oui, moi je m'en fous, je joue et puis voilà." “

Cette prégnance du motif du plaisir dans l'activité des participants notre étude implique que les enseignants éprouvent des difficultés à poursuivre des objectifs tels que la coopération avec certains types d'élèves : certaines filles peu engagées, certains élèves peu intégrés, certains perçus comme des leaders négatifs, etc. Ainsi, ils se rabattent systématiquement sur le motif « réussir à prendre du plaisir ensemble » et/ou avec « le groupe classe ». A ce stade, le challenge pour les enseignants est de réussir à faire coexister le motif de « faire coopérer les élèves » tout en contrôlant ces élèves « déviants ».

“ACC2 TP169. Raphael : Au final avec les deux filles là, c'est un peu des cas quand même, au final ce que je voulais, c'était de revenir à la base et puis c'était quoi, de les faire participer, les faire bouger et qu'elles aient du plaisir tu vois, au final. J'essaie vraiment de sauver les meubles mais...”

Même constat pour Collin et Raphael face à des différences techniques de niveau important dans les jeux collectifs.

“ACS3 TP113-117. Collin : Oui, mais les filles n'y prennent pas beaucoup de plaisir parce qu'elles ne touchent jamais la balle quoi. “

“ACS2 TP86. Raphael : Mhm, mhm. C'est vrai que là, elles n'ont pas de plaisir et elles ne vont pas s'améliorer non plus. “

On le voit, le fait de donner du plaisir aux élèves de façon prioritaire empiète sur la préoccupation de faire coopérer les élèves. Mais, dans la mesure où ce plaisir doit toucher tous les élèves pour cet enseignant, ceux-ci doivent « s'arranger entre eux », donc coopérer pour avoir du plaisir. Ce lien apparaît dans de nombreuses données, par exemple chez Greg.

“ACS3 TP112. Greg : Parce que c'est vraiment un cours basé sur le ludique et puis c'est à eux de s'organiser pour prendre un maximum de plaisir. “

De fait, dans l'activité des participants, « l'objectif plaisir » implique d'intégrer tous les élèves, y compris les moins performants, ce qui entraîne des conséquences sur la formation des équipes et, globalement, sur l'équilibre à préserver en classe entre le désir de compétition (une des sources essentielles du « plaisir » chez certains élèves) et la coopération. John explicite bien cette problématique.

“ACC2 TP20. John : Et pour moi, je suis un, quand je joue pour moi, je suis très compétiteur, j'ai toujours envie de gagner, je ne suis pas un mauvais perdant mais j'ai envie de gagner, je, voilà. Par contre, dans le scolaire, je suis pour le plaisir, faire participer tout le monde, que tout le monde joue, que personne ne soit mis de côté, etc. “

Parfois, le motif « donner du plaisir aux élèves » peut même conduire l'enseignant à attribuer un rôle particulier à des élèves « hors-jeu », comme dans cette situation évoquée par Fernand, à propos d'une fille peu sportive (qui devient « hyper contente »).

“ACS2 TP232. Fernand : Et puis, je prends aussi souvent une élève, qui n'est absolument pas sportive, qui est en surpoids, qui est la moitié du temps avec une énorme écharpe ou un pull qui traîne jusqu'à par terre, qui a ses affaires une fois sur deux, quand elle est venue à l'école en training, par exemple, elle a ses affaires, mais en général elle n'a pas ses affaires, et puis elle est toujours eu::h, hyper contente de s'impliquer dans la formation des équipes. “

Les résultats mettent en évidence que le plaisir recherché par l'enseignant concernant ses élèves relègue la volonté de les faire coopérer au second plan. Et même si les deux aspirations peuvent être liées, les données montrent que, dans ce cas, la coopération n'est plus un motif à proprement parler, mais plutôt un « moyen » de procurer du plaisir aux élèves.

Un autre motif concurrent à celui de la coopération est que les enseignants souhaitent également que « leurs leçons tournent » en terme d'organisation. Pour Collin, Bobby, Fernand et Raphael, une leçon d'EPS réussie est avant tout une leçon où les élèves se sont investis, ont beaucoup pratiqué et sont en action.

Ces enseignants ne supportent pas de voir des élèves assis.

“ACC2 TP88-90. Alec : Si après elles participent, moi un truc qui m'énerve vraiment c'est quand, c'est quand ça ne participe pas quoi. Si ça ne court pas que, déjà un ça fait chier les autres et moi ça m'emmerde aussi. Après qu'elles, ou qu'ils soient tout le temps ensemble pendant les cours ça ne me dérange pas en soi, si après elles font le job. “

“ACS2 TP86. Collin : Oui, oui. Tant que je n'ai pas des élèves qui sont assis et qui ne font rien. Bon eh bien, il y en avait une qui était assise mais comme d'habitude donc euh, c'est, toujours la même. Ce n'est pas possible, elle trouve toujours une excuse, j'ai mal ici, j'ai mal là. “

Ce motif est en lien avec celui du plaisir à procurer aux élèves, tel qu'évoqué précédemment.

“ACC1 TP238. Raphael : Mouais moi je dirais qu'ils bougent et qu'ils aient du plaisir aussi quoi mais... “

Tout se passe comme si la participation active des élèves aux situations était la signature, du moins la condition sine qua non, du plaisir de l'élève en cours.

“ACC1 TP91. Fernand : (...) je déteste laisser les élèves assis à rien faire, surtout qu'ils n'ont déjà rien fait pendant la leçon, alors au moins, ils bougent à la fin sur une balle à deux camps. (...) “

Et, si l'on peut imaginer que le but d'action consistant à planifier les équipes à l'avance est en lien avec le motif de la coopération, on s'aperçoit vite, en fait, qu'il est plutôt en rapport avec la recherche d'une efficacité en vue de faire participer la classe aux situations proposées.

“ACC2 TP12-14. John : Oui, oui, alors on a fait de l'Ultimate Frisbee l'autre jour, il n'y a aucun problème euh, oui. Mais du coup, pour revenir à l'extrait, j'avais certainement préparé mes équipes parce que ça je fais souvent. (...) Eu:::h, parce que justement, ça me permet de, j'aime bien être assez efficace dans mon début de leçon ou début d'activité et, ça me permet de faire quelque chose de plus ou moins équilibré, ça me permet de ne pas perdre de temps (...) “

“ACS1 TP32. Raphael : Oui ça peut l'être mais là en l'occurrence, comme je t'ai dit, j'étais dans mon organisation pour la suite et j'étais un peu:: pris et je n'ai pas vraiment eu le temps de terminer mes explications qu'ils sont partis et puis que:::, j'étais à l'arrache. “

De même, le but d'action consistant à composer les équipes ou à les réaménager en cours de jeu pourrait correspondre au motif de vouloir faire coopérer les élèves. Mais l'analyse des données pointe le fait que cette coopération apparente est finalement « au service » d'une organisation qui favorise l'engagement global de la classe. John va orienter souvent la discussion avec ses élèves par souci de rendement, d'efficacité et de rythme. Il laisse rarement les élèves discuter entre eux car il perçoit cela comme une perte de temps (EC TP48). Pour Denise aussi, l'organisation de la leçon en termes de contenu et de rendement passe en priorité. A aucun moment de son *verbatim*, elle ne mentionne le motif de la coopération.

“ACC1 TP367-371. Denise : Moi je réfléchis clairement plus sur le contenu, tu vois unihockey, il faut que je fasse ça, ça, ça, mais c'est vrai que tout l'aspect coopération et puis faire les équipes à l'avance ou comme ça, ça vient en dernier et puis si éventuellement j'ai 5 minutes et je me dis : "Ah eh bien tiens...". “

Concernant la constitution des groupes ou des équipes, elle poursuit de la manière suivante.

“ACS1 TP42. Denise : Soit je, moi eu::h, soit les extrémités, soit les dates de naissance, je peux faire plein de choses, je peux faire avec des chiffres, moi je fais souvent avec la couleur des T-shirts, j'aime bien parce que c'est rapide, l'âge, n'importe finalement. “

Les données montrent finalement que les huit enseignants d'EPS vont conserver des équipes stables uniquement pour les jeux collectifs lors de tournois. Et, lorsqu'ils proposent un rôle particulier de capitaine d'équipe à certains élèves, le but est, encore une fois, pour poursuivre un motif organisationnel.

“ACS3 TP111. Alec : Ils doivent aller dire le score, faire en sorte que leur équipe soit sur le bon terrain au bon moment, compter les points. C'est plus organisationnel. “

Les résultats montrent l'indexation de la coopération entre élèves à cet impératif organisationnel. Pour Bobby, au cours de leçons de sports collectifs, le choix d'imposer systématiquement les équipes va révéler un motif de régulation lors du tirage des équipes afin de ne pas être confronté à un problème d'exclusion.

“ACS2 TP133. Bobby : On arrive en fin d'année et je crois que je ne les ai pas laissés une seule fois choisir les équipes, complètement jamais parce que pour moi c'est, je ne veux surtout pas qu'il y ait quelqu'un qui se retrouve de côté et je sais que ça va arriver en fait. ” “

Raphael va également imposer et conserver les équipes.

“ACC2 TP102. Raphael : Oui mais pas longtemps mais quelques, je ne sais pas peut-être deux mois maximum. C'était pour le tournoi de unihockey et j'ai trouvé ça hyper pratique déjà, au niveau rendement de temps [Jo: clairement] c'est génial, et puis après oui, c'était quand même, les équipes je ne me souviens plus si on avait fait par affinité ou pas, oui ils avaient fait par affinité mais moi je voulais que ce soit des équipes équitables, donc on va à ce tournoi avec des équipes équitables et du coup ils devaient jouer le jeu et en plus je les connaissais donc euh. Et franchement, c'était vraiment bien, et puis les trois leaders justement je les avais séparés, donc c'était hyper intéressant. A refaire. “

On le voit, les regroupements d'élèves sont rapportés à des impératifs de « rendement de classe ». On repère la même logique d'activité chez John pour qui certaines formes de jeu plus coopératives visent avant tout à rendre les bons joueurs attentifs aux membres de leur équipe pour éviter de faire perdre leur équipe.

“ACS2 TP87. John : (...) en général, c'est une forme que je trouve très intéressante pour la coopération, largement plus que la balle assise individuelle ou balle assise américaine, parce que justement il y a ce couperet, si je ne fais pas attention à ceux qui sont assis, eh bien, mon équipe elle va perdre même si je ne suis pas touché, parce que je n'attends pas que toute l'équipe soit touchée, parfois je dis : "Si vous en avez trois de la même équipe qui sont par terre, l'équipe, elle a perdu." Et du coup, ils doivent être attentifs, et généralement, la première fois que je fais ce jeu-là dans une classe, les leaders qui ont les balles tout le temps, ils ne font que toucher, et ils ne s'intéressent pas du tout à délivrer et puis leur équipe elle perd et ils ne comprennent pas, qu'ils, pourquoi ils ont perdu. Et puis après par contre, ils changent complètement d'attitude de jeu eu:::h, en faisant attention aux copains qui sont touchés. “

La posture de John est la même : proposer des dispositifs coopératifs afin d’impliquer tous les élèves et ainsi favoriser le jeu d’équipe (ACS1 TP86, TP115).

“ACS1 TP72. John : Non, c'est une règle que j'utilise assez régulièrement quand je veux, parce que tu peux aussi avoir, très bien, eu:::h, tu peux aussi avoir des garçons qui sont complètement mis de côté par d'autres garçons ou etc. Donc c'est, c'est vraiment mais avec cette classe-là, c'était plus pour aider les filles ou pour forcer les garçons à:::, jouer avec les filles euh, mais dans d'autres classes, eu:::h, pour favoriser le jeu d'équipe. Y a toujours les deux choses, c'est que souvent ils sont perçus comme moins bons, ils le sont peut-être mais surtout ils sont petit à petit mis de côté, et petit à petit, ils n'ont même plus besoin d'être mis de côté parce que c'est eux qui se mettent de côté tout seul. Et en fait, si, ils arrivent à comprendre que pour que leur équipe marque un point, il faut que eux aussi ils participent, ne serait-ce qu'en recevant une balle et en faisant une passe, eh bien, on a déjà franchi un petit eu:::h, une étape. “

Chez Bobby, le motif relatif à la progression technique dans les différentes activités proposées aux élèves prend le pas sur une « progression coopérative », on pourrait dire « d’intériorisation de notions sociales ». Il explicite parfaitement la priorité qu’il accorde à ces visées.

“ACS3 TP40. Bobby : Mhm, euhm, oui, oui, juste augmenter au fur et à mesure pour avoir des groupes plus importants, oui, (.) alors d'un point de vue, si je me place avec l'œil de la collaboration, c'est tout à fait sensé et ça amènerait cette progression et puis moi, c'est vrai que (.), je réfléchis plus à la progression dans l'activité ou à la progression, tu vois là, je fais du sprint, donc eu:::h, je me dis : "Ok, je veux une leçon sur la réaction, je veux une leçon dans laquelle on travaille sur les départs avec les starting blocks, etc.", et puis je n'ai pas cette notion de coopération présente, donc je le fais mais je ne me dis jamais : "Je vais faire un groupe par 3, ensuite par 4, etc." parce que je me dis que si je fais un groupe par 3, par 4 en terme de rendement, de l'activité, ils vont moins courir, tu vois ce que je veux dire ? “

Cette priorité accordée par certains aux objectifs d’apprentissage relève d’une orientation centripète de l’activité (ici, le bien-être lié au sentiment de « bien faire le métier »). Elle émerge dans les données à plusieurs moments dans le cours de l’étude.

“ACC2 TP351-358. John : Alors c'est très bien d'encourager le jeu et je suis le premier à dire : "Arrêtons de faire passe, manchette, passe, manchette.", essayons de mettre ça dans du jeu, mais rien n'empêche de faire que du jeu mais de les faire progresser techniquement ou tactiquement, parce que si, parce qu'ils arrivent à s'organiser à jouer on n'essaie pas de les faire progresser encore et qu'on aurait pu les amener ici, je me dis, que je n'ai pas servi à grand-chose. Alors mon cycle de unihochey, de tchoukball, ou de je ne sais pas trop quoi, il n'a pas servi à grand-chose. “

Dans ces données, il apparaît clairement que les deux motifs, respectivement relatif aux apprentissages disciplinaires et relatif à la coopération, sont exclusifs. En d'autres termes, on ne peut les poursuivre simultanément.

“Rien n'empêche, je ne suis pas contre l'apprentissage collectif par le jeu, au contraire, je trouve justement que ce n'est pas toujours facile de, de faire que ça, des fois je reviens à passes, manchettes ou tirs en foulée ou des trucs comme ça. Par contre, si je me dis : "Ok, ils arrivent à jouer ensemble." mais si je ne les fais pas progresser techniquement ou tactiquement, je me dis que mon cycle n'a pas servi à grand-chose, si ça n'est qu'ils ont eu du plaisir, ils ont bougé, ils ont eu de l'activité physique mais il me semble que notre travail ne se limite pas que à ça. “

Qu'il s'agisse de donner du plaisir aux élèves, de « faire tourner la classe » ou de mettre l'accent, comme ici, sur l'apprentissage par la progressivité dans les activités physiques et motrices, le matériau langagier des participants de l'étude met en évidence qu'il s'agit de « motifs profonds », en lien avec des mobiles vitaux eux-mêmes en rapport avec le « genre » du métier d'enseignant d'EPS. Autrement dit, il s'agit d'éléments constitutifs de l'activité de ces professionnels, alors que les motifs relatifs à la coopération ne semblent pas en faire partie.

“ACS3 TP42-45. Bobby : (.) Eu:::h, honnêtement, je pars toujours, je pars toujours, de:::, je pars rarement de la collaboration et après je construis mon cours tu vois ? Je pars plutôt de l'activité et après je me dis : "Ok, ça peut fonctionner comme ça, comme ça, comme ça, là ils vont être par deux, ils vont avoir du plaisir, ça va être sympa, là je tourne, etc. est-ce que je les mets par niveau, etc." mais c'est vrai que j'ai tendance à partir plus de l'activité. ((rires de Bobby)). “

Selon Bobby, cette place secondaire affectée à la coopération, place devenant intermittente, trouve aussi son origine dans le cursus suivi par les enseignants d'EPS.

“ACS3 TP46. Bobby : c'est plus comme ça que je pense l'éducation physique, c'est plus comme ça que je pense le... Eu::hm (.), difficile comme question, je ne sais pas si c'est comme ça qu'on me l'a apprise, probablement, en tout cas c'est clair qu'on a plus parlé d'activité que de collaboration, ça c'est sûr. “

C'est également l'avis de John au cours du retour au collectif de fin d'étude. Il semble approuvé par les autres participants sur ce point.

“RC TP39. John : On nous a beaucoup bassiné avec le rendement ((acquiescement général des autres participants à l'étude)) et du coup, on a quasiment plus que ça en tête et en fait, si tu cherches la qualité du jeu, eh bien, il faut accepter de perdre en rendement ((acquiescement général)), c'est comme euh, voilà par exemple tous les gens qui se sont mis à l'informatique, eh bien, ils avaient tous l'impression de perdre du temps avant de maîtriser l'outil, donc ici, faudrait accepter de changer un peu nos habitudes, de se dire : "Ok, je vais perdre du temps mais je vais gagner en qualité de jeu."

Cependant, certains enseignants prennent conscience de la dimension artificielle du découpage coopération / apprentissage disciplinaire. Par exemple, Bobby met en rapport l'absence de coopération entre élèves avec, selon lui, la médiocre « qualité du jeu ».

“RC TP32. Bobby : Mais tu vois enfin, le volleyball, c'est un bon exemple parce que:::, je fais aussi typiquement le truc à 2, et puis après j'utilise aussi 3 pour la réception au filet etc., c'est des trucs que je me rappelle, c'est des choses qu'on a vues à l'UNIL et puis euh, mais c'était toujours présenté dans l'aspect euh, dans l'aspect vraiment technique du jeu, et ça, ce n'est pas du tout dans l'optique on va leur apprendre à collaborer et ça, je pense que c'est un problème qu'on a, en tout cas que moi j'ai de toute façon, c'est quand je fais à 2, ma logique c'est ok, c'est le rendement : "Allez je veux qu'ils bougent un maximum." et puis après quand je fais par équipes je me dis : "Ah je veux qu'ils aient du jeu final, je veux qu'ils jouent." mais je ne commence jamais mon activité où je prends ma feuille pour préparer ma leçon où je me dis, la collaboration d'abord et après je réfléchis et souvent je suis déçu de la qualité du jeu collectif. “

Au cours de ce retour au collectif, John rebondit sur l'intervention de Bobby en soulignant les limites à long terme d'une recherche de rendement et d'organisation, sans se préoccuper de coopération.

“RC TP34. John : (...) qu'on les a formatés depuis tout le temps, à faire du volleyball en 1-1, on fait des passes, on fait des manchettes, etc. On les met dans des situations, ça me fait rire quand tu dis qu'à l'UNIL, on enseigne encore le jeu encore comme ça, parce qu'il me semble qu'il y a maintenant beaucoup plus de théorie où on essaie de venir par le jeu par le jeu e:::t, et d'arrêter de faire ces exercices en 1-1 et euh, que par 2, et eu:::h, ils n'ont pas l'habitude d'être dans cette situation collective pis, et en fait, il faudrait que tous on s'y mette mais même déjà avant qu'ils aient des profs de sport eu:::h, en 3e, 4e, 5e et 6e année mais je pense qu'il y a beaucoup de la facilité du rendement et la facilité de l'organisation qui fait que ça nous freine de faire ça. “

Pour finir sur ce premier moment relatif aux motifs concurrents à la coopération, il est à noter un élément de résultat contre-intuitif. En effet, on aurait pu s'attendre à ce que la délégation de pouvoir attribuée aux élèves en les faisant coopérer devienne un argument pour « reposer l'enseignant » (orientation centripète de l'activité), pour qu'il puisse se libérer de la direction permanente de l'organisation du cours et être davantage disponible. Or cet argument n'est apparu qu'à deux reprises dans nos centaines de pages de données.

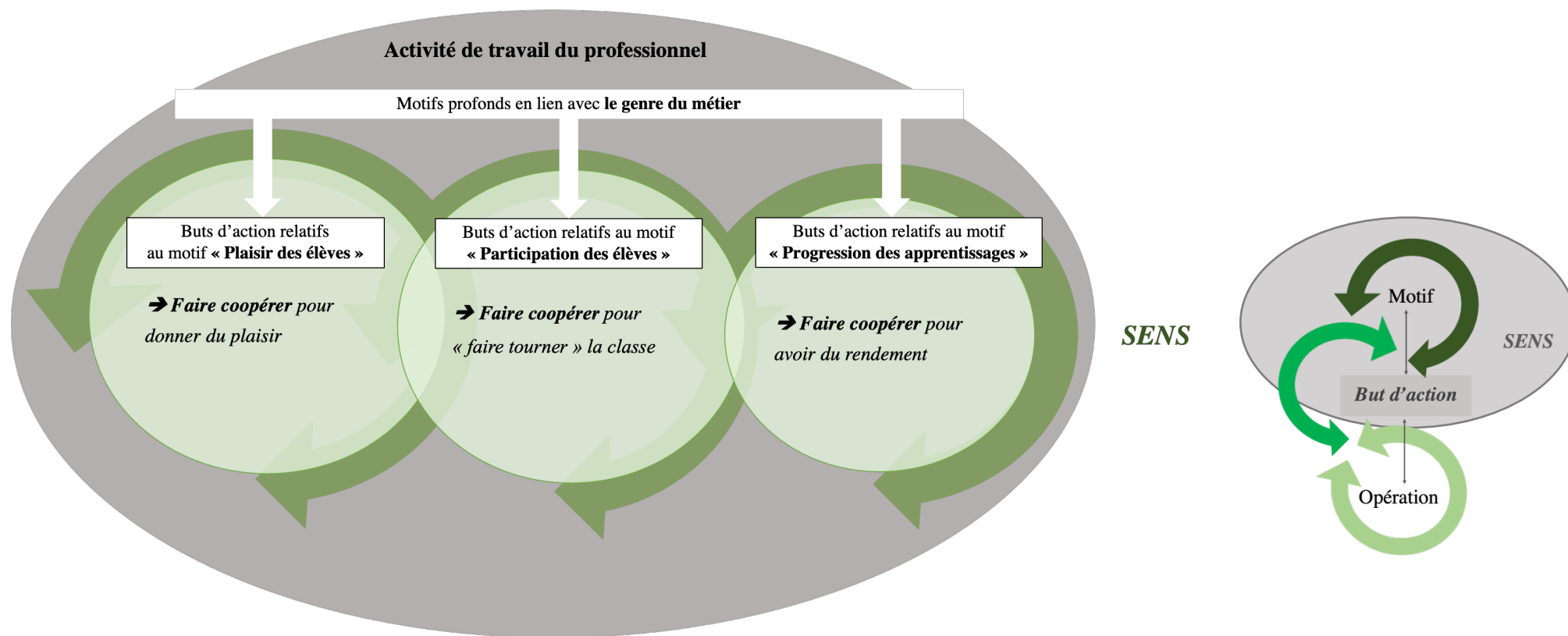
“EC TP97-102. Collin: Mais c'est trop beau. Bon, tu te mets en retrait. (...) Non franchement, c'est la classe, quand tu vois que ça roule comme ça, tu te dis, tu peux prendre du recul et puis tu peux voir d'autres aspects, et puis tu peux corriger d'autres choses, tu ne te soucies plus de l'organisation euh, au niveau de la collaboration, tu peux aller, (.) tu peux alle:::r eu:::h, l'esprit libéré sur d'autres postes ou:::, montrer des choses un peu plus techniques, qui:::, qui, que tu ne peux pas faire si ça ne roule pas [Ok] au niveau de l'organisation de la coopération. “

“ACS1 TP98. Greg : Non mais je disais d'être plus attentif à la coopération pour pouvoir me dégager un peu moi. “

Au final, il apparaît donc que la coopération entre élèves n'est pas un motif prioritaire de l'activité des enseignants participant à l'étude. Soit elle est présentée comme source de problèmes, notamment avec des classes perturbatrices, soit elle est évoquée plutôt de manière utilitaire, pour augmenter le plaisir des élèves, pour les faire participer (que la classe « tourne ») ou encore comme outil dans la progression de certains apprentissages, c'est-à-dire pour atteindre des motifs prioritaires, sans doute en lien avec le « genre » Enseignant d'EPS Vaudois. Les résultats montrent donc plutôt que les dispositifs coopératifs ont un statut de « buts d'action » par rapport à d'autres motifs à privilégier (Figure 13).

Figure 13

Schéma des motifs concurrents à la coopération entre élèves



** Les motifs liés à la coopération*

Les résultats montrent donc que « faire coopérer les élèves » se retrouve souvent en arrière-plan de l'activité des enseignants participants, comme un motif secondaire, voire la plupart du temps comme but d'action au service d'autres motifs. La coopération va plutôt être utilisée comme un dispositif pour diversifier les formes de travail ou encore comme un artefact utile dans certaines APSA (par exemple aux agrès pour assurer la sécurité, en volleyball pour améliorer « la qualité du jeu »).

Dans ces situations observées, cette coopération est peu explicitée ou didactisée lors des leçons d'EPS. Mais dans d'autres cas, moins nombreux, les motifs liés à la coopération entre élèves s'approchent du centre de l'activité, devenant un but en soi. Par exemple Fernand cherche à faire coopérer les élèves parce qu'il souhaite les responsabiliser et ainsi favoriser l'entraide spontanée au sein de la classe. Il va être traversé par un conflit intrapsychique concernant la phase de rangement du matériel à propos de laquelle la coopération n'est plus un simple moyen pour gagner du temps mais vise à les sensibiliser à la notion d'appartenance au groupe classe.

“ACS1 TP159. Fernand : (...) Et puis souvent là ces derniers:::, je ne sais pas si c'est cette année ou:::, une dernière fois je me disais : "Eh bien, eh bien justement j'ai plutôt tendance à leur faire un discours plutôt comme ça en leur disant eh bien voilà, vous êtes une classe tant que vous n'avez pas tout rangé euh::: on n'a pas fini, euh::: et puis vous êtes assez grands pour regarder autour de vous et puis savoir ce que vous êtes censés faire, puis faites des choses, voilà vous faites... “

Pour cet enseignant, le fait de coopérer responsabilise les élèves.

“ACS2 TP63. Fernand : (...) On m'a toujours appris, on m'a toujours dit : "il faut désigner les élèves pour donner les tâches etc.". Eu:::h, j'ai toujours fait comme ça au début, puis après je trouvais que c'était une perte de temps parce que, tu passes plus de temps à faire des groupes puis à leur dire ce qu'ils doivent faire, alors que finalement et bien, tu expliques tout ce qu'il y a à faire et puis tu leur di:::s que::: à partir du moment où ils ont terminé un truc, eh bien ils vont voir ce qu'il y a d'autre à faire. Je trouve que ça et bien, ça les responsabilise, puis oui, puis ça fonctionne aussi. (...) “

Ce motif consistant à sensibiliser chaque élève au groupe classe est repris dans le matériel langagier de Greg, Bobby et Raphael lorsque ceux-ci cherchent, dans les classes où ils exercent une maîtrise (professeurs principaux), à favoriser une cohésion en cours d'EPS mais pas seulement.

“ACS1 TP4. Greg: Alors ça, c'est quelque chose qui me tient très à cœur le, ce contact, je te l'ai dit en salle de classe avec eux, je les mets chaque fois une fille, un garçon à côté, et puis je tourne que les filles, les garçons ils ne bougent pas pendant la première année ((G fait référence à la 9e année)), ils vont rester comme ça et le but c'est justement de se connaître, de ne plus avoir de tabou, de coopérer, de pouvoir se toucher, pouvoir euh, créer une grosse ambiance de classe euh, je pense que ça passe aussi par ça. “

L'enseignant parle de la coopération en termes de solidarité, ce qui accrédite le fait que la coopération devient dans ce cas un motif en soi.

“ACS3 TP185. Bobby: Euh, j'ai envie qu'ils s'entendent bien eu::hm, mais eu::hm, mais ça a quand même une importance particulière dans cette classe, ça a aussi une importance particulière d'avoir des élèves à la fois dans la salle de gym et puis ça change en fait, ça change le levier que tu as sur les élèves, ça change aussi le regard que tu as sur les élèves, tu les connais mieux, etc. et puis euh typiquement quand, si je prends une autre classe de 10e année, une classe parallèle que j'ai, euh, moi je trouve qu'ils sont, je trouve justement que la classe elle est complètement désolidarisée enfin je trouve que c'est la catastrophe entre guillemets. Ça me dérange et je fais ce que je peux, j'essaie, j'essaie d'avoir un impact sur les deux périodes où je les ai par semaine, mais je me sens euh, relativement plus impuissant on va dire parce que j'ai l'impression que je n'arrive pas, que je ne peux pas, en deux périodes à, à inverser un peu cette mentalité. “

Ici, dans la possibilité « d'inverser la mentalité de certains élèves », on perçoit en même temps dans ces données une orientation centrifuge (en termes d'effet en direction des élèves) et une orientation centripète qui le concerne lui-même, son bien-être, sa santé professionnelle.

“ACC2 TP28. Raphael : Eu:::h, oui, eh bien, je trouve que c'est logique au final que si ta classe tu la suis eu:::h, pour la maîtrise, donc tu l'as plus souvent, donc tu as envie qu'il ait un climat qui soit eu:::h, un climat de coopération parce que c'est quand même plus agréable si tout le monde s'entend bien avec tout le monde, que si tu as des clans et puis euh... “

De même, en cours d'année, Greg fait coopérer par obligation, en rapport avec la nécessité pour eux de se rapprocher.

“ACS2 TP32. Greg : Si ce n'était pas ma classe à moi, je n'aurais peut-être pas su qu'il y avait des problèmes mais là comme je le savais oui. Mais si j'avais une autre classe qui n'était pas la mienne et que j'aurais su qu'il y avait des problèmes, j'aurais fait la même chose. J'aurais forcé la coopération pour rapprocher les élèves. “

La coopération devient obligatoire en cours.

“ACC2 TP312. Greg : Et là sérieusement tu fais ça et tu leur dis : "Discutez, organisez-vous, faites quelque chose." et là ils vont trouver et là, ça coopère et je pense que c'est monstre cool, moi j'aurais insisté à fond alors, alors je pense que c'est typiquement le truc où moi je m'entête jusqu'à ce que ça marche, on ne fait plus rien d'autre. Ils deviennent fous et au bout d'un moment ils ont envie de faire autre chose donc ils s'appliquent. “

Lorsque la coopération peut être considérée comme un motif en soi, elle est souvent associée à un « co-motif » d'autonomie (il ne s'agit pas de deux motifs concurrents mais plutôt indissociables). Ainsi, Fernand dit explicitement qu'il fait coopérer les élèves « Pour qu'ils se débrouillent » (ACS2 TP56-59).

De même Denise oblige les élèves à prendre des décisions collectivement.

“ACC2 TP261. Denise : Alors c'était la condition physique et j'avais fait un échauffement de cordes à sauter. J'avais essayé de mettre en place un dispositif de coopération où les élèves devaient faire 300 sauts par deux, et puis ils pouvaient s'organiser comme ils voulaient, et le plus vite possible et ça avait bien fonctionné. “

Cette « autonomie coopérative » ou cette « coopération en autonomie » est aussi un motif présent dans l'activité de Greg quand il s'agit pour les équipes de définir des stratégies de jeu.

“ACS2 TP178. Greg : Euh, dans les jeux de balles, j'essaie de leur laisser, y a un jeu de balle, c'est la balle à deux camps avec roi, reine et joker où ils doivent créer une stratégie, là je les laisse vraiment tout seuls coopérer c'est vraiment eux qui choisissent, c'est eux qui mettent en place leur stratégie, etc. Ça c'est assez intéressant et ça fonctionne à chaque fois super bien. “

La coopération chez plusieurs enseignants est dépendante du sentiment d'appartenance à faire émerger chez les élèves. Ainsi, pour faire coopérer les élèves, John, Bobby et Greg vont au travers d'activités faire que les élèves d'un même groupe se sentent concernés ensemble.

“ACS2 TP64. John : Il faut qu'ils soient concernés ensemble, qu'ils se sentent concernés. “

Pour Bobby et Greg également, ce sentiment d'appartenance est décisif. On pourrait parler de « dépendance » entre membres d'un groupe ou d'une équipe.

“ACS3 TP62. Bobby : Parce que y a un objectif qui est plus important que juste ta performance à toi et tu veux aussi faire plaisir aux autres, tu veux bien courir pour l'équipe, tu veux bien courir pour le groupe. “

“ACS2 TP34. Greg : Oui tous les sports où il faut assurer où il y a une partie de risque ou (...), en fait dans n'importe quel sport en fait, du moment que tu fais une équipe et que tu mets ceux qui ne s'entendent pas, si tu arrives à suffisamment motiver le truc pour qu'ils aient envie de, de coopérer, on est bon. “

Selon Collin, l'enseignant qui est depuis le début de l'étude très affecté et mobilisé par la coopération, faire coopérer les élèves passe par la nécessité d'intégrer tous les élèves, même les plus réfractaires (ACS1 TP14, TP21, TP23). Il demande aux élèves dispensés de remplir une tâche afin de les intégrer à la leçon. Par exemple, d'aller toucher le dos de ses camarades pour aider à déclencher l'ouverture du mi-renversé aux anneaux balançants.

“ACS1 TP68. Collin : De toucher juste avant, tu sais au point mort pour déclencher, enfin, pour l'ouverture. Là, elle va toucher. “

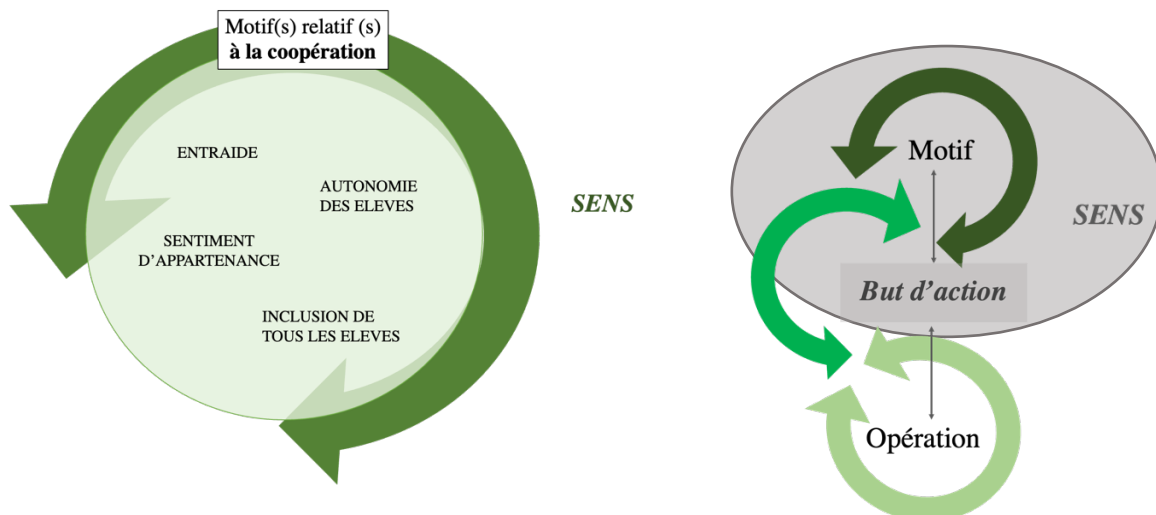
Il est particulièrement attentif aux élèves qui ont de la peine en EPS. Les conflits intrapsychiques (indicateur 4) qui traversent son activité au sujet des élèves potentiellement exclus l'incitent à réfléchir à des nouvelles opérations à essayer (voir partie 6.1.3). Comme par exemple, lorsque les filles n'arrivent pas à atteindre le niveau plus élevé dans des rôles d'assurance.

“ACS1 TP59. Collin : Oui parce que, il n'y en a aucune qui:::, ((rires de Co)) qui::: et il n'y en a aucune, je ne sais pas si on verra ça dans les extraits, mais il n'y en a aucune qui viendra ici ((Co montre le dernier poste)) même pour l'assurance. “

Pour conclure cette sous-partie sur les motifs relatifs à la coopération dans l'activité des enseignants de notre étude, on note qu'ils sont en retrait par rapport à d'autres motifs (voir plus haut). En tant que motifs à part entière, ils se déclinent selon quatre axes : le sentiment d'appartenance à un groupe ou une équipe, l'inclusion de tous les élèves dans la classe, l'autonomie des élèves et l'entraide (Figure 14).

Figure 14

Schéma des motifs relatifs à la coopération entre élèves



6.1.3 Opérations et buts d'action pour faire coopérer les élèves

En lien avec les motifs évoqués plus haut, un certain nombre de buts d'action et d'opérations est apparu dans l'activité des participants de notre étude, au travers du matériau langagier des entretiens, ainsi que dans les supports vidéo des entretiens. Nous verrons que des buts et opérations sont parfois anticipés pour faire coopérer les élèves. Mais, au final, plusieurs indicateurs montrent qu'ils sont en fait peu nombreux : parfois construits in situ, improvisés, empruntés à des collègues ou issus des entretiens avec la chercheuse.

* *Opérations anticipées*

Pour faire coopérer les élèves, certaines opérations dans l'activité d'Alec, Bobby, Collin et Greg sont intentionnelles. Autrement dit, elles sont le fruit d'une réflexion de l'enseignant en vue d'anticiper par exemple des différences de niveaux ou encore d'intégrer tous les élèves.

Ainsi, Alec propose un « parcours à l'aveugle » (opération) comme dispositif coopératif dans chacune de ses classes. Ce dispositif est mis en place volontairement au début d'année scolaire et surtout proposé en 9^e année quand les élèves ne se connaissent pas ou peu (la composition des classes est refaite à ce moment-là dans le cursus de l'élève âgé de 12 ans environ).

“ACC1 TP1-29. Alec : (...) le truc que j'ai fait là en fait, c'était un parcours d'aveugle pour, par deux, pour justement qu'ils collaborent entre eux. Donc un du binôme, il a le masque d'avion, et puis l'autre, il pouvait uniquement, au départ, j'avais dit, uniquement guider par la parole et puis finalement, il y en a certains qui se sont touchés un peu mais bon le but premier ce n'était pas d'être strict à ce niveau-là mais c'était plus qu'ils, qu'ils aient des binômes qui se forment et qui collaborent entre eux. (...)”

Il souhaite ainsi rapidement créer des liens (motif) entre les élèves grâce à l'établissement d'une confiance entre eux (but d'action). Dans la classe suivie dans le cadre de la recherche, la cohésion de classe étant excellente, Alec décide même d'imposer la mixité dans les binômes afin de travailler un autre aspect collaboratif avec cette classe.

“ACC1 TP1-29. Alec : Et puis j'avais dit, j'avais dit ou pas, une fille avec un garçon pour le parcours de l'aveugle. (...) Normalement au début, pas à la première leçon mais des 9^e que je ne connais pas, alors pas la première leçon, mais au bout de quelques leçons, j'essaie de le placer euh, genre eu:::h, avant les vacances d'octobre. ”

Dans sa manière d'aborder les apprentissages techniques des jeux collectifs, Bobby quant à lui, vise un but d'action proche : « être capable de s'adapter à tous les joueurs ». Pour cela, il place les élèves par binômes (opération) l'un en face de l'autre à une distance adaptée pour l'exercice technique (distance définie par les lignes de marquage au sol de la salle de sport). On observe donc deux lignes d'élèves face à face, l'une étant statique alors que l'autre est amenée à se décaler vers la droite ou vers la gauche selon les exercices successifs afin de favoriser l'échange avec des partenaires nouveaux. Souvent l'utilisation « des lignes ascendante et descendante » repose sur le décalage d'un « cran » élève à la fois. Or, Bobby afin d'obliger ses élèves à s'adapter aux autres niveaux des joueurs va décaler l'une ou l'autre ligne de manière aléatoire et imprévue (comme par exemple, trois « crans » à gauche puis au prochain exercice un « cran » à droite). Il instaure cette manière de faire pour tous les jeux collectifs, de telle sorte que les élèves intériorisent en quelque sorte cette routine. L'idée est ici non seulement de produire de l'hétérogénéité de niveaux dans les regroupements mais aussi de bouleverser les appariements spontanés (et donc la « coopération facile », celle qui touche des élèves qui ont déjà des liens de camaraderie).

“ACC2 TP55. Bobby : Oui, j'essaie de casser les dynamiques "on se met toujours avec son copain", "on se met toujours les forts ensemble", ils ont intégré le fait que déjà d'un point de vue, on va dire euh, d'efficacité ça marche bien parce qu'ils connaissent, ils savent comment ça fonctionne donc on ne perd pas de temps à chaque fois, donc dans tous les sports quasiment, et puis ils ont tellement intégré ça, qu'ils n'essaient même plus de:::, tricher, tu sais quand tu fais les équipes 1, 2, 1, 2 ils ne se décalent pas, ils savent que, je joue un peu avec leur esprit. “

Quand on sait le peu d'impact technique qu'ont ces situations éloignées du jeu sur le transfert d'habiletés en jeu collectif, on peut même se demander si ce type de « situations techniques » n'a pas pour fonction première de brasser les élèves et de les rendre plus compétents dans le domaine de la coopération. D'ailleurs, dans le prolongement de ces opérations, Bobby utilise ces dyades provisoires pour « encourager les échanges entre les élèves » en les incitant à dialoguer à propos de la tâche à réaliser.

“ACC2 TP64. Bobby : Je leur demande de discuter entre eux de la stratégie qu'ils allaient utiliser car c'est un exercice de réaction avec la balle. “

Cette routine permet ainsi aux élèves d'apprendre à s'adapter à un autre joueur et à échanger avec leur partenaire à propos d'une stratégie. Dans sa classe, John utilise quasiment le même geste professionnel (opération des lignes ascendantes et descendantes expliquée auparavant chez Bobby) pour améliorer la passe au handball. Mais cet enseignant met en place une variante consistant pour chaque élève à se déplacer d'un « cran » immédiatement après avoir fait la passe. Dès lors, les élèves garçons ont tendance à réaliser des passes trop fortes sur les partenaires filles. Par la suite, ces mêmes élèves garçons changent d'équipe en l'absence de leur enseignant pendant le tournoi pour se retrouver entre « plus forts ». On observe bien que cette opération entre Bobby et John est assez similaire mais l'une force les élèves à s'adapter et à devoir jouer avec tout le monde, et l'autre produit plutôt un effet « pervers » qui entraîne un dysfonctionnement de la cohésion du groupe classe. Par exemple, dans le cas déjà évoqué plus haut où John compose ses équipes de jeux collectifs de façon hétérogène en vue d'un après-midi sportif, il est contrarié de constater a posteriori la remise en question de cette organisation.

“ACC2 TP20. John : Parce que pour moi, dans les tournois, on a des après-midis sportifs, qui sont un petit peu la clôture de notre thème handball ou de notre thème basketball et comme ça. (...) je sais qu'il y avait eu des histoires, d'ailleurs ils ont tout fait foirer à cet après-midi sportif-là de handball, parce qu'ils ont refait les équipes au dernier moment, parce que je n'étais pas là et que je n'avais pas transmis la liste des équipes au remplaçant, et les élèves, ils m'ont dit : "Oui, on a voulu faire une équipe forte et une équipe faible." et puis eu::h, et c'est les garçons qui ont changé d'équipe, et puis ça a complètement foiré, ils se sont engueulés, ils se sont pris la tête. “

La subtile nuance entre John et Bobby, c'est que ce dernier réalise l'opération consistant à décaler les élèves de manière imprévisible, ce qui « brasse » les élèves de manière aléatoire à chaque leçon grâce à cette rotation systématique. De même, Bobby forme plusieurs équipes par exemple pour un autre exercice technique de passes au unihockey, sous forme d'estafette (relais) : chaque équipe est composée de 3-4 élèves qui se répartissent l'un en face de l'autre dans le sens de la longueur de la salle de sport et attendent le signal pour courir. Ils amènent la balle à l'aide de la canne de l'autre côté puis font une passe à leur coéquipier qui repart dans l'autre sens jusqu'à ce que tous les membres de l'équipe réalisent une passe. Bobby explique cette manière de faire à sa collègue Denise mais celle-ci y voit un inconvénient majeur : la stigmatisation des élèves faibles.

“ACC1 TP191. Denise : Moi je suis toujours méga embêtée dans cette situation d'estafette, tu vois qu'il y a une équipe qui est méga en dessous des autres, souvent ça me fait mal au cœur car je me suis trouvée dans des moments comme ça et justement je me dis : "Bon eh bien on arrête, ça ne sert à rien de continuer enfin, revenez." et d'un côté c'est péjorant parce qu'ils se disent qu'ils peuvent ne pas y aller à fond car elle va arrêter avant et en même temps, je n'ai pas envie de faire le truc visible où tu vois le gars qui galère avec sa canne pour conduire sa balle quoi. “

En réponse, Bobby explique dans l'entretien que les brassages opérés ont un effet positif sur ce risque de stigmatisation et de moqueries.

“ACC1 TP193-201. Bobby : Oui alors normalement, eh bien c'est le même dilemme mais j'essaie de ne pas arrêter mais c'est dur de, de, et puis du coup chez moi comme ils se décalent à chaque fois c'est rarement deux fois la même équipe qui finit comme ça. (...) En fait, c'est seulement d'un côté, c'est toute l'équipe qui décale d'un côté. (...) L'idée c'est qu'ils puissent, c'est qu'ils apprennent à jouer avec tout le monde systématiquement. (...) Et puis après, il y a vraiment cette volonté de casser cette dynamique de faire ces petits groupes, de toujours être avec les mêmes, limite de se moquer des autres [De: Mhm], de toujours être celui qui gagne, enfin voilà, c'est vraiment plus aléatoire. “

Dans l'activité de cet enseignant, on perçoit la préoccupation de gommer les hiérarchies, de casser les dynamiques négatives afin d'empêcher des situations péjoratives pour un élève ou de nuire à la cohésion du groupe classe. Pour cette raison, tout comme John et Alec, une opération consiste à imposer pratiquement tout le temps la composition des équipes.

“ACC2 TP14. John : (...) j'aime bien être assez efficace dans mon début de leçon ou début d'activité et, ça me permet de faire quelque chose de plus ou moins équilibré, ça me permet de ne pas perdre de temps parce que dans ce moment-là, je trouve que ça prend déjà vite du temps et puis je déteste et je suis formellement contre le fait de faire tirer les équipes parce que, voilà, elle serait typiquement toujours prise en dernier et laissée de côté, etc. J'essaie de ne jamais faire comme ça. J'ai un collègue qui n'a rien à voir avec l'éducation physique mais plutôt avec l'informatique qui m'a envoyé un lien (...) et puis c'est l'ordinateur qui te crée des équipes (...) “

Alec et Bobby sont tout aussi catégoriques sur ce point, comme si la liberté accordée aux élèves à ce niveau conduisait à des dynamiques de groupes néfastes pour les apprentissages et pour la cohésion de la classe (but d'action).

“RC TP89. Alec : Non mais ça m'est venu comme ça, je ne fais jamais tirer les équipes aux élèves. “

Bobby procède de la même façon en faisant le lien avec une anecdote familiale (indicateur 6 : développement à l'intersection de différents milieux).

“RC TP87. Bobby : (...) je pense que pour beaucoup, c'est aussi lié à notre histoire personnelle et puis, on était tous probablement des bons sportifs à l'école, on a un peu ce problème-là, et moi c'est drôle, j'allais dire que pourquoi je ne laisse pas tirer les équipes, c'est parce que ma mère quand je lui ai dit que je voulais être prof de sport, elle m'a dit : "Ah moi le sport c'était horrible, j'étais toujours tirée en dernier." et elle a 65 ans, et : "Je n'arrivais jamais à monter aux perches." ((rires collectifs)). Du coup, ça m'a vraiment marqué quoi et voilà donc c'est... ((rires collectifs)), comme quoi ce n'est pas nouveau. “

Greg est traversé par la même préoccupation mais il opère de manière différente pour composer les équipes. Son geste professionnel consiste à « faire tirer les équipes par deux élèves du même statut social en classe ». Cette manière de procéder implique une certaine finesse et il la met en œuvre uniquement avec des élèves qu'il connaît bien.

“ACS3 TP49-53. Greg : Alors de la même manière ou de la même force en sport ou comme ça souvent, oui, j'essaie d'équilibrer les deux qui tirent, donc c'est vrai qu'A. ce n'était pas du tout la même chose que J. au niveau de ça. (...) Alors souvent ça les gonfle parce que c'est souvent des potes que je vais tirer et je les sépare et puis euh, non sinon je crois que ça semble logique.

RC TP68. Greg : Ou les 2 nullos ((rires collectifs)). “

Malgré son humour à propos de cette problématique délicate des élèves « moins performants » en cours d'EPS (humour avec la chercheuse qui lui permet de prendre de la distance mais qui n'équivaut jamais, en situation, à un mépris vis-à-vis de ces élèves), Greg valorise aussi cette différence de compétences chez ses élèves dans ses cours et soutient la nécessité de mettre chaque élève en avant une fois ou l'autre. Finalement cette question de différences de niveaux d'élèves, et donc de « statuts » (qui risquent de se figer) fait écho à des préoccupations d'apprentissage, mais aussi de coopération, en lien avec la volonté d'impliquer tout le monde, de faire pratiquer tout le monde.

“ACS3 TP192. Greg : Non parce que si ça vient, je les amène sur un autre terrain, il y a forcément d'autres sports où ils sont moins forts, là, typiquement quand on a fait les chorégraphies, eh bien on a vu, d'un coup les garçons ils se mélangent, ils vont plus vers les filles parce qu'ils se disent qu'ils peuvent avoir un coup de main et du coup ça met en avant un peu tout le monde. “

Dans l'activité des enseignants, tout se passe comme si les différences de niveaux d'élèves trop importantes ou persistantes portaient un risque majeur à la coopération, au travers d'une absence de participation ou de tensions entre élèves. Comme Bobby, Greg au travers de règles de jeu ou de rôles spécifiques (buts d'action), va d'ailleurs « imposer à des élèves plus forts un fonctionnement collectif » (motif).

“ACS3 TP81-102. Greg : Non, parce que moi je trouve que le bon joueur, là le but justement dans mon approche toujours sociale c'est de mettre en avant le bon joueur mais par exemple il n'a plus le droit de marquer, donc du coup, il doit bosser pour l'équipe et puis c'est avec les espaces qu'il pourra vraiment bosser pour l'équipe et leur expliquer où partir, où bouger. (..) Je le coache, en fait ça devient mon assistant en fait si on veut bien, je mets en avant sa force à lui pour qu'il aide les autres à progresser. (...) Oui, oui, typiquement C. ça lui ferait beaucoup de bien ça de ne pas jouer parce qu'il se croit fort et tout et puis de coacher pour qu'il amène ce qu'il connaît et puis effectivement, il est bon dans les sports mais amener ce qu'il connaît et ce qu'il voit de manière orale et pas uniquement en jouant lui et puis en criant tout le temps. Il crie gentiment mais il crie. “

Comme les résultats de l'étude l'ont mis en évidence (voir sous-partie précédente), la coopération n'est pas clairement un motif dans le matériau langagier traité, mais apparaît plutôt comme un moyen pour intégrer certains élèves ou pour faire accepter des différences de niveaux à d'autres.

“ACC1 TP226-228. Bobby : Parce qu'il fait de l'unihockey et il explique sûrement mieux que moi. (...) enfin j'ai souvent ce problème avec les spécialistes, c'est comment réussir à les mettre au service des autres. Parce que lui quand on fait du unihockey, en fait des matchs, en gros il peut dribbler à chaque fois et puis marquer quand il veut [De: Mhm], il y a des élèves comme ça quoi dans chaque sport, moi quand j'étais à l'école et comme j'étais basketteur, tu peux prendre l'avantage seul et ça pose problème et ça m'est difficile des fois de leur faire comprendre eu:::h, que, comment transformer leur avantage, leurs compétences pour que ce soit positif pour la classe et j'ai souvent des discussions en début de cycle avec celui qui est comme ça [De: Oui] pour lui dire : "Voilà écoute, je vais souvent euh, te demander de montrer, eu:::h, dans le jeu je vais un peu te limiter pour pas que tu marques systématiquement, je sais que tu es capable, c'est bien machin." mais pour qu'il fasse autre chose. “

Dans le cadre de ces problématiques liées à la différence parfois importante de niveaux entre les élèves, Collin adopte une approche sous un angle différent en « donnant des rôles différents à certains élèves hors-jeu » comme celui de donner un travail spécifique à une élève en surpoids. Il adapte son activité afin de faire participer un maximum tous les élèves.

“ACS1 TP94. Collin : Non, non. D'ailleurs aujourd'hui, elle est venue vers moi et puis, elle m'a dit : "Qu'est-ce que je peux...", je lui ai donné un travail euh, c'était marquer les résultats et puis euh, et puis quand on a changé de salle, après le basket, elle est venue vers moi et m'a demandé : "Maintenant, je fais quoi ?". C'est cool d'avoir des élèves comme ça. Elle est demandeuse, alors, elle ne fait pas souvent la gym parce qu'elle a tout le temps des arrêts de gym, donc euh, voilà. “

Comme vu précédemment, la coopération en tant que motif (et non plus « moyen au service d'autres motifs ») organise l'activité professionnelle de cet enseignant, ce qui fait émerger dans le matériau langagier des buts d'action et opérations en lien avec ce motif. Il décline celui-ci au travers de buts visant l'entraide et l'inclusion de tous les élèves.

Par-dessus tout, Collin marque une forte satisfaction quand les élèves en difficulté arrivent à « coopérer de manière spontanée ». Ici, au cours d'une leçon d'anneaux balançants, il énonce :

“ACS1 TP92. Collin : (...) C'est cool de les voir participer comme ça (...) ils collaborent beaucoup, ils coopèrent spontanément. “

On note chez Collin qu'il ne s'en tient pas à des dispositifs imposés aux élèves pour « obliger » à travailler ensemble, indépendamment de leur sexe ou de leur niveau. Il vise explicitement à ce que la coopération s'installe et soit intégrée par les élèves (c'est pourquoi la spontanéité de l'entraide est si importante ; elle est pour lui l'assurance de cette intégration).

“ACS1 TP76. Collin : Non, non, l'entraide entre les garçons ça va bien. Même lui qui est un petit peu, on va dire eu::h, mis à l'écart de temps en temps, souvent. Bon, il se met aussi en retrait lui hein ? [Oui] Bon, il s'est quand même fait aider par deux autres camarades là, juste avant. “

Toujours concernant les opérations intentionnelles des enseignants de notre étude, Collin et Bobby réalisent des actions et opérations consistant à « faire participer les élèves à la stratégie lors des jeux collectifs ».

“ACS2 T88. Bobby : Alors je vais peut-être essayer de le faire une fois au début une fois, et surtout avec les VP ((voie pré-gymnastique, c'est-à-dire la voie qui destine aux études longues, en gymnase puis à l'université)), j'aime bien parce que ça marche bien, ils aiment bien un peu, ça marche pas mal avec cette classe d'analyser, donc en fait, on joue une fois, vraiment forme finale des joutes et puis à chaque fois, il y a une rotation, en général je fais eu::h, 3-4 équipes et puis les équipes qui sont euh, dehors, je vais leur dire par exemple, je vais leur dire, j'ai fait ça au unihockey, une équipe devait observer l'attaque et puis dire : "Pour vous, si vous étiez entraîneurs, sur quoi vous travailleriez ?", et puis une équipe regarde la défense et puis je les fais jouer un peu comme ça, et à la fin on prend un moment, on dit : "Ok, ça serait quoi le truc le plus important que vous feriez d'abord ?", etc. “

Bobby agit de la sorte de temps en temps et avec certaines classes plutôt sous une forme d'observation entre les élèves tandis que Collin va directement les impliquer à vivre cette stratégie sur le terrain. Pour ce faire, il propose une nouvelle règle au basketball pour répartir les élèves en attaque et en défense (opération) afin de mieux répartir les élèves sur le terrain (but d'action). Ainsi, certains élèves n'ont pas le droit d'aller dans la zone offensive ou défensive des autres. Cette façon de faire permet également de faire un mini match dans un match en répartissant les élèves par niveau soit « les forts » ensemble sur un côté (ACC1 TP203, TP218, TP219, TP220).

“ACS1 TP203. Collin : C'était pour que les élèves apprennent à jouer aux deux places et qu'ils se répartissent mieux sur le terrain. Y a aussi certaines règles à mettre en place, tu mets des rôles : "Toi tu n'as pas le droit d'aller dans le:::, le milieu de terrain défensif et toi tu n'as pas le droit d'aller dans le terrain offensif.", et puis comme ça tu es aussi obligé de participer parce que celui qui est offensif, il ne peut pas venir défendre donc il dépend aussi, il est obligé d'encourager celui-ci ou de l'engueuler. “

Collin est le seul enseignant de l'étude qui a conscience de pouvoir « jouer » sur plusieurs dimensions pour combler cette différence entre les élèves et qui se donne le droit d'essayer une multitude de gestes professionnels (opérations) pour poursuivre son motif relatif à la coopération.

“RC TP162. Collin : Alors c'est jouer sur des plus petits terrains parce que les bons joueurs ont moins d'espace et puis, quand tu as plus d'espace, tu arrives à plus faire la différence, tandis que si tu es sur une zone serrée eh bien, tu as tout de suite quelqu'un qui est sur toi donc tu es obligé de lâcher ton ballon, parce que même si tu es très bon, sur un tout petit espace quand tu en as 4 qui t'arrivent dessus, à part si tu t'appelles Messi ou Ronaldo, tu perds le ballon et plus tu as un grand terrain, eh bien c'est clair, plus tu vas faire des chevauchées fantastiques. “

* *Opérations improvisées*

Hormis les quelques éléments évoqués plus haut dans lesquels on perçoit les opérations intentionnelles relatives à des buts et des motifs de coopération, les résultats mettent plutôt en évidence que les enseignants improvisent, essentiellement quand il s'agit d'agencer les équipes, de mettre en place un travail collectif, d'organiser des groupes.

Cet aspect des résultats fait émerger un premier élément concernant le peu d'outils à disposition des participants pour faire coopérer leurs élèves.

De la sorte, à part Alec et Collin, les enseignants ne préparent généralement pas les équipes à l'avance et conservent rarement les équipes d'une séance sur l'autre si ça n'est dans la prévision d'un tournoi. Les équipes sont composées rapidement, par commodité, et les enseignants sont souvent pris de court avec les élèves perçus comme problématiques, choisis ou désignés en dernier.

“ACS2 TP73-91. Fernand : Ça a bien fonctionné à part deux, qui ne voulaient pas se mettre ensemble. (...) Euh, ils sont assez susceptibles tous les deux ((N. est l'élève exclu par toute la classe et M. un des 4 leaders négatifs)), (...) “

Même lorsque le tirage des équipes est fait sur le moment par trois enseignants d'EPS, ils se retrouvent dans la même « voie de garage » que lorsqu'ils demandent aux élèves de tirer les équipes eux-mêmes : ceux qui sont perçus comme « moins bons » sont désignés en dernier. On s'aperçoit ici qu'il est difficile de déléguer une décision aux élèves qui met même en difficulté leurs enseignants formés et dont les effets sont de toute évidence négatifs sur la coopération. Cette opération perçue comme une routine dans les leçons d'EPS ne paraît cependant pas aussi anodine quand il s'agit de tenir compte des différences entre les élèves sans les exacerber. Pour illustrer cet élément, l'exemple qui suit concerne un enseignement conjoint avec deux classes en jeux collectifs.

“RC TP70. Greg : C'est ça, d'ailleurs ce matin, on a fait tirer les équipes à A. ((collègue dans l'établissement de Greg)), John et moi, chacun une équipe avec nos trente élèves de classe D ((classes développement)) et puis on commence avec les filles, plutôt les moins fortes et tout, et on joue tous un peu le jeu et puis en fait à la fin les derniers garçons qui restaient, c'était les plus grandes pommes de la classe ((rires collectifs)), je leur ai dit : "On n'a pas été bons sur ce coup." “

Avec Denise, le matériau langagier fait apparaître le même type d'impasse opérationnelle, suite à des décisions prises à chaud.

“ACC1 TP90-98. Ch : (...) c'est que tu leur as demandé de s'asseoir à nouveau et du coup, tu as refait les groupes de 2

Denise : Ok oui.

Ch : Est-ce que tu te souviens que quand tu as refait les groupes, les derniers élèves qui restaient c'était justement cette fille qui est peu intégrée et ce garçon-là et tu m'as dit :

"Voilà, j'ai essayé de faire des groupes en binômes (...) mais en fait, je ne savais pas comment et avec qui les mettre ensemble, du coup j'ai repoussé le problème, j'ai repoussé le problème et à la fin je me suis retrouvée avec les deux élèves et je ne savais pas quoi en faire. "

On perçoit dans le matériau langagier de la plupart des participants cette tendance à prendre les décisions à chaud. Dans l'exemple suivant, John décide de laisser les élèves choisir leur partenaire pour un échauffement de passe au handball. Il se retrouve face à un problème de mixité et face à un problème de nombre (les filles étant en nombre impair). Dans ce cas, John intervient lui-même dans la formation des binômes afin de démarrer l'activité. Il va ainsi demander à trois reprises de changer de partenaire afin de « brasser » les élèves mais les filles vont rester entre elles et John se retrouvera à trois reprises avec une fille exclue de fait de tous les groupes, au vu et au su de toute la classe.

“ACS TP32. John : Eh bien voilà, on voit tout de suite qu'il y a 5 filles, donc euh, il y en a 4 qui se sont mises ensemble et puis les garçons sont un nombre pair, donc je vais, la première fois, je me retrouve avec C. justement ((élève fille mise à l'écart)) qui comme je te disais avant, était un peu à l'écart du groupe des filles, donc ce n'est pas un hasard, que ce soit la seule fille qui ne se retrouve pas en paire. (...) je savais que j'allais faire changer de partenaire, donc je me suis dit : "Eh bien voilà, je facilite les choses, moi je vais avec elle au début." En sachant qu'après, je ne pourrais pas la sauver chaque fois. ((rires de John)). “

Finalement, ces opérations improvisées, non anticipées, dans le but de favoriser la participation mais aussi l'affiliation des élèves, apportent un résultat peu convaincant aux yeux des enseignants qui les mettent en œuvre. Parmi les indicateurs, on note régulièrement un embarras qui se traduit par une multiplication des rires au cours des entretiens. Ici, John observe qu'une élève est exclue lors des permutations de partenaires dans les équipes.

“ACS1 TP36. John : (...) je voulais qu'il y ait un maximum de connections différentes. Eh bien du coup, oui, les garçons ont changé qu'entre eux et je suis de nouveau avec une fille.

ACS1 TP38. John : Par contre, ce qui m'intéresse, c'est que je suis très content d'avoir travaillé avec celle-ci ((pointe une élève fille J. du doigt)) parce que, elle, de nouveau elle est, elle a plutôt des craintes par rapport à cette tactique de handball, elle est, elle sait qu'elle est, quoi elle sait, elle pense qu'elle n'est pas bonne et qu'on lui donne,

enfin ce qu'elle sait c'est qu'on ne lui donne jamais le ballon. (...) je ne sais plus avec qui, ah oui, je me retrouve de nouveau avec une fille. (...) “

* *Peu d'outils pour faire coopérer*

Au final, l'étude met en évidence que peu d'opérations sont réellement mises en place par les enseignants d'EPS pour faire coopérer les élèves, qu'il s'agisse de la coopération comme motif lui-même (ou comme moyen pour d'autres motifs, comme nous le verrons plus loin). Mis à part quelques « trucs » tels que les lignes d'élèves face à face que l'enseignant décale plus ou moins régulièrement pour brasser les élèves et quelques autres tentatives de la part essentiellement de Collin, secondairement d'Alec et Greg, les outils pour faire coopérer sont, sinon inexistant, du moins improvisés. De la sorte, les décisions relatives aux compositions d'équipes ou de groupes n'apportent pas de satisfaction aux enseignants, comme nous venons de le voir. Ce résultat peut laisser perplexe mais il est avéré, comme l'indiquent de nombreux moments d'entretien.

“ACS2 TP207-208. Ch : Mais tu penses que cette coopération, elle devrait se faire toute seule ou tu penses que tu devrais quand même l'apprendre à tes élèves à un moment donné ?

Fernand : Oui, je pense que l'on a des leviers euh, pour la favoriser mais je ne sais pas si pour l'instant, on est assez malins ((rires de Ch et Fe)) pour les maîtriser et les identifier mais... “

Cette difficulté d'implémentation sur le terrain peut être mise en rapport avec un autre résultat : l'absence de buts d'action dans le matériau langagier. Il apparaît ainsi, que les enseignants pour la plupart, n'explicitent pas distinctement ce qu'ils cherchent à faire lorsqu'ils recourent à un dispositif coopératif, sinon, en toile de fond, la visée globale et lointaine « faire coopérer les élèves », avec son cortège d'images idéalisées, faites de solidarité inconditionnelle, de compassion pour son prochain et d'entraide spontanée. Cette absence de visées intermédiaires et plus concrètes apparaît dans nos résultats par l'absence de buts d'action au fur et à mesure de la progression des entretiens (ACS et ACC). Ainsi, les opérations qui visent à faire coopérer les élèves tournent toujours autour des mêmes gestes professionnels qui sont mis en lien directement avec le motif : par exemple « faire des groupes de 3 » (opération) pour « faire coopérer les élèves » (motif) mais le but d'action (autrement dit, l'intermédiaire entre le motif et le geste professionnel, l'opération) est absent.

Les enseignants indexent rarement tel dispositif par exemple à une formulation du type « pour leur faire accepter de travailler avec d'autres élèves avec qui ils n'ont pas l'habitude de collaborer » ou « pour les empêcher de travailler seuls », « pour les obliger à pratiquer ensemble » ou encore « pour les rendre dépendants les uns les autres ». Tout se passe comme si, dans l'activité des participants, la coopération était pensée de façon globale. Par exemple, par une opération, par un dispositif, l'enseignant cherche à provoquer chez l'élève, 1) une acceptation de travailler à deux 2) ou une acceptation de travailler avec d'autres 3) ou une acceptation de travailler avec d'autres différents (sexe opposé, niveau différent), 4) ou une acceptation d'aider d'autres, 5) ou un élan spontané à aider des camarades, 5) ou encore un élan spontané à aider des « non-camarades », etc. Ces buts d'action sont extrêmement rares dans le matériau langagier, même si elles traduiraient une adaptation, du moins une prise en compte de « niveaux différents de coopération » chez les élèves.

Donc, les opérations consistent le plus souvent en des rapprochements ou des séparations d'élèves, autrement dit comme des outils en nombre limité et « passe-partout », qui ne relèvent pas d'une technicité aussi fine que dans d'autres domaines (faire participer tout le monde, dynamiser un début de leçon, porter attention au plaisir affiché par les élèves, etc.). Par exemple, Greg associe par deux des élèves qui ont certains différends, par exemple dans le cadre de l'acrogym.

“ACS2 TP32. Greg : Si ce n'était pas ma classe à moi, je n'aurais peut-être pas su qu'il y avait des problèmes mais là comme je le savais oui. Mais si j'avais une autre classe qui n'était pas la mienne et que j'aurais su qu'il y avait des problèmes, j'aurais fait la même chose. J'aurais forcé la coopération pour rapprocher les élèves. “

Il parle de coopération mais son but est surtout d'apaiser le conflit entre ces deux élèves.

“ACC1 TP279. Greg : Eh bien, cette année je les ai, eux ((la classe support de l'entretien)) et j'ai les classes D donc euh, je n'ai pas d'autres classes de sport mais avec les classes D je l'ai fait oui. J'ai mis les deux qui s'engueulaient tout le temps au football, je les ai mis ensemble et ça va beaucoup mieux. “

Dans ces conditions, du fait du lien direct entre geste professionnel et atteinte du motif, les compétences sociales des élèves relatives à la coopération qui, à la manière de tous les apprentissages, se construisent progressivement, dans le temps, semblent ici émerger soudainement (« placez les élèves dans un travail par deux et ils vont coopérer »).

Greg poursuit sa réflexion pour mettre en place cette opération mais on constate une nouvelle fois l'apparition de « cette explication floue » entre le motif et l'opération pour finalement proposer un but d'action vague.

“ACS2 TP34. Greg : Oui tous les sports où il faut assurer où il y a une partie de risque ou bien même dans les jeux on pourrait aussi aller là-dessus, en fait dans n'importe quel sport en fait, du moment que tu fais une équipe et que tu mets ceux qui ne s'entendent pas, si tu arrives à suffisamment motiver le truc pour qu'ils aient envie de, de coopérer, on est bon. “

Face à certains élèves perçus comme « déviants » et qui refusent de travailler avec d'autres, ou décrits comme des leaders négatifs, Fernand, Denise et Raphael prennent peu de décisions (pas de règles ou de contraintes de jeu). De la même façon, paradoxalement, plusieurs participants continuent à laisser la composition des dyades aux choix des élèves de manière affinitaire, ce qui renforce au fur et à mesure le statut de leader de ces élèves au sein de la classe. Afin de tenir compte de ces leaders, l'organisation des leçons d'EPS se complexifie pour l'enseignant et la cohésion de classe est impactée, ce qui compromet souvent la poursuite d'un travail coopératif dans l'activité des participants. (ACS1 TP75 / ACC1 TP3, 94 / ACS3 TP22, 26, 28, 38, 73, 77, 151, 155 Raphael) (ACS1 TP82, 84, 115, 119, 145 / ACS3 TP62 /ACC2 TP118, 122, 124, 126, 130, 133, 139, 162, 165, 194 / ACS4 TP32, 106 Denise).

“ACS1 TP82. Denise : Oh pauvre minet, il n'a pas touché la balle. Non, tu vois c'est marrant par rapport à cette séquence tu vois clairement qu'il y a deux leaders, donc Dan et Niels ((deux élèves garçons)), chacun dans les 2 équipes et tu as Dan aussi qui a pas mal la balle, euh:::, clairement c'est toujours ma balance parce que d'un côté de je me dis : "Eh bien oui, on devrait dire à Dan et à Niels " vous ne pouvez pas marquer ou euh vous devez passer la balle à tout le monde, etc.", mettre des règles. “

Les résultats montrent également que certains enseignants butent régulièrement sur l'opérationnalisation quand il s'agit d'intégrer les moins bons élèves en sport ou les élèves peu intégrés au groupe classe (ACS1 TP82, 117, 153 /ACC1 TP19, 191, 219 /ACC2 TP209 Denise ACS1 TP20, 22, 30, 103, 158 / ACS2 TP18, 54 / ACC1 TP128 / ACS3 TP145 Raphael)

“ACS3 TP106. Fernand : C'est vrai, je ne sais pas comment faire avec lui. “

“ACC1 TP115-128. Raphael : Oui, ces deux garçons ils ne sont pas vraiment intégrés dans le groupe des garçons. (...) Alors N. il va souvent plutôt faire avec les filles, il n'est pas du tout intégré avec les garçons et du coup, il va faire l'exercice mais tout seul. (...) Eh bien non, mais non mais c'est horrible ce que je vais dire là, elle a un peu l'habitude donc euh, tu vois qu'elle ne se laisse pas démonter parce que ce n'est pas la première fois que ça lui arrive mais c'est vrai que moi je n'ai pas vu et puis::s euh voilà, j'aurais dû intervenir. C'est vrai que j'y avais un peu pensé avant parce que c'est vrai que si je dois mettre L. comme arbitre où bien L. comme ça, je sais que ce n'est pas forcément top, ça ne va pas être bien pris des autres. “

Ce silence sur les buts intermédiaires entre le geste professionnel et le motif est même à mettre en rapport parfois avec des raccourcis, par exemple des stéréotypes de genre (écart de niveau perçu entre les filles et les garçons) reproduits de manière non intentionnelle (ACS1 TP135, 141, 143 Denise ACS1 TP12 / ACS2 TP82/ ACC1 TP77, 83, 152, 154 Raphael). Ici, au cours d'une leçon de parkour, Raphaël réalise qu'il est porteur de ces stéréotypes.

“ACC1 TP77-80. Raphael : (...) donc là on va voir deux nouveaux éléments, le "edge run", c'est là où ils doivent courir sur le mur, et l'autre c'est le "tic-tac", ils doivent prendre un appui sur le mur et monter sur quelque chose ou essayer de franchir quelque chose et puis vu que, j'estime que globalement les garçons et les filles, ils n'ont pas le même niveau, il y a un niveau filles et un niveau garçons, je me suis me dit voilà : "Je vais mettre les filles ensemble et les garçons ensemble. (...) Oui, E., elle était assez frustrée, elle m'a dit qu'elle s'embêtait au bout d'un moment (...).

ACC1 TP152. Raphael : C'est vrai. Ça c'est vrai, oui, oui, je devrais faire ceux qui sont à l'aise et moins à l'aise plutôt au lieu d'accentuer cette différence filles/garçons. “

On remarque bien grâce à cet extrait que lors de l'entretien d'autoconfrontation croisée, Greg partage avec Raphael sa manière de faire à ce sujet (opération) afin de ne pas véhiculer ce stéréotype dans la leçon d'EPS. A savoir que non seulement, il y a des filles qui sont au même niveau que des garçons mais qu'il y a aussi des garçons qui préfèrent jouer en équipe mixte ou avec les filles car ils ne se sentent pas à l'aise dans les équipes masculines trop compétitives. Finalement, les données montrent que plusieurs enseignants de l'étude ont de la difficulté à essayer des dispositifs coopératifs face à des élèves perçus comme « déviants » ou encore à proposer des opérations pour réduire l'écart de niveau sportif entre les élèves.

* *Buts et opérations au service d'autres motifs*

Le traitement des données montre aussi qu'au niveau de l'opérationnalité, la concurrence entre les motifs coopératifs et les autres (comme décrite dans la sous-partie précédente) bride bien des initiatives et réduit le champ des opportunités. De fait, pour pallier la différence de niveaux dans les sports collectifs » (but d'action) et ainsi « satisfaire les bons joueurs d'une autre manière » (motif), Greg « laisse un moment » (opération) pendant la leçon aux « bons » joueurs pour qu'ils puissent également prendre du plaisir (motif) pendant la leçon. Ainsi il va combiner ses gestes professionnels (opérations) pour répondre aux deux motifs (faire coopérer et procurer du plaisir).

“EC TP102-104. Greg : Oui, oui très clairement. Très clairement au volleyball en plus, c'est un sport qui s'y prête bien. Tu mets un bon joueur dans chaque équipe avec consigne de faire des passes, pas le droit de renvoyer directement [Ch : D'accord], comme ça tu favorises le jeu de ton équipe, par contre, je ne fais pas ça toute la leçon, parce que sinon, ils sont frustrés ces joueurs-là. [Ch : D'accord] Donc après, je regroupe quand même un moment les meilleurs ensembles pour faire un match et puis qu'ils prennent eux aussi du plaisir. (...) Mais pas, pas pour mettre de côté les autres hein, mais un moment où tout le monde est ensemble et puis un moment où tout le monde a le droit de prendre du plaisir. “

De même, Alec, Denise et Fernand désignent des responsables d'équipe pour les tournois mais pas dans les leçons ordinaires. Ici, à nouveau les opérations sont en lien avec un autre motif : celui du rendement.

“ACS1 TP41. Fernand : M:mh non. Non, je n'ai jamais fait, mais c'est, enfin oui, j'ai déjà fait des responsables d'équipe, enfin des [Oui], mais c'était plutôt au niveau euhm, dans des tournois au niveau organisation [Oui]. Après si je leur mettais par exemple, un, une liste de, des matchs, et puis je leur disais : "Bon et bien voilà euh, y a un responsable d'équipe [Oui] qui est responsable de : "Dire à son équipe [de regarder les matchs], voilà et puis de dire et bien voilà maintenant on joue là, maintenant on joue là." Euh et puis bien moi, je leur dirais quand j'arrive dans un, dans une salle, enfin quand j'arrive sur un terrain [Oui], le match est, fonctionne et il est prêt et puis s'il ne l'est pas eh bien c'est euh... ((ricanement de Fe)). “

Il apparaît régulièrement aussi que l'organisation ou le hasard prennent le pas sur la recherche de coopération entre élèves. Celle-ci est incidente. Par exemple John introduit une règle supplémentaire dans un jeu de « Passe à 10 » (chaque joueur de l'équipe devait toucher au moins une fois la balle), règle qui de toute évidence rend les élèves davantage dépendants les uns les autres. Malgré cela, il n'étaye pas cette décision par un but d'action relatif à un motif de coopération.

“ACS1 TP68. John : Ils devaient pour marquer, c'est de la passe à 10 mais pour marquer un point, il faut que toute l'équipe qui eu:::h, ait reçu au moins une fois la balle. “

On comprend dans ces cas que les motifs d'apprentissage dans les activités supports par essence coopératives se substituent aux motifs coopératifs (ou les favorisent mais, là, le lien n'est pas explicite dans les analyses des participants avec ce qu'on pourrait appeler une « progressivité des apprentissages coopératifs », en lien avec une « dépendance entre élèves », « l'établissement d'un but commun ». Ces considérations n'apparaissent pas dans le matériau langagier). Le même constat est fait dans l'activité de John lorsqu'il réalise une leçon de saut à la grande corde par équipe de quatre élèves (deux filles et deux garçons), activité qui nécessite une résolution collective de problème.

“ACS2 TP66. John : (...) j'ai envie de les mettre face à un problème c'est que la corde, ne doit pas s'arrêter et que tout le monde doit rentrer et que tout le monde doit sauter et ils doivent changer les rôles, etc. (...) “

Bobby et Fernand proposent des opérations concernant un travail collectif lors de la phase de rangement du matériel. Mais, ici encore, le but n'est pas tant de s'entraider que de « faire participer tout le monde ». La coopération est incidente, au service d'un motif organisationnel.

“ACS1 TP161. Fernand : Et puis voilà et puis je leur dis : "Eh bien voilà, je ne vous donne pas de tâches particulières. Par contre tant qu'il y a une chose à faire et bien vous allez le faire". Et puis j'ai l'impression que ça fonctionne souvent mieux et puis même et bien justement même avec une classe comme ça ou là je ne leur ai pas donné du tout de tâche, je leur ai juste dit de tout ranger, de ranger des choses que::: et bien de commencer par la chose qu'ils ont envie de ranger et puis, et bien M. il voulait remonter les paniers, je lui ai dit : "Eh bien tu vas appuyer sur les boutons, tu remontes les paniers".

Si tu voulais ranger les sautoirs, il y a les garçons qui voulaient ranger les tapis, Ryan il voulait ranger les bancs [Ch : Oui]. Eh bien comme cela au moins chacun fait ça, et puis je leur ai dit : "Eh bien à partir du moment où vous avez fini ce que vous êtes en train de faire, vous regardez autour de vous et puis vous allez donner un coup de main à quelqu'un d'autre." Et puis je trouve que et bien là avec les classes que j'ai, ça fonctionne mieux [Ch : Mieux] que de désigner, ou c'est toi qui vas leur dire : "Toi tu dois faire ça, toi tu dois faire ça" et puis ils se disent : "Eh bien quand j'ai fini c'est bon, trop beau". "

Sur ce point relatif à la phase de rangement ou d'installation du matériel, Bobby propose également un travail collectif (ranger ensemble sous forme d'un challenge collectif) mais lié à un motif de rendement, de rapidité.

Alec, Collin, Denise, Fernand et Greg privilégient un moment de jeux connus (une balle au chasseur revisitée, une balle à deux camps ou encore des balles américaines, etc.) en début et/ou à la fin de chaque leçon d'EPS pour que les élèves puissent « se retrouver et apprendre à jouer tous ensemble en groupe classe ». Mais le but ne dépasse pas la simple recherche d'un climat de classe positif. La préoccupation de coopération n'est pas esquissée.

“ACS1 TP17. Collin : Enfin c'est le chasseur, enfin c'est le loup suspendu, y a trois loups et puis eu::h, ils doivent se passer le sautoir du moment qu'ils se font toucher, il y a des perchoirs, donc ils ne doivent pas toucher le sol, donc tu peux te suspendre soit aux anneaux, soit aux espaliers et ils ont maximum 3 secondes par perchoir et puis ils doivent changer de perchoir à chaque fois. “

6.2 Le développement de l'activité des enseignants concernant la coopération entre les élèves en classe d'EPS

Cette deuxième partie des résultats ambitionne de mettre en exergue d'éventuels processus de développement de l'activité des enseignants grâce au traitement des données des entretiens d'autoconfrontations (ACS1, ACC1, ASC2, ACC2, ACS3 et RC) et d'en comprendre leur ressort. Pour les huit participants, les deux premiers entretiens (EC et ACS1) constituent le point de départ de notre analyse clinique afin de mettre à jour par la suite leur potentiel processus de développement.

Pour présenter les résultats de ce traitement de données, nous procéderons à un regroupement des cas des huit enseignants participant à l'étude par « dynamiques », afin de pouvoir délimiter et ainsi comprendre pourquoi et comment, à propos de coopération des élèves, certains enseignants augmentent leur potentiel pouvoir d'agir et d'autres non (voir 6.3 Synthèse des résultats).

6.2.1 Première dynamique : Collin

Le traitement des données fait apparaître une première dynamique qui présente le développement de l'activité d'un seul enseignant : Collin. Tout au long de l'étude, il est le seul à être affecté prioritairement par le motif de la coopération, ce qui rend son cas singulier. Il réfléchit continuellement à la coopération (EC TP28) et pour lui, toutes les activités en EPS peuvent s'y prêter (EC TP30). Comme nous l'avons déjà évoqué dans les sous-parties précédentes, une des spécificités de l'activité de Collin par rapport à ses autres collègues est que la coopération est plus qu'un motif pour lui. Cela se traduit entre autres par le fait qu'il évoque tout au long de la recherche le sujet sans relance de la chercheuse. Lors de ses deux premiers entretiens (EC et ACS1), Collin explique cette auto-affectation par le fait qu'il est un « être collectif » dans la vie quotidienne et que sur le plan sportif, il est issu des jeux collectifs. Cet enseignant apprécie les remarques constructives et les conseils parce qu'il pense précisément « qu'on avance et qu'on progresse » de cette manière. Selon lui, « Collaborer c'est le top des trucs ». Ainsi, Collin poursuit ce mobile vital avec toutes ses classes au quotidien (EC TP74, TP76). Dans ses premiers entretiens, l'indicateur 6 présent dans les extraits met en évidence un développement à l'intersection de différents milieux. Autrement dit, les expériences relatives à la coopération de ses élèves en classe à un instant T est rapportée régulièrement à d'autres expériences, à l'école mais aussi dans sa vie de tous les jours. Par des gestes simples, comme lors des camps proposés par l'école (classes de neige ou classes vertes) ou les courses d'école, Collin impose par exemple une participation active de la part des parents (invités à préparer un gâteau et une confiture qui seront ensuite mis en commun). Afin d'éviter de « pointer » un élève en situation défavorable et de mettre tous les élèves au même niveau, il fait la même mise en commun pour les pique-niques lors des courses d'école. Ainsi dans son collectif de travail pour créer une synergie, il propose régulièrement une pédagogie basée sur l'entraide et une co-construction entre tous les intervenants participants.

Même dans le recueil des données ethnographiques post entretien, Collin indique que l'émotion générée par une victoire collective est selon lui bien plus belle parce qu'elle est partagée entre tous les membres de l'équipe contrairement à une victoire individuelle qui repose principalement sur un dépassement de soi (évocation de ses propres victoires au football). En revanche, dans les activités individuelles : « Super, quand tu gagnes au tennis après tu es tout seul au vestiaire ». Pour décliner de façon opérationnelle ce mobile vital, il opère de façon à « faire participer tous les élèves » pendant ses leçons d'EPS.

** Prise en compte de la différence entre les élèves*

Collin précise au début de l'étude qu'il ne prépare pas spécifiquement les activités afin de faire coopérer les élèves. Selon les activités, il utilise diverses opérations qui lui viennent « instinctivement » à l'esprit. Par exemple, il verbalise (opération) fréquemment auprès des élèves le fait d'encourager l'engagement de tous (but d'action) en proposant d'aller aider un camarade en difficulté (but d'action) (EC TP26).

“EC TP32. Collin : Eh bien, je pense que dans chaque cours que je donne, il y a une fois ou j'interviens ou il faut intervenir, ou::: je dis : "Oui, aide voir ou montre à ton camarade comment tu fais, explique-lui." ou euh, par exemple, ces derniers temps on fait de la chorégraphie avec les plus petits, donc je dis: "Bon", je leur apprend à travailler en groupe en fait [Oui]. (...) mes exigences sont que, chacun crée huit temps et que chacun arrive à faire les huit temps de l'autre [Oui]. "Donc vous devez vous mettre dans la situation que, enfin de:::, de, d'être capables que vos camarades arrivent à faire ce que vous leur proposez." Et puis, eh bien ça fonctionne. Mais si tu ne mets pas des critères comme ça, ils commencent à chercher des trucs impossibles puis, et ils partent tout de suite en conflit et puis ils s'énervent. “

Dans certains extraits comme celui-ci, on peut ainsi repérer que la forme de travail privilégiée par Collin dans ses leçons d'EPS est le travail en petit groupe (annexe H p.363). Une approche hybride de la notion de tutorat est également mise en œuvre : par exemple, en chorégraphie, il veut que chaque membre du groupe parvienne à enseigner une partie de la séquence de danse en tenant compte des capacités de ses partenaires et ensuite à réaliser les propositions des autres membres du groupe (renvoi à des compétences de tutorat réciproque).

Au-delà, pour atteindre son motif, il utilise la coopération pour encourager les élèves à réaliser l'exercice et mettre en confiance ceux qui « bloquent » en donnant des rôles aux autres élèves. Par exemple pour une roulade arrière aux agrès, il mobilise deux élèves qui auront le rôle d'assurer et de ralentir un mouvement aux barres parallèles (EC TP80). Tout au long de la recherche et contrairement aux autres participants, Collin impose la coopération par l'assurage aux agrès et met spécialement l'accent dessus.

“ACC2 TP29-32. Collin : Eh bien là, au début de la leçon, eh bien, j'ai montré comment on assurait et puis j'ai dit : "Eh bien, il faudra assurer comme ça." Enfin, à chaque niveau, chaque fois qu'on est passé à un niveau supérieur, j'ai montré l'assurage et puis je faisais faire aux élèves qui étaient concernés de comment il fallait faire pour assurer, comment, et puis je leur ai montré que, il faut tenir, quitte à arracher le pull ma foi, parce qu'il faut l'assurer parce que des fois, il faut être un peu violent, parce que, mais l'important c'est qu'il ne se casse pas la figure par terre, parce qu'il doit avoir confiance, la personne qui fait elle doit absolument avoir confiance en celui qui assure. Par contre celui qui fait sa responsabilité de voir qu'il ait des personnes qui fassent juste l'assurage, qu'ils soient là pour assurer. Parce que s'il y en a un qui commence à faire et qui ne s'est pas assuré qu'il y avait deux personnes qui étaient derrière et un qui montrait l'autre et puis il dit : "Eh bien c'est de ta faute, parce que tu n'as pas, tu n'as pas, fait attention à ce qu'il y ait quelqu'un qui soit là." (...) Après là, typiquement celui en vert, il aime bien assurer parce qu'il est moins bon euh, dans les agrès. “

Dans ces passages, on distingue plusieurs éléments qui sont en lien avec la poursuite du motif de la coopération et la manière dont Collin opère pour y arriver. Premièrement, dès le début de la séquence, il apprend aux élèves les gestes d'assurage. Pour ce faire, il va responsabiliser par son discours et ses actions tous les élèves afin de les impliquer indépendamment de leur niveau sportif en leur donnant des rôles (interdépendance entre les membres du groupe, responsabilité individuelle et forme hybride d'apprentissage coopératif). Au fur et à mesure du cycle de l'activité (par exemple un cycle de 6-8 leçons d'agrès), il continue à apprendre à ses élèves l'assurage aux postes techniquement plus difficiles en les responsabilisant davantage et en les laissant choisir leurs partenaires pour les assurer et ainsi les « lier par la confiance ». Ainsi pour l'assurage, ce n'est pas Collin qui choisit l'élève assureur mais il propose des postes par niveau et privilégie le groupement d'élèves par trois afin que chacun passe par tous les rôles (EC TP86). Il commence à opérer ainsi avec ses petites classes de 7^e année et poursuit ses mêmes gestes jusqu'en 11^e année.

Le traitement des données montre que pour intégrer tous les élèves (motifs) il impose aux élèves de travailler par petits groupes de trois (opération) en laissant les élèves choisir leurs partenaires (motif de l'autonomie en lien avec la coopération). Il met en place de cette façon un apprentissage progressif sous forme de postes (but d'action) par niveau technique de difficulté. Les indicateurs de développement 1 (auto-affectation), 3 (développement potentiel biphasé entre le sens et l'efficacité), 4 (conflits intrapsychiques), 7 (processus de généralisation) et 8 (création de nouveaux buts) sont présents dans les extraits qui analysent ces gestes professionnels pour l'assurance et soutiennent ce résultat (ACC2, TP1-36).

* *Apprentissage de notions sociales*

C'est justement cette recherche de l'apprentissage de ce que certains auteurs et textes officiels définissent comme des « compétences sociales » au travers de la coopération qui différencie la dynamique de développement de Collin des autres dynamiques. Il propose de nombreuses opérations et des buts d'action afin d'inclure les élèves en difficulté dans le groupe classe ou encore en difficulté par rapport à l'activité proposée en EPS.

“ACC2 TP3-5. Collin : De 11e G. Donc euh, voilà, on voit que (.), ceux qui arrivent bien, ils s'entendent bien aussi. Et puis, il y a lui, qui est un peu, un peu "isolé" de la classe on va dire, [Oui] voilà, c'est un peu (.), il a un peu de mal à s'intégrer parce, oui il y a des forts caractères, puis ils ne l'intègrent pas tellement. Et puis euh, ce n'est pas qu'ils ne l'intègrent pas c'est qu'ils le rejettent des fois un peu et puis je trouve ça des fois un peu triste. Voilà. Et puis c'est compliqué de (.), de mettre en place des situations où i:::, où il est valorisé parce que, parce que, c'est, c'est, il n'arrive pas à trouver un endroit où il est meilleur que les autres où il pourrait se faire apprécier en fait. (...) Mais à mon avis, à mon avis, c'est, c'est encore autre chose, ça vient de bien avant. C'est quelque chose qui a été fait quand ils étaient plus petits, puis tout au long de la scolarité parce que, parce que, il ne doit pas être eu:::h, très apprécié aussi eu:::h, quand ils sont en classe, en tout cas, c'est ce que je ressens moi. “

Les extraits suivants confirment ces opérations et buts d'action consistant à inclure la diversité au sein de sa classe pour rendre la majorité des élèves plus compétente dans le domaine de la coopération. Celui qui est rejeté, moins performant en sport que les autres, par son rôle d'assureur, est « absorbé » dans un groupe d'élèves sportivement meilleurs.

Celle en surpoids souvent blessée, et ainsi dispensée des leçons d'EPS, va grâce à ses copines réussir à réaliser un exercice techniquement et émotionnellement exigeant aux anneaux balançants.

“ACS1 TP86-98. Collin : Non, non c'est bon. Ah oui, alors c'est comme je te l'ai dit, c'est la première fois que je vois que:::, je n'avais pas vu qu'elle l'avait fait donc euh, excellent et puis, mais c'est vrai que, même si lui, il n'arrive pas à le faire, il est quand même venu corriger son copain pour lui rentrer la tête. C'est cool de les voir participer comme ça, enfin, s'entraider comme ça. Et puis euh, comme je te l'ai dit, il est tout le temps mis à part dès qu'il a vu que lui, il commençait son mouvement, il est tout de suite venu lui faire une correction et il est venu essayer de venir l'assurer. (...) Oui, à un moment elle lui a dit : "Maintenant tu vas réussir." ou un truc comme ça je crois. On voit à un moment elle fait ((Co fait un geste de poing fermé avec la main)). A voir, en tout cas, quand tu parles avec les mains comme ça, c'est que tu motives la personne et puis c'est excellent, c'est bien. “

Ces extraits riches en indicateurs 1 (auto-affectation) et 3 (développement potentiel biphasé entre sens et efficience), montrent bien le processus de développement de l'activité de Collin en lien avec le motif de la coopération. Il est ému de voir l'élève en surpoids réussir à réaliser l'exercice pour la première fois avec l'aide de ses camarades, puis celui qui est généralement mis à l'écart intégrer un groupe pour aider à corriger spontanément un autre camarade (techniquement plus fort). Collin par ces opérations (diversification des rôles donnés aux élèves pour leur faire intérioriser des notions sociales) souligne encore une fois lors de l'entretien d'autoconfrontation qu'il est important de varier les rôles (renvoi à la méthode coopérative de l'apprentissage coopératif) ou encore de donner d'autres tâches spécifiques pour que les élèves apprennent progressivement des notions sociales (ACS1 TP98).

Collin s'y prend de la même manière pour les jeux collectifs : il compose les équipes de basketball de manière hétérogène (un élève de chaque niveau dans chaque équipe) (EC TP36). En s'y prenant de cette manière, il poursuit ainsi le but d'action que les équipes s'entraînent et apprennent à jouer afin de définir une tactique ensemble (EC TP38). Même manière d'agir, lorsqu'il rencontre une différence de niveau importante entre les élèves : il met en place une règle (opération), par exemple « les paniers des filles valent plus de points » (opération) afin que celles-ci manipulent davantage le ballon (but d'action) dans les jeux collectifs. Les résultats trouvent un écho dans l'activité de son collègue Alec.

Ce dernier propose également de mettre plus de points aux filles quand elles marquent mais il va également encourager d'autres gestes techniques en attribuant des points à l'équipe qui réussit à récupérer un rebond par exemple.

“ACC2 TP259. Alec : C'est cool ça. Alors moi au basketball, j'avais fait un point de plus quand ils prenaient les rebonds genre mais il y avait toujours le score des paniers. Donc mettre aussi des points sur d'autres gestes de jeu. “

Le développement de Collin et d'Alec s'alimentent l'un l'autre au cours de cet entretien croisé. Une autre règle pour pallier la différence de niveau, notamment pour réduire la domination des mêmes élèves qui marquent continuellement : l'élève qui marque sort momentanément (EC TP88). On voit bien encore une fois qu'à l'aide de ces règles, Collin opère finement pour que l'élève « plus fort », s'il a envie de continuer à jouer, doit impérativement faire marquer les autres (EC TP91, TP93) et ainsi développer son sens du jeu collectif. Cette opération est partagée avec son collègue Greg.

“RC TP168. Collin : Je voulais intégrer plus les filles (...). Parce que de nouveau, quand tu as une grande différence de niveau, tu as de nouveau le gars qui fait la moitié du terrain de basketball et puis il ne fait pas de passes et puis il marque tous les paniers donc c'est un peu pour le stopper au milieu de terrain pour qu'il doive lâcher son ballon voilà. “

“ACS3 TP81. Greg : Non, parce que moi je trouve que le bon joueur, là le but justement dans mon approche toujours sociale c'est de mettre en avant le bon joueur mais par exemple il n'a plus le droit de marquer, donc du coup, il doit bosser pour l'équipe et puis c'est avec les espaces qu'il pourra vraiment bosser pour l'équipe et leur expliquer où partir, où bouger. “

L'introduction de ce type de règles dans le jeu signe un développement par l'efficacité chez ces deux enseignants au cours du Retour au Collectif (RC). Pour les jeux collectifs, Collin fait jouer sur une moitié de salle de sport (opération) et volontairement ne désigne pas d'élève arbitre (but d'action) afin que les élèves apprennent à se gérer entre eux (motif) (EC TP114, TP116). Cette volonté de laisser les élèves en auto-arbitrage se retrouve chez Fernand. Celui-ci ne prévoit pas d'arbitre parce que les élèves vont, selon lui, soit venir se plaindre auprès de lui, soit ne pas l'écouter. Ainsi en laissant les élèves en auto-arbitrage, ces deux enseignants poursuivent le motif que les élèves réussissent à se mettre d'accord entre eux.

“ACS1 TP138. Fernand : Parce que::: ils ont, ils ne vont pas écouter l'élève-arbitre. Ils sont plus, ils vont plus réussir à se mettre d'accord en ayant deux camps plutôt que, ou bien alors il faut une personne qui soit d'une main de fer mais il y a personne dans cette classe qui::: [qui a une main de fer] qui a ce gabarit pour::: pouvoir arbitrer un match euh:::.”

Une autre spécificité de Collin est qu'il arrive à verbaliser facilement les opérations qu'il propose aux élèves mais qu'en plus il réfléchit à des aménagements pour atteindre son motif qui est de faire participer tous les élèves malgré la différence importante de niveaux entre eux. Cela soulève la question de l'audace dans la mise en place des dispositifs coopératifs chez les enseignants d'EPS. Par exemple, pour diminuer la différence de niveaux entre un ou plusieurs bons joueurs (motif), il va diminuer la superficie du terrain (opération) afin de diminuer les chances de démarquage pour ces joueurs (but d'action). A nouveau, on constate en analysant ces nombreux exemples tirés des entretiens d'autoconfrontation, que la majorité du développement de son pouvoir d'agir se fait par un développement biphasé entre le sens et l'efficacité (indicateur 3). Il propose par exemple une nouvelle règle au basketball (opération) pour mieux répartir les élèves en attaque/défense (but d'action) afin que chaque joueur puisse jouer activement (motif). Puis grâce à la mise en place de cette règle, certains élèves n'ont pas le droit d'aller dans la zone offensive ou défensive des autres (opérations) afin de mobiliser activement tous les joueurs de l'équipe. Cette façon d'opérer, permet également de disputer un « mini match » dans un match et, par la même occasion, de répartir « les forts » ensemble sur un côté (ACC1 TP203, TP218, TP219, TP220). Ainsi Collin propose de nouvelles opérations pour les jeux collectifs en proposant par exemple trois zones : une zone offensive, une zone mixte où tout le monde a le droit de venir et une zone défensive (ACC1 TP221). Pour lui, ce qui se passe en classe en combinaison avec les entretiens d'autoconfrontation avec la chercheuse et ses collègues et ce qui le différencie des autres, il va justement prendre des initiatives et essayer encore et encore de nouvelles opérations. Ce qui caractérise cet enseignant, c'est qu'il est perpétuellement traversé par des CIP sur ce sujet. Plus spécifiquement, c'est toutes ces opérations qu'il va mettre en œuvre du point de vue des buts d'action (en d'autres termes par l'efficacité) afin de poursuivre son mobile vital : faire intérioriser des notions sociales à ses élèves.

* *Élèves perturbateurs et mise en concurrence du rapport d'autorité*

Pourtant, tout comme les autres enseignants, Collin est confronté à des situations qui l'empêchent de poursuivre momentanément le motif de la coopération. Il se heurte à différents types d'élèves qu'il décrit comme « perturbateurs » dont on a vu, à propos de l'analyse des motifs, qu'ils sont souvent à l'origine de motifs concurrents à la coopération. Lors de ces situations conflictuelles et lorsque certains élèves ne coopèrent plus, il essaie encore plusieurs opérations en fonction des situations. Il prend par exemple un rôle de médiateur en demandant aux élèves de montrer ce qu'ils font (opération) et de valoriser le travail de chacun (but d'action) afin d'aplanir les niveaux de prestation entre les élèves. Collin ne va jamais mettre deux élèves qui ne s'entendent pas ensemble afin d'éviter de les mettre en difficulté ou encore de perturber la classe et lui-même par la même occasion (EC TP72, TP78). Cette manière d'agir tranche avec l'activité de Greg qui va forcer la coopération chez les élèves en cas de conflits.

“ACC1 TP277. Greg : (...) je cadrerai davantage et ça m'arrive souvent, quand il y en a deux qui clashent, je les mets toujours ensemble en fait, comme ça ils sont obligés de jouer ensemble. Je le fais régulièrement ça. “

Face à cet argument, Collin oppose une autre vision.

“ACS3 TP42. Collin : (...) Même quand je fais les groupes au hasard, et puis que, je sais très bien qu'il y en a deux ça ne passe pas du tout, donc il y en a un c'est la forte tête et un c'est le rejeté, s'ils sont ensemble c'est la fin du monde, surtout pour la forte tête qui ne peut pas voir celui qui est un peu rejeté. “

Pour parvenir à engager les élèves perturbateurs (motif qui peut être concurrent à la coopération chez plusieurs de ses collègues), Collin tente de résoudre la difficulté par le dialogue avec l'élève (but d'action). Mais souvent cette première étape n'est pas concluante.

“ACS1 TP23. Collin : De tout, j'ai discuté avec elle, elle n'aime pas le sport. Elle est, enfin elle n'est pas démotivée du sport, elle est démotivée par l'école en général. Elle n'aime pas l'école. Elle est en opposition totale avec l'école. Après, situation qui n'est pas facile voilà, mais non, elle n'aime pas du tout l'école. “

Le traitement des données montre que les enseignants ne réagissent pas tous de la même manière face à des actions perturbatrices. Entre les élèves qui perturbent en participant à la leçon d'EPS et ceux qui ne participent pas, les enseignants sont davantage « perturbés » (CIP) par les élèves qui ne participent pas à la leçon en termes d'engagement plutôt que par ceux qui dérangent les autres élèves. Par exemple, apparaît dans l'activité de Collin un agacement face à un élève qui n'est pas fairplay.

“ACS3 TP46-50. Collin : Alors, celui qui est un peu rejeté, lui::: i:::l ne comprend pas pourquoi ça ne marche pas, moi je peux te le dire pourquoi ça ne marche pas, c'est parce qu'il n'est pas très sportif voilà, il a un peu plus de peine que les autres et puis eh bien l'autre, il est très compétiteur et puis le problème, eh bien voilà, c'est que, il arrive, il n'est pas du tout fairplay et puis il ne comprend pas qu'il y ait d'autres élèves qui ont plus de peine que d'autres. (...) Ah oui, je lui ai dit, oui, oui, c'est clair. (...) Non, non, il s'en fout. Il s'en fout complètement. C'est franchement, j'ai un rapport difficile avec lui, oui. “

Néanmoins, comme les autres enseignants affectés par l'attitude de ces élèves, il préfère ne pas intervenir pour ne pas engager un conflit. Pour lui, comme pour Fernand et Denise, il vaut mieux que l'élève continue à participer au détriment des autres élèves de la classe plutôt qu'il aille se coucher sur un banc par exemple (ACS3 TP54-56).

“ACS3 TP70. Collin : A:::h, eh bien oui, s'ils ne le pointent pas , ils le, il crée clairement la mauvaise ambiance parce qu'il joue tout seul quoi. En fait, l'équipe qui est avec, eh bien, ceux qui sont un peu plus faibles on va dire, eh bien ils ne touchent jamais le ballon, donc eu:::h, pour finir ça les démotive complètement et puis ils arrêtent de jouer ou ils vont s'asseoir sur le côté et puis euh, après ils ne jouent plus qu'à deux quoi, deux ou trois maximum. “

Malgré l'auto-affectation présente chez ces enseignants face à ce type d'actions perturbatrices d'élèves, et les CIP qu'elles produisent, leur rapport d'autorité est mis à mal et ils n'arrivent pas à implémenter des actions susceptibles de favoriser un apprentissage de notions sociales. On pourrait dire que ces quelques élèves qui présentent régulièrement des actions d'opposition ont un faible niveau de compétence à coopérer avec les autres ou encore avec l'enseignant.

Ce qui est étonnant de constater chez Collin, c'est qu'il n'agit pas spécifiquement sur ces élèves réfractaires qui ne coopèrent pas avec les autres mais qu'il réagit plutôt face aux élèves qui ne s'engagent pas à la leçon d'EPS. Voici un exemple d'action de Collin face à des refus d'une élève de participer à la leçon d'EPS.

“ACS1 TP33. Collin : Et puis, non, non, mais je sais, mais après, tu as envie de « décider » ou pas en tant que prof, car si tu te concentres sur elle, tu laisses tomber tous les autres et après c'est les autres qui commencent à faire n'importe quoi. “

On perçoit ici un équilibre entre les orientations centrifuges et centripètes de l'activité de Collin. Autrement dit, comme tout travailleur, il cherche aussi à préserver sa santé au travail. Il n'est pas le seul participant à l'étude à trancher de cette façon dans ce conflit intrapsychique.

“ACC2 TP224. Greg : (...) sur le moment je me suis dit, plutôt qu'il aille bouder que d'aller plomber le moral des autres, donc reste assis et regarde comme ils vont s'amuser et puis ça a bien marché et j'étais content mais ça aurait pu faire trois semaines et puis, ma remarque dans le livret de sport c'était : "I. ((élève garçon)) aime bien le sport... sauf les chorégraphies." “

Ce qui fait une des spécificités de la dynamique du développement de l'activité de Collin face à ces élèves souvent en délicatesse avec l'école, la classe, l'activité physique, c'est qu'il « entretient ce CIP ». Il continue à être disponible, il persiste à inventer et à mettre en place plusieurs buts d'action et opérations afin d'essayer d'engager ses élèves et finalement poursuivre son objectif « d'intégrer tous les élèves ».

“ACS1 TP21. Collin : Honnêtement c'est à tester. Bon, moi je la connais depuis 2 ans, non, 3 ans déjà, donc euh, l'EPS ce n'est pas ce qu'elle aime donc euh... mais pourquoi pas essayer, moi je suis ouvert à tout pour les faire participer mais c'est vrai que c'est quand même assez difficile à l'impliquer, car elle est démotivée de tout. “

“ACC1 TP149. Collin : Eh bien, en tout cas, jusqu'à, il y a deux, trois semaines, c'est plutôt elle qui influençait elle à ne pas faire, mais là il y a un regain, un petit regain de motivation ((rires de Co)), de changement d'état d'esprit de Mademoiselle et puis euh::h, comme tu le soulignais mais moi je ne l'ai pas remarqué mais c'est bien possible que T. motive euh, E. à faire (...) “

“ACS1 TP57. Collin : (...) plus tu vas dans la difficulté ((Collin a mis des niveaux de difficulté de gauche à droite)), plus l'élève il est censé savoir-faire au moins le minimum quoi, et puis ici ((il parle de la première démonstration avec une fille)) c'est elle qui m'a demandé de l'assurer parce qu'elle avait peur. Elle m'a dit : "Moi je ne sais rien faire.", alors "moi je ne sais rien faire" pour lui donner un peu plus d'assurance, je lui ai dit : "Bon eh bien, c'est moi qui vais t'assurer au début.", tandis que là ((Co pointe le côté droit des tapis)), eux, ils savent déjà faire un peu donc euh, je peux déléguer, (...) “

À la suite des entretiens d'autoconfrontations et grâce à la vidéo, Collin face à ces élèves continue à développer son potentiel pouvoir d'agir car les extraits suivants présentent à nouveau la présence de plusieurs indicateurs de développement : auto-affectation (1), développement biphasé entre le sens et l'efficacité (3), développement à l'intersection de différents milieux (6), processus de généralisation (7) et création de nouveaux buts (8).

“ACC1 TP180. Collin : Franchement, ce serait presque bien, ça serait peut-être bénéfique de leur montrer à eux, ces images comme ça et de leur expliquer que, vu qu'on a une impression négative de ces, ces élèves-là, on est plus sensible à dès qu'ils s'asseyent à les rappeler parce qu'on a simplement plus confiance en eux. “

En visionnant certains extraits, Collin est affecté par l'élève démotivée qui participe en son absence ou derrière son dos. Il envisage même de montrer ces images à ce type d'élèves en opposition avec l'autorité afin de pouvoir leur expliquer pourquoi il est devenu plus sensible à eux lorsqu'ils sont perçus comme déviants.

“ACS3 TP119-121. Collin : Ah non mais c'est clair que c'est cool enfin, ça me réjouit de la voir super active quoi. Je crois même que je vais lui dire quelque chose pour essayer de l'encourager la prochaine fois que je la vois. (...) Non, non c'est clair oui. Non, non, c'est super bien oui. Elle se rebelle contre l'autorité. “

Les données montrent clairement la peur de la perte de contrôle de l'enseignant face à ces élèves susceptibles de perturber la classe et le challenge pédagogique que cela représente. La problématique devient double : gérer une/quelques individualité(s) et en même temps gérer l'ensemble de la classe. Au cours de l'étude, Collin va justement se trouver face à plusieurs CIP à gérer en même temps dans cette classe. Premièrement, une élève qui ne souhaite pas participer en EPS. Deuxièmement un élève rejeté par les bons sportifs.

Troisièmement un leader négatif qui joue tout seul au cours des jeux collectifs et pour finir une majorité des élèves qui peine à s'engager. Afin de ne pas rentrer en conflit avec cette classe ou certains élèves et dans le but que « ses leçons d'EPS tournent », Collin va changer de motif et se satisfaire d'une participation partielle (la moitié, les trois-quarts) de la classe (nouveau motif). Pour garder sa santé au travail, il ne veut pas engager de conflit avec l'ensemble du groupe, surtout le vendredi après-midi (ACS2 TP82). De plus, il va changer ses exigences (glissement de buts d'action) avec cette classe et par conséquent, reporter les évaluations (ACC2 TP44). Les résultats montrent bien encore une fois la part empêchée du travailleur qui n'arrive plus à suivre de manière habituelle le programme prescrit.

“ACC2 TP150. Collin : Eh bien parce que c'était le compromis, parce qu'ils mettaient toujours les pieds au mur, et puis moi quand ils arrivaient en classe et puis, ils me disaient, je donnais le programme, et ils me disaient euh, quand tu as le "Hhhhhhhhhhhhhhh" [Oui], "Hhhhhhhhhhhhhhh". Et puis moi, ça me soûlait d'entendre toujours ça. [Oui] Et puis, je leur ai dit : "Bon, alors on va trouver un compromis. Le compromis c'est, je vous laisse faire ce que vous voulez pendant une période, enfin ce que vous voulez, enfin, comme je l'ai dit avant, en étant raisonnable, [Mhm] par contre euh, eh bien, les deux autres périodes on doit pouvoir suivre le programme et vous le faites bien. Bah ça fonctionne depuis Noël, comme ça. “

Face à cette classe perçue comme difficile, Collin « navigue dans son CIP » en cherchant un compromis négocié (nouvelle opération) avec ses élèves de 11e année pour réussir à poursuivre le motif de l'engagement qui est devenu prégnant par rapport à la coopération (ACC2 TP147). Il propose ainsi des activités « à la carte ».

“ACC2 TP156. Collin : Exactement. Une fois qu'ils s'engagent dans une activité ils ne changent plus, pas le droit d'aller sur une autre activité. C'est le contrat. “

On le voit, malgré des dispositifs plus ou moins ambitieux du point de vue de la coopération, les dispositifs coopératifs proposés par Collin butent sur la question de l'engagement des élèves (ACC1 TP69 / ACS3 TP28). Ces derniers sont différents les uns des autres à cet âge-là et parce qu'ils sont indépendants les uns des autres (dans un groupe classe qu'ils n'ont pas choisi), cette différenciation paraît difficile à gérer pour l'enseignant et empêche de maintenir la coopération comme priorité. Collin est amené à emprunter (à Alec) le petit dispositif coopératif consistant à faire réaliser un parcours d'aveugle où les élèves sont par deux (en mélangeant les filles et les garçons).

Un élève du binôme, met un masque d'avion, et l'autre élève guide uniquement son partenaire par la parole sur trois pistes d'obstacles engagées. Or ce dispositif bute encore sur le manque de l'engagement des élèves avec la classe de Collin.

“ACS3 TP28. Collin : Mais ils sont preneurs mais sur une courte durée, c'est ça qui est compliqué avec cette classe, c'est qu'ils aiment bien mais ils aiment beaucoup changer d'exercice, ils n'aiment pas faire une activité qui dure trop longtemps, ils se lassent très vite. D'ailleurs j'ai fait le parcours à l'aveugle, ça a marché pendant 20 minutes très bien, mais après ils en avaient marre. “

Bien que l'implémentation de cette nouvelle opération ait réussi et malgré la multiplication des gestes professionnels de Collin, cette classe continuera jusqu'à la fin de l'année scolaire à être une source de CIP, donc de développement de l'activité de Collin, en matière d'engagement-coopération.

* *Résumé de la première dynamique*

Le développement du pouvoir d'agir de Collin se réalise surtout au travers de l'indicateur 1 (auto-affectation), de l'indicateur 3 (développement potentiel biphasé entre sens et efficacité), de l'indicateur 4 (conflits intrapsychiques) et de l'indicateur 8 (création de nouveaux buts) dans son matériau langagier. Nous avons pensé que cet enseignant allait se développer par le « sens » (en passant d'un motif à un autre motif coopératif de plus en plus ambitieux) au cours de l'année mais Collin se développe surtout par « l'efficacité », par sa posture pédagogique, sa technique et ses opérations. Au cours de la recherche, les CIP présents chez Collin autour de la diversité des élèves vont l'inciter à plusieurs reprises à créer et à essayer concrètement de nouvelles opérations, ce qui conduit à un développement réel de son pouvoir d'agir principalement par l'efficacité, renforçant à chaque tentative opérationnelle la coopération en tant que motif prioritaire, voire en tant que mobile. L'enseignant propose fréquemment des opérations afin de rendre les élèves responsables, interdépendants comme par exemple à la corde à sauter en les mettant encore une fois par petits groupes de trois (annexe H p.363). De même, ensuite, leur propose un défi commun dans lequel chaque membre de l'équipe doit réussir la tâche proposée pour faire gagner son équipe (ACC1 TP161). Chez cet enseignant, on retrouve dans ces dispositifs coopératifs des méthodes coopératives hybrides de tutorat et d'apprentissage coopératif. Lorsque la coopération opère au sein de ses classes, Collin se met en retrait afin de pouvoir à nouveau observer ses élèves et ainsi, « l'esprit libéré » et « le souci

de l'organisation » en moins, corriger d'autres aspects et montrer de nouveaux exercices plus techniques aux élèves (EC TP97, TP101, TP102). Dans l'intégralité des entretiens, à aucun moment, Collin ne mentionne un frein pour atteindre son motif, même si, on l'a vu, les questions d'engagement et d'actions perturbatrices d'élèves traversent et complexifient ses priorités. Au contraire, il propose toujours des arrangements pour trouver une réponse à ses CIP. L'engagement de tous les élèves est pour Collin la difficulté majeure à relever pour pouvoir maintenir et faire progresser la coopération entre eux.

6.2.2 Deuxième dynamique : Denise, Fernand et Raphael

Au moment de l'étude et en se basant sur les préoccupations et les difficultés rencontrées sur le terrain, le regroupement dans cette deuxième dynamique de Denise, Fernand et Raphael ne repose pas sur le fait qu'ils sont tous les trois en début de carrière mais se justifie au regard de l'analyse de leur activité au regard de la coopération entre élèves. Notons néanmoins qu'au cours de la recherche, il s'est agi, davantage qu'avec les autres enseignants, de sensibiliser ces trois-là en les incitant à diversifier leurs actions professionnelles par l'illustration de certains dispositifs coopératifs issus de la revue de littérature (tutorat, apprentissage coopératif ou encore co-évaluation) tout en faisant attention de ne pas les implémenter de manière intentionnelle. Afin d'encourager ces dispositifs chez des enseignants dont l'activité était emplie des multiples préoccupations caractéristiques des professionnels débutants, la chercheuse a aussi eu recours à de nombreuses reprises à des exemples issus de l'ensemble du collectif des enseignants participant à la recherche (par exemple : « Notre collègue X s'y est pris comme ça ou il a essayé ça pour... »), conformément à la méthodologie employée. L'analyse des données pour cette deuxième dynamique montre que la recherche et les tentatives de mise en œuvre de dispositifs coopératifs sont régulièrement interrompues par des motifs concurrents (surtout par des motifs organisationnels ou relatifs à la gestion de classe). Au moment de la recherche, leur développement potentiel du pouvoir d'agir est ainsi identifié comme « passager » (au travers d'une action ponctuelle) car il se heurte continuellement à ce qu'ils considèrent comme des obstacles issus des interactions en classe. Ces professionnels mettent en place certains dispositifs coopératifs intéressants toutefois ils peinent à maintenir le motif de la coopération comme prioritaire ou encore à opérationnaliser son acquisition progressive auprès des élèves.

** Prise en compte de la différence entre les élèves*

Rappelons qu'au départ de notre étude, ces trois enseignants se disaient peu affectés par la coopération (EC TP22 Denise, EC TP16-18 Fernand et EC TP22-24 Raphael). Ils disaient faire coopérer les élèves de temps en temps en début d'année, ou encore en fonction de l'activité « pour plus de rendement » (ex : les agrès) ou « pour lutter contre l'esprit individualiste de certains élèves ».

Ce manque momentané d'opérations dans cette 2^e dynamique se résout partiellement au cours de l'étude puisque Denise, Fernand et Raphael essaient ponctuellement de nouveaux dispositifs coopératifs et qu'ils empruntent également des dispositifs aux autres collègues de l'étude (ACS1 TP56, 68, 70, 72, 78, 94, 96, 121, 123, 133, 143, 161 /ACC1 TP62, 77, 105, 109, 111, 151, 195, 198, 215, 255, 261, 263, 271, 273, 276, 358, 360 /ACS3 TP32, 46, 92 /ACC2 TP19, 27, 39, 55, 58, 106, 108, 241, 268, 281 /ACS4 TP70 Denise ACS1 TP52, 97, 126, 166 / ACS2 TP56, 64, 66, 84 / ACC1 TP61, 85, 112, 160, 207, 255, 282 /ACS3 115, 161 / ACC2 TP340 Raphael).

À la suite des autoconfrontations croisées, Raphael découvre par exemple de nouveaux buts d'action comme celui d'essayer de trouver des opérations qui favorisent d'abord l'intégration des élèves en difficulté en EPS dans les jeux collectifs. Raphael qui manque d'opérations face aux élèves qui « errent » sur le terrain sans jamais recevoir la balle, marque un intérêt pour la façon de faire de Collin qui part du principe que si les plus faibles sont intégrés et que l'enseignant parvient à les mobiliser, le reste des élèves s'engage dans les situations.

“ACC2 TP340 Raphael : Oui, oui. C'est vrai que ça n'est pas mal du tout comme réflexion. Le principe de regarder d'abord les plus faibles, s'ils sont inclus et de se rendre compte des élèves fantômes.”

Cette action coopérative est typiquement un exemple issu de l'ensemble du collectif des enseignants participant à la recherche (dans cet exemple une opération de Collin) qui provoque au cours de l'entretien un développement du potentiel d'agir chez Raphael. De la même manière, Denise emprunte un dispositif coopératif de Bobby qui « challenge » toute la classe à s'entraider pour la mise en place ou le rangement du matériel (challenge chronométré, le perdant devant ensuite effectuer un gage).

Quant à Fernand, il témoigne de son incapacité sur le moment de pouvoir identifier et maîtriser les leviers coopératifs. Il en est à « souhaiter » que ces capacités d'entraide apparaissent « instinctivement » et « spontanément » chez les élèves sans devoir créer de situations « artificielles » finalement, où l'enseignant manœuvre pour arriver à « forcer » cette coopération qui est selon lui « contre nature » chez certains élèves.

“ACS2 TP206-208. Fernand : Oui, je trouve compliqué à, à prévoir ce qui va arriver. Et puis, je trouve que::: les choses qui arrivent par elles-mêmes, c'est, c'est les trucs qui fonctionnent le mieux finalement. [Oui] Et puis, euh, il faut juste pouvoir les identifier et puis là, c'est intéressant de revoir, et puis justement mettre le point sur les choses, même si quelquefois, eh bien on ne sait même pas pourquoi c'est arrivé ou pourquoi ce n'est pas arrivé. “

On le voit, chez Fernand, la coopération est émergente, quasiment incidente.

“ACS2 TP206-208. Fernand : Eu:::hm, mais je trouve le, enfin, ce qui est le plus productif et le plus intéressant et le plus enrichissant pour eux, c'est chaque fois euh, eh bien, les échanges entre eux, et puis:::s les choses qui arrivent euh, instinctivement finalement, mais pas leur dire, eh bien, là vous allez ensemble et puis vous faites si et vous faites ça, ce n'est pas de la coopération, c'est on les force à être ensemble. (...) je pense que l'on a, on a des leviers euh, pour euh, les favoriser mais je ne sais pas si pour l'instant, on est assez malins ((rires de Ch et Fe)) pour les maîtriser et les identifier mais... “

Raphael, quant à lui, peine à « estimer » l'impact des dispositifs coopératifs auprès des élèves car il « lutte » en permanence avec la difficulté qu'il énonce de devoir gérer un « trop » grand groupe dans une petite salle.

“ACS2 TP21-26. Raphael : Eh bien parce qu'ils sont 26 à courir et que tu n'as aucun contrôle et tu as l'impression qu'ils font n'importe quoi et puis je ne sais pas, ils sont 26, c'est beaucoup trop je trouve dans cette salle et après j'ai fait du Footballskill et puis j'étais là, bon eh bien je divise la salle en deux mais c'est nul quoi. “

L'analyse du matériau langagier chez Denise montre aussi cette tension qui, au-delà de la gestion du nombre et de la diversité des élèves, trouve son origine dans le suivi des prescriptions « normatives ».

Au cours des évaluations cantonales obligatoires, Denise aurait envie de s’y prendre différemment (en sachant que « certains élèves n’y arriveront jamais ») mais elle ne le fait pas (part empêchée de son activité professionnelle). Au sujet des contraintes obligatoires du test de saut en hauteur, Denise déclare par exemple :

“ACS3 TP86 Denise : (...) finalement qu'est-ce qu'on s'en fiche s'il a fait 1, 2, 3 sauts ou qu'il a évalué et puis au contraire, il aura un meilleur souvenir de la gym en se disant : "Je n'ai pas dû sauter malgré que je ne sache pas sauter de toute façon je n'y arriverais pas", mais par contre j'ai réussi à évaluer mes copains et à être observateur. (...)”

Ces mêmes CIP autour de la problématique de la coopération vont être repris et partagés par le collectif de travail de cette recherche durant le dernier entretien (RC).

“ACC1 TP367. Denise : Moi je réfléchis clairement plus sur le contenu, tu vois unihockey, il faut que je fasse ça, ça, ça, mais c'est vrai que tout l'aspect coopération et puis faire les équipes à l'avance ou comme ça, ça vient en dernier et puis si éventuellement j'ai 5 minutes et je me dis : "Ah eh bien tiens..."”

Le manque d’opérations pour faire les équipes, lié comme on le voit à l’absence d’anticipation, est en lien direct avec le fait que la coopération n’est pas un motif de premier rang pour ces trois enseignants. En plus de cette difficulté d’organisation, on observe également la perception d’une complexité de devoir composer les équipes d’élèves en classe, notamment dans les jeux collectifs. Souvent, les binômes sont laissés au choix affinitaire des élèves et les équipes imposées par l’enseignant. A cela s’ajoute qu’en classe, certains élèves perçus comme leaders expriment régulièrement leur mécontentement lorsqu’ils ne sont pas dans le même sous-groupe ou la même équipe que ceux avec lesquels ils ont une affinité. Ainsi, l’enseignant pour faire les équipes, commence par répartir les « forces » dans chaque équipe pour essayer d’équilibrer (dans les jeux collectifs, il est impératif de favoriser une indécision du résultat du jeu, donc d’équilibrer les équipes par niveaux), mais il se retrouve souvent pour finir avec les mêmes élèves « difficiles » à placer.

Cette deuxième dynamique se caractérise par un développement intermittent du pouvoir d’agir en lien avec la coopération, mais où la prise en compte des différences entre élèves est une source de difficultés sans solutions.

À la suite des échanges avec le collectif de travail et surtout lors des entretiens d'autoconfrontations croisées, ces enseignants font des « tentatives » pour implémenter de nouveaux dispositifs coopératifs et/ou à emprunter certains dispositifs chez les autres enseignants. Ces dispositifs répondent essentiellement à « un besoin » de gestion de classe afin d'essayer de résoudre certains problèmes de comportement au sein de la classe.

* *Apprentissage des notions sociales*

En outre, les données font apparaître une conception non progressive de la coopération, ce qui entraîne des réactions d'élèves généralement décevantes chez Raphael, Denise et Fernand, surtout dans les jeux collectifs ou dans les activités où les élèves sont censés assurer un camarade. Bien que ces enseignants souhaitent faire coopérer leurs élèves à ces moments-là, c'est justement pendant ces situations qu'ils rencontrent le plus de difficultés. Dans l'extrait ci-dessous, Raphael, face à une classe de 10^e année (élèves âgés de 13-14 ans), souligne déjà lors de l'entretien compréhensif que l'entraide entre élèves n'est pas une « capacité évidente » chez les élèves.

“EC TP24. Raphael : Non. (...) J'ai essayé de faire qu'ils s'entraident pour l'appui renversé, ce genre de choses quoi, pour la barre fixe, j'ai essayé de faire qu'ils s'entraident mais ce n'était pas, ce n'est vraiment pas facile, ça ne prenait pas. “

En plus du manque d'engagement des élèves dans les situations coopératives qu'il propose, la question de la compétence des élèves se pose pour lui dans certaines interactions de coopération. Lors d'une autoconfrontation croisée avec Greg, Raphael explicite cette inquiétude d'exiger des gestes d'assurance (parade) entre élèves dans un objectif de sécurité. Pour lui, l'assurance est un geste compliqué à apprendre aux élèves. Il parle d'un manque de « prise d'initiative » chez les élèves pour remplir ce rôle.

“ACC1 TP133-134. Raphael : Eh bien oui, non ça n'aurait pas marché. Le problème de base à mon avis c'est cet assurance euh, c'est un truc qui est boiteux, c'est foireux parce que déjà ils n'arrivent pas à prendre l'initiative et puis en plus de ça, même s'ils sont là, ils sont plus là en mode "rigole" mais ils ne sont pas prêts à saisir et à vraiment être efficaces à l'assurance, franchement il y aurait même plus un risque qu'ils se, qu'il y ait une collision, qu'ils se cognent la tête l'un l'autre que:::, qu'il y ait vraiment un assurance efficace qui se fasse, je ne sais pas ton avis Greg ? “

Dans cette autoconfrontation croisée, on comprend bien les freins auxquels les enseignants d'EPS font face sur le terrain, qui finalement les empêchent (activité empêchée) de proposer cette opération de parade ou d'assurage entre élèves : responsabilisation des élèves, investissement de temps ainsi que différence de gabarits importants entre les élèves. Chez Raphael, Denise et Fernand, ces gestes de parade sont attendus des élèves mais sans avoir verbalisé au préalable l'importance du rôle des personnes qui assurent (contrairement aux actions réalisées par Collin).

Autre difficulté à attribuer un autre rôle à un élève rencontrée chez Fernand : le co-arbitrage. Ce dernier ne fait pas arbitrer ses élèves en forme finale de jeu sur un grand terrain du fait de leur posture sociale respective dans le groupe classe.

“ACS1 TP138. Fernand : Parce que::: ils ont, ils ne vont pas écouter l'élève-arbitre. Ils sont plus, ils vont plus réussir à se mettre d'accord en ayant deux camps plutôt que, ou bien alors il faut une personne qui soit d'une main de fer mais il y a personne dans cette classe qui::: [qui a une main de fer] qui a ce gabarit pour::: pouvoir arbitrer un match euh:::.”

Fernand souligne, comme pour d'autres rôles en EPS, qu'être arbitre requiert des capacités techniques et de « caractère » pour pouvoir fonctionner. Il n'attribue ce rôle d'arbitrage que pour engager différemment un élève « perturbateur » ou encore « occuper » un élève dispensé. On le voit, ces dispositifs coopératifs s'inscrivent à la fois dans une orientation centrifuge et centripète de l'activité de l'enseignant.

Comme Collin, Fernand propose l'auto-arbitrage chez ses élèves mais uniquement en équipe réduite et sur des demi-terrains pour laisser les élèves se « débrouiller » entre eux et ainsi les encourager « à l'autonomie » en les incitant à trouver une solution acceptable pour tous dans le but de continuer à jouer. Ce geste professionnel fait partie des dispositifs coopératifs puisqu'il poursuit plusieurs motifs en lien avec la coopération comme l'autonomie des élèves en groupe et la capacité de trouver un consensus en l'absence du prof. Cependant, certains enseignants comme Denise laissent également ces élèves s'auto-arbitrer sur une moitié de terrain (opération) mais uniquement lorsqu'ils ont besoin de temps (but d'action) pour pouvoir évaluer une autre partie de la classe (motif). On voit bien que le motif prioritaire n'est plus de faire coopérer les élèves mais de réussir à répondre à la prescription qui est de devoir évaluer les élèves. Cela va provoquer chez Denise un CIP, lorsque la chercheuse lui demande « pourquoi » elle s'y prend de cette manière.

“ACS3 TP86. Denise : Parce qu'on a tellement intégré que tout le monde doit faire ça, la même chose (...). Ça me pèse car finalement, je me dis que je dois faire cette évaluation et puis ce sera marqué dans le carnet mais pourquoi est-ce que je ne pourrais pas la changer. “

Sa réponse fait émerger plusieurs problématiques qui s'entrechoquent souvent dans l'activité des participants à l'étude : l'automatisation de certaines actions professionnelles, l'obligation de suivre une prescription « normée » (dans le carnet d'EPS d'Évaluations Cantonales) et, en définitive, le « sens » que lui ou elle, ainsi que les élèves, donnent à cette prescription. Ces CIP repoussent assez loin chez ces trois enseignants la recherche d'apprentissage de notions sociales par les élèves.

* *Élèves perturbateurs et mise en concurrence du rapport d'autorité*

Raphael, Denise et Fernand rencontrent des freins à la recherche de coopération dans la classe en lien avec les relations distendues entre certains élèves. Il s'agit de cas récurrents d'élève(s) perçus comme perturbateur(s) qui conduisent à un glissement du motif de la coopération (activité professionnelle empêchée) vers d'autres motifs. De façon récurrente, ils évoquent des « leaders » qui prennent trop « de poids » dans la classe, ou encore l'exclusion plus ou moins avouée d'élèves difficilement intégrés au groupe classe. Ces situations répétées produisent et alimentent également les stéréotypes. Chez Denise, un « bon » joueur de basketball occupe tout l'espace pendant les matchs et, en prenant appui sur son vécu sportif personnel, elle ne va pas agir sur cet élève au détriment des autres.

“ACC TP115-118. Denise : Alors je pensais que ça allait bien jouer de l'autre côté, or quand on a regardé les extraits, on s'aperçoit que c'est D. ((élève garçon leader)), lui c'est un basketteur, du coup, il monopolise le ballon. L'activité elle roule mais si on observe mieux, c'est toujours les mêmes qui ont le ballon et surtout qui marquent et puis c'est toujours les mêmes élèves qui sortent ou qui vont chercher la balle quand elle va dehors. (...) Oui mais ça moi, je n'y arriverais pas je pense. Parce que c'est comme si moi on me disait en athlétisme euh, toi tu ne dois pas gagner ton sprint et je trouve que c'est presque dur pour un gosse qui fait du sport comme ça, en fait, il a envie de montrer qu'il sait jouer... “

Cet extrait chez Denise souligne bien le manque d'opérations dans ce genre de situations où des « leaders » pratiquent au détriment d'un jeu plus collectif en équipe. Finalement, les mêmes élèves sportivement moins à l'aise participent en allant chercher la balle hors-jeu. Mais on observe qu'après un cycle complet de basketball et un tournoi par équipe, ces élèves n'arrivent pas ou ne participent pas à des actions plus intéressantes en jeu collectif (tirer au panier ou encore dribbler). Ce manque d'actions coopératives pose la question de l'apprentissage et de la progression de chaque élève dans ces classes au cours de la leçon d'EPS.

Situation similaire chez Raphael lors des leçons de parkour où il distingue un niveau filles et un niveau garçons. Lors de l'entretien, il évoque les difficultés qui se posent à lui dans la constitution des groupes, en regard de l'hétérogénéité des niveaux qu'il perçoit dans sa classe.

“ACC1 TP77-80. Raphael : (...) donc là on va voir deux nouveaux éléments, (...) j'estime que:::, globalement les garçons et les filles, ils n'ont pas le même niveau, il y a un niveau filles et un niveau garçons, je me suis me dit voilà : "Je vais mettre les filles ensemble et les garçons ensemble."(...) Oui, E., elle était assez frustrée, elle m'a dit qu'elle s'embêtait au bout d'un moment et je lui ai dit : "Ok, pas de soucis, tu peux soit aider les filles qui ont de la peine, soit euh, aller vers les garçons." et c'est ce qu'elle a fait, elle est allée vers les garçons donc voilà, (...) “

Durant l'entretien d'autoconfrontation croisé, Greg (enseignant plus expérimenté, voir dynamique 4) suggère à Raphael d'utiliser plutôt le lexique de « plus à l'aise » et « moins à l'aise » pour que chaque élève puisse avoir la possibilité d'aller s'entraîner à son niveau sans devoir craindre le jugement de la part des pairs. D'ailleurs durant cette même leçon, les garçons « plus faibles sportivement » restent avec le niveau « garçons » mais arrêtent de participer à la leçon et restent ainsi assis sur un caisson à observer les autres. Le manque d'options (pouvoir progresser à son niveau ou pouvoir prendre un autre rôle) pour ces élèves « plus faibles sportivement » par rapport aux autres, fait qu'ils arrêtent de participer à la leçon mais qu'ils sont également fortement stigmatisés par leurs pairs.

Lorsque les enseignants d'EPS laissent les élèves choisir leur partenaire, les données montrent que ce choix impacte les interactions sociales entre élèves comme ici chez Fernand. Dans cet exemple, il laisse volontairement le choix aux élèves pour qu'il puisse ensuite répartir ses « leaders » (son « gang ») dans deux équipes différentes mais on constate que même pour des

exercices qu'il décrit comme « basiques », il constate que deux élèves ne parviennent pas à coopérer.

“ACS2 TP85. Fernand : (...) c'était bien parce que du coup, ils étaient tout de suite, et bien c'était une activité assez basique, donc il fallait à mon avis qu'ils soient avec quelqu'un avec qui, ils s'entendent bien et puis, et bien la preuve c'est que ça a bien fonctionné entre ceux qui s'entendaient bien et moins avec ceux qui s'entendaient moins [il en restait que deux], oui, il en restait plus que deux qui étaient obligés d'être ensemble et puis, eh bien, ils n'ont pas du tout « croché ». Tandis que les autres, ils se marraient, et même si c'était assez, un peu abrutissant, comme jeu, comme tâche. “

Dès lors, à ce degré très bas de coopération, on s'interroge sur les nombreux dilemmes auxquels l'enseignant se retrouve confronté par la suite, en termes de prise en compte de la différence pédagogique à devoir mettre en place, pour réussir à faire classe. Non seulement ces trois enseignants sont face à des difficultés d'organisation (tenir le programme et les évaluations) mais ils doivent aussi et surtout faire face à des problèmes majeurs de gestion de classe, liés à quelques élèves qui perturbent leur activité. A ce stade, il est difficile d'établir ou de rétablir une cohésion de classe par des actions coopératives en tenant compte de toutes les préoccupations concurrentes chez ces enseignants (rendement, autonomie, engagement). La coopération est ainsi utilisée non comme un objectif en soi (comme vu dans la dynamique 1 avec Collin) mais plutôt comme moyen « momentané » pour essayer de trouver des opérations pour faire participer l'entièreté du groupe classe à l'activité en maîtrisant les « perturbateurs ».

Fernand parle de « gang » pour définir le comportement peu collectif de certains garçons, Raphael évoque ironiquement les « deux champions » pour désigner deux élèves garçons qui se font remarquer à tous les cours. Denise les désigne comme des « leaders » qui n'arrivent pas à jouer de manière collective pendant « les grands jeux » (où l'entièreté de la classe s'affronte soit sous la forme de petites équipes comme au football, soit la demi-classe contre l'autre demi-classe par exemple pour une « balle à deux camps »). En plus de ces élèves dont les actions ne favorisent pas une bonne cohésion de classe, s'ajoutent encore ceux qui ont du mal à s'intégrer à la classe. Tous ces élèves, perçus comme « perturbateurs » sont évoqués par tous les enseignants. Fréquemment ils s'avouent « déstabilisés », voire « désabusés » en fonction des réactions et des situations.

“ACS1 TP95. Raphael : Oui c'est vrai, on n'a jamais appris de ce qu'on devait faire avec eux pendant les cours et pourtant on en a tout le temps. “

“ACS4 TP50. Denise : Moi dans mon idéal, j'ai des petits agneaux qui sont comme ça et qui m'écoutent, tu vois ce que je veux dire mais je pense qu'il faut que je change de perception. Le fait est que si les élèves font autre chose, ça témoigne du fait que je ne gère pas. “

Comme tout travailleur, l'enseignant cherche à être efficace et en même temps à préserver sa santé au travail. Cela se traduit par des oscillations entre orientations centrifuge et centripète de l'activité de ces trois enseignants en début de carrière, notamment face à ces élèves qui perturbent la classe. Les données relatives à l'activité de Fernand illustrent souvent les CIP que produisent ces situations dans lesquelles ce type d'oscillation entre une recherche d'efficacité pédagogique (centrifuge) est fortement concurrencée par une recherche de confort minimal (certains auteurs disent à propos de professeurs débutants, « une recherche de survie »). Dans l'extrait suivant, Fernand cherche soit à intégrer coûte que coûte l'élève perturbateur, pour parvenir à un degré basique de coopération entre tous les élèves, soit baisse les bras face aux actions de désaffiliation, ce qui aboutit à une exclusion de cet élève mais à une coopération renforcée dans le reste de la classe (et une fatigue moindre pour l'enseignant).

“ACS1 TP71. Fernand : Euh::: oui j'essaie de faire ça, ça dépend de la motivation souvent, parce que c'est quand même::: un travail où, en te focalisant sur un et puis en gardant le contrôle du reste de la classe c'est assez euh::: ça fait beaucoup. Du coup, je sais que::: il y a des moments où j'en peux plus de lui et puis je le laisse::: partir et puis après je sais que de toute façon il va bouder, il va s'asseoir [et va s'asseoir et puis il va rien faire]. Et puis voilà, du coup il s'exclut tout seul et puis je sais que le reste de la classe peut fonctionner. Et puis, il y a des moments où j'essaie de le garder en jeu le plus longtemps possible. Et puis, j'ai eu plein de discussions avec lui en lui expliquant, voilà son rôle, le rôle que j'attendais de lui euh::: au sein de la classe. Et puis il en est conscient mais il ne maîtrise pas vraiment ses émotions. (...) “

Dans le cas de Fernand, l'orientation centripète de son activité (« j'en peux plus de lui ») prévaut souvent face à des élèves garçons qui se séparent systématiquement du groupe classe.

“ACS2 TP97-126. Fernand : Le "gang". (...) Ils ne voient pas que, eux, sont séparés du reste de la classe. (...) Ils s'en rendent compte parce que quand on discute justement des problèmes de classe, eh bien le problème, c'est que le reste de la classe leur dit :

"Ah mais vous, mais de toute façon, vous en faites qu'à votre tête et puis c'est vous le problème, c'est vous qui créez des problèmes." Et puis, du coup, ils se braquent encore plus, et puis il y a vraiment un problème de communication entre le groupe classe et puis eux. “

On le voit, ces actions perturbatrices accentuent les frictions entre ces quatre élèves et le reste de la classe. On pourrait dire qu'elles font émerger un climat opposé à la situation coopérative « rêvée » (non progressive, contrairement à ce qui apparaît dans l'activité de Collin), telle que souhaitée par l'enseignant. En même temps, dans ce cas, les élèves perturbateurs semblent solidaires, ce qui conduit plutôt Fernand à décrire deux solidarités catégorielles et concurrentes (d'une part les quatre élèves, d'autre part le reste de la classe).

“ACS2 TP97-126. Fernand : Et puis eux, ils sont contents quand ça ne fonctionne pas (...) ils estiment que les autres ne sont pas assez forts en sport mais ce qui est étonnant c'est que M. n'est pas du tout fort en sport ((M. est un élève en surpoids qui fait partie des quatre élèves perçus comme des leaders négatifs)) mais il fait partie de leur groupe même s'il s'en prend plein la figure mais ils trouvent que les autres ne sont pas assez forts en sport, qu'ils ne se donnent pas assez et puis voilà, qu'ils n'ont pas le niveau donc ils font juste leur truc entre eux et les autres sont en-dessous donc ils ne vont pas commencer à se mélanger. Non. (...) Mais ils ont de la peine justement à aider les autres, moi, souvent je leur dis : "Vous êtes des leaders en EPS, alors soyez positifs dans une équipe." (...) “

Finalement, Fernand agit sur ce groupe d'élèves « déviants » en écrivant dans leur carnet scolaire des remarques par rapport à leur attitude. En agissant ainsi, il poursuit prioritairement un motif d'engagement et non de coopération, ce qui est confirmé par le fait qu'il autorise ces quatre élèves à rejoindre un jeu impliquant toute la classe en fin de leçon.

“ACC1 TP91. Fernand : Parce que je déteste laisser les élèves assis à rien faire mais, et qu'ils n'ont déjà rien fait, alors qu'au moins, qu'ils bougent sur une balle à deux camps. Mais effectivement, j'aurais pu les punir pour ça mais, finalement, (...), je crois que je leur ai juste mis une remarque dans leur agenda par rapport à:::, à l'attitude que, voilà, qu'ils avaient une attitude exécrationnelle pendant tout le cours et puis que, mais au final les perdants c'est eux, parce que c'est eux qui ont, qui ont, qui ont tiré, qui ont fait la tête pendant toute la période, qui ont broyé du noir et qui ont dit : "C'était nul, c'était nul,

c'était nul." Tous les autres, ils ont eu du plaisir et ils se sont marrés, et puis pour moi à la limite, tant pis pour eux quoi. “

Durant toute l'étude, Fernand tente de faire progresser socialement ce petit groupe d'élèves. Pour ce faire, il joue sur la composition des groupes lors des leçons. Fernand observe qu'il a quasiment réussi « à engager » de manière positive deux élèves en utilisant un dispositif coopératif (indicateur 8) mais, étonnamment, il ne répète pas cette opération ce qui marque encore une fois « un développement interrompu ». Encore une fois, la coopération sert comme moyen à l'engagement des élèves et non comme un objectif en soi.

“ACC1 TP185. Fernand : Parce que c'est eu:::h, eux ils sont, c'est juste que:::, eh bien eux faisaient, étaient les éléments faibles, les deux éléments faibles du groupe qui se sont fait bouffer par l'autre. [Oui] Eu:::h, comme tu dis, au début, on les a vus, ils étaient, ils se prenaient quand même au jeu même si euh, même s'ils trouvaient ça nul, mais ils se sont quand même pris au jeu donc avec des, un entourage qui était avec une vision plus positive, ça aurait (texte), ils auraient réussi à s'impliquer. “

Ces frictions entre orientation centrifuge et centripète, c'est-à-dire entre volonté d'agir sur l'objet (ici faire participer et progresser les élèves) et préservation de sa santé au travail, se manifestent aussi dans l'activité de Raphael au travers de la notion « d'acceptabilité ».

“ACS2 TP10. Raphael : Qu'ils font les imbéciles ? Alors oui, ça me soûle mais il faut être tolérant avec eux car si tu as envie que tout soit hyper cadré, qu'ils fassent exactement ce que tu dis, que chacun fasse sa tâche et rien d'autre, je ne sais pas si c'est possible d'y arriver et ça me demande beaucoup trop d'énergie, déjà de les cadrer comme ça, ça me demande pas mal parce qu'ils sont hyper dissipés, je suis dans un seuil de tolérance que je juge acceptable et puis voilà. “

Les données montrent la récurrence de ces situations d'élèves perçus comme « perturbateurs » qui empêchent les enseignants de poursuivre des motifs de coopération plus ambitieux durant l'étude. La sensibilité à ces perturbations et l'identification systématique du collectif de travail à ces situations est éclairante dans le cadre de cette étude car c'est en quelque sorte « un serpent qui se mord la queue ». La mise en place de dispositifs coopératifs doit aider les enseignants à engager plus facilement tous les élèves (coopération comme « moyen ») mais finalement les enseignants se retrouvent à ne pas pouvoir faire coopérer les élèves (coopération en tant qu'objectif) car ceux-ci ne s'engagent pas.

“ACC1 TP176. Raphael : Non mais ça me ferait péter un plomb mais j'en ai une à X qui me fait ça aussi des fois, elle ne veut rien faire et elle fait ce qui lui plait ou pas quoi, et je ne peux pas, mais écoute moi j'ai arrêté de me prendre la tête à X, de toute façon pfff, j'essaie d'être cool avec elle, j'essaie de ne pas entrer en confrontation quoi parce que je sais que ça va monter et puis qu'on va... (...) Et du coup euh, j'essaie de lui dire : "Ah mais tu pourrais faire ça." ou bien quand la tâche change, j'espère que des fois elle va y trouver son compte, des fois c'est pire et des fois non. “

Néanmoins, comme les autres enseignants affectés par l'attitude de ces élèves, Raphael préfère ne pas intervenir afin d'éviter d'entrer en conflit. Cet élément relève peut-être aussi d'une spécificité des enseignants en début de carrière. Collin et Denise pense qu'il vaut mieux que ce type d'élève continue à participer à la leçon plutôt qu'il aille se coucher sur un banc par exemple au détriment des autres élèves de la classe. Avec deux élèves qu'elle désigne comme des leaders négatifs, elle évoque un CIP récurrent : les obliger à faire des passes au basketball pour coopérer ou les laisser jouer à leur niveau, quitte à agir au détriment de tous les autres élèves.

“ACS1 TP82. Denise : "Eh bien oui, on devrait dire à D. et à N. vous ne pouvez pas marquer ou euh vous devez passer la balle à tout le monde, etc.", mettre des règles. Après, je trouve que de temps en temps, c'est aussi dommage car lui, il a aussi envie de faire du basketball et puis je comprends enfin, ce n'est pas du basketball si tu dois faire la passe à tout le monde ou comme ça, donc c'est toujours mon dilemme, à quel moment, enfin oui, je pense qu'un petit moment, il faut mettre des règles pour que tout le monde touche la balle car là, on voit qu'elle, elle, Valérie ((élève fille)) qui arrive à se placer, Antoine ((élève garçon)) qui arrive à faire un assist ((une passe gagnante)) mais en gros son rôle c'est de faire que ça et on sait qu'il ne va jamais aller marquer parce que dès qu'il a la balle, enfin, son objectif, sa mission est ... Antoine lui a fait très bien comprendre c'est : "Passe-moi la balle pour que je tire.", mais c'est vrai que je n'ai pas de solution par rapport à ça encore car je n'ai pas envie non plus de brider certains qui veulent jouer à leur niveau quoi. “

Pour faire face à ces élèves qui nuisent à la cohésion de classe, les résultats montrent que ces trois enseignants interviennent peu. En d'autres termes, afin de ne pas mettre à mal leur rapport d'autorité, ils ferment les yeux sur ces comportements qu'ils considèrent pourtant comme déviants afin de réussir à faire classe.

Tout se passe comme si un conflit enseignant-élève, outre le coût psychologique engagé par l'enseignant, risquait de contaminer le climat global de la classe, d'impacter négativement toutes les interactions sociales, y compris celles qui concernent les élèves entre eux.

* *Résumé de la deuxième dynamique*

La conception d'une coopération en termes de « tout ou rien » (non progressive) conduit dans l'activité de ces trois enseignants de la deuxième dynamique à des tentatives ponctuelles de dispositifs empruntés à d'autres ou évoqués en entretien. On peut définir cette dynamique comme un développement « en pointillés » du pouvoir d'agir puisque ces dispositifs ne sont pas prolongés, ni transférés à d'autres situations, ni « intériorisés » par les acteurs. Ils demandent à l'enseignant du temps pour être pensés en amont et du temps pour « réaliser » les acquisitions bénéfiques auprès des élèves après coup. Il est difficile pour ces enseignants de cette dynamique, qui suivent ces classes en raison de trois périodes hebdomadaires, de « croire » pouvoir changer ces modes d'interactions entre élèves tout en répondant aux autres contraintes. Ce développement très partiel n'exclut pas des éléments de résultats qui, au bout d'un certain temps, témoignent d'un certain développement « par le sens », par exemple dans cet extrait, issu d'une autoconfrontation croisée de fin d'étude.

“ACC2 TP33 Raphael : Non, non, moi, j'y pense en premier plan maintenant. C'est vrai que depuis que tu me suis pour cette recherche, c'est quelque chose que j'ai mis en avant, et puis c'est positif, déjà par rapport aux valeurs que j'ai et puis aussi pour l'ambiance de la classe et puis pour, comment les élèves sont entre eux, je trouve ça hyper positif et je trouve que ça apporte beaucoup. “

Fernand invoque la coopération entre élèves essentiellement quand son absence pose un problème. En d'autres termes, pour lui, les élèves peu habitués à travailler ensemble, n'arrivent pas à le faire quand la difficulté de coopération est déjà marquée dans ces classes par des élèves « perturbateurs ». Dès lors, comme souvent les enseignants débutants, Raphael, Denise et Fernand se focalisent essentiellement sur les interactions et les rapports d'affinité entre élèves et essayent de les conserver (ACS1 TP134 Fernand). Malheureusement, ce recours assez systématique à l'affinité entre élèves a souvent des effets négatifs sur la cohésion du groupe classe.

Elle devient même un obstacle majeur à surmonter pour réussir à « sauver » ce qui reste de la cohésion de classe par des dispositifs coopératifs (utilisés comme moyens ponctuels pour viser d'autres motifs ou pour viser une coopération comme motif en soi).

De plus, ces enseignants se confrontent au problème de la responsabilisation individuelle des élèves perturbateurs et manquent d'outils (d'opérations) pour pallier à cette difficulté. Fernand est constamment « tiraillé » car il souhaite que la coopération apparaisse spontanément entre les élèves mais il réalise progressivement qu'il faut la leur apprendre. De son côté, pour Raphael la coopération est indexée à d'autres objectifs, comme celui de la sécurité qui revient au fur et à mesure dans les entretiens. On perçoit bien dans beaucoup d'extraits, la sensibilité du travailleur qui fait son métier mais qui rencontre des dilemmes importants face à la diversité des élèves. Néanmoins, ces enseignants ont concrètement implémenté des dispositifs coopératifs et de ce fait ont développé leur pouvoir d'agir ainsi que leur potentiel pouvoir d'agir sur la question de la coopération.

Dans cette 2^e dynamique, les enseignants sont en début de carrière et ne peuvent pas encore faire appel, comme d'autres enseignants, à des « adaptations » basées sur leur expérience du métier. Ils cumulent aussi le fait qu'ils ne suivent pas les élèves dans d'autres branches scolaires. Les données montrent qu'ils manquent d'outils, d'expérience pour pouvoir proposer à chaque classe, à chaque situation un « but d'action » qui amènerait progressivement à l'acquisition de la coopération.

6.2.3 Troisième dynamique : Alec, Bobby et John

Ces trois enseignants d'EPS sont regroupés dans cette troisième dynamique car ils ne sont pas affectés prioritairement par le motif de la coopération et, durant l'étude, ils proposent des dispositifs coopératifs sporadiquement. Leur objectif est soit de varier ou d'automatiser des routines de travail chez leurs élèves, soit de « gagner » en rendement ou en « engagement ». Ces enseignants développent leur pouvoir d'agir potentiel et réel davantage que les trois enseignants relevant de la dynamique 2, surtout lors des entretiens d'autoconfrontations croisés en empruntant principalement des dispositifs coopératifs. Autre différence, pour Alec, Bobby et John, le développement du potentiel pouvoir d'agir, lorsqu'il est perceptible, opère plutôt par le sens (de motif en motif) et non par l'efficacité. La présence de l'indicateur 4 (conflits intrapsychiques), de l'indicateur 6 (développement à l'intersection de différents milieux) et de l'indicateur 7 (processus de généralisation d'un geste de métier dans d'autres situations) sont majoritairement présents dans l'analyse de leur matériau langagier.

* *Prise en compte de la différence entre les élèves*

Dès le début de la recherche, ces trois enseignants témoignent qu'ils sont peu auto-affectés par le sujet de recherche, même si le sujet de la coopération est important à leurs yeux.

“EC TP10. John : (...) la collaboration mais ça, ça reste, je dirais en background de:::, de mes réflexions, quelque chose d'important. “

Malgré un terrain propice à la coopération dans la classe d'Alec, qui y enseigne depuis trois ans et dans laquelle il connaît même certains élèves depuis plus longtemps, celui-ci déclare (EC TP26) qu'il ne pense pas à la coopération sauf quand il doit commencer à faire des équipes. Son motif prioritaire (EC TP96), comme Bobby (EC TP44), est que les élèves éprouvent du plaisir. De même, Bobby ne planifie pas la coopération et comme Alec, il y réfléchit essentiellement lors de la formation des groupes.

“EC TP26. Alec : M:::h, je t'avouerais pas tellement, sauf quand je dois commencer à faire des équipes ou comme ça, je me dis: "voilà, qui je vais mettre ensemble, pour garder l'équilibre des équipes [D'accord] et en même temps essayer de conserver les affinités", tu vois ? “

“EC TP38. Bobby : Alors c'est vrai que ce n'est pas quelque chose que:::, on va dire, je eu:::hm, (.) qui est extrêmement réfléchi. Euh, planifié. [Oui] Je pense que venant des sports collectifs et puis lié aussi à la vision que j'ai de l'éducation physique, du sport en général, c'est quelque chose qui fait partie de mes cours [D'accord]. Mais c'est vrai que ce n'est pas quelque chose qui est vraiment euh réfléchi euh, mise à part, peut-être, la formation des groupes, euh ça c'est quelque chose qui était assez important pendant mes stages, euh, comment faire les équipes, ce genre de chose. “

De plus, ces enseignants d'EPS partent de l'activité pour construire leur leçon d'EPS et utilisent la coopération de manière ponctuelle (on se souvient que Collin, dans la première dynamique partait également de l'activité mais il y intégrait systématiquement des notions de coopération). Quant à John qui poursuit un motif prioritaire relatif aux apprentissages de compétences motrices (EC TP106-108), il envisage la coopération pour obtenir un climat de classe propice à ces apprentissages.

“EC TP10. John : Alors ((toussolement)), je pense que je l'utilise souvent mais sans me focaliser là-dessus. C'est-à-dire que:::, je, j'essaie d'avoir un climat de classe intéressant, j'essaie d'avoir des élèves qui soient capables de collaborer, qui soient le moins individualistes possible. En revanche, je me mets rarement comme thème, la collaboration (...)“

Alec et John vont essayer de conserver les affinités entre les élèves lorsqu'il s'agit d'engager les élèves dans une activité ou surtout lorsqu'il s'agit de situations en dyades.

“EC TP40. John: (...), euh, souvent: "mettez-vous par deux" eu:::h, c:::, comme c'est souvent l'affinité généralement est positive pour la qualité de la collaboration, si j'ai besoin rapidement de petits groupes pour un bout de leçon ou voir même une leçon, là, je les laisse euh, choisir eu:::h, ou parfois j'interdis euh, quand je sais que::: les affinités vont être contreproductives parce qu'ils sont trop bons copains et qu'ils vont partir dans des choses que je n'ai pas envie qu'ils expérimentent euh, eh bien je vais peut-être séparer ce binôme-là [Mmmh] mais c'est assez rare. “

En même temps, dès que les groupes sont plus nombreux, l'activité de John est perpétuellement marquée par des CIP au sujet du choix des équipes et, dans l'extrait suivant, on ressent bien la tension présente dans cette problématique. Il ne parle pas uniquement d'engagement mais il parle aussi de la difficulté face à la prise en compte de la différence de niveau technique et même « énergétique » entre les élèves.

“EC TP20. John : (...) Euhm, je pense que, ce binôme-là si je l'avais séparé, je ne suis pas sûr que, alors elles étaient peu actives, mais elles sont "peu actives" de [Oui] base, de nature, je pense qu'elles auraient été encore moins actives en étant avec quelqu'un d'imposé. [D'accord] Euh, donc eu:::h, mais je, je, peut-être que je me trompe euh, (...) et puis après voilà, elles, par rapport aux, je dirais au niveau moyen de la classe, techniquement, elles sont aussi un petit peu moins bonnes, elles [Oui] sont un petit peu en-dessous. Donc il y a tous ces facteurs-là, qui font que eu:::h, voilà, (...), mais je pense que si elles avaient été séparées, elles auraient (.) freiné, freiné les autres, alors que là, eh bien voilà, elles étaient à leur niveau et puis ceux qui avaient un autre niveau, ou un autre niveau d'énergie, [Oui] pas seulement un niveau technique et bien ils ont pu aller à leur niveau d'énergie. “

L'extrait suivant de Bobby apporte en plus le fait que cet enseignant ne laisse quasiment jamais les élèves choisir leur partenaire sauf exceptionnellement dans le cas des binômes. Par contre comme beaucoup d'enseignants d'EPS, lorsqu'il décide aussi de la composition des dyades, il va les imposer d'une manière fortement dissymétrique. En d'autres termes, il associe un « très bon sportif » à un « mauvais sportif ».

“EC TP54-68. Bobby : (...) Le plaisir, on revient au plaisir, il ne va pas être là non plus mais c'est vrai que j'impose beaucoup, [D'accord]. Je laisse rarement, quand, quand ce sont des groupes ou des petits groupes, des binômes, (texte), ça m'arrive de laisser.

Moi j'ai, moi ma classe en l'occurrence euh, dont on parle, c'est une classe impaire. Et puis il y a un élève qui est, qui a tendance à être mis de côté, alors là, je fais particulièrement attention. [Ok] J'ai tendance à imposer et puis à varier régulièrement les groupes. (...) (texte) En général, je pense que, j'ai plutôt tendance à::: viser un peu les extrêmes. C'est-à-dire, (...) l'élève excellent avec un élève qui a de la difficulté ou un élève ou un ou une élève qui n'est pas motivé. “

On s'aperçoit d'ailleurs dans les données que ce choix d'appariement d'élèves n'est pas idéal pour l'engagement des élèves dans la mesure où, soit le niveau trop élevé empêche le « moins bon sportif » à espérer atteindre ce niveau trop éloigné du sien ou parce que le « bon sportif » ne perçoit aucun intérêt, voire se sent incapable de faire progresser un élève aussi éloigné de son propre niveau.

De son côté, Alec, polarisé sur son motif de l'engagement des élèves, n'accorde pas vraiment d'importance à la coopération entre élèves. Dans sa classe « agréable », il ne cherche pas à faire progresser les élèves davantage en coopération en proposant des dispositifs coopératifs plus ambitieux. Il est intéressant de constater que des dispositifs coopératifs comme le tutorat, la co-évaluation ou encore l'apprentissage coopératif peinent à apparaître avec des classes où le climat est serein. Dans ces cas, Alec se satisfait de groupes affinitaires et justifie son geste par le fait que lui-même préfère jouer avec des personnes qu'il apprécie.

“EC TP30. Alec : (.) Ah parce que je trouve plus sympa de jouer avec quelqu'un avec qui on s'entend, qu'un autre qu'on ne peut pas blairer, ce que l'on n'a pas tellement ici, [D'accord] ils s'entendent tous assez bien. Donc c'est vrai que, ici, je peux faire n'importe comment, ça va jouer parce qu'il n'y a pas de, comment dire, eu:::h ? “

Pour la constitution des groupes ou des équipes et dans le but d'inclure tous les élèves, les trois enseignants de cette dynamique opèrent de la même manière, imposant quasiment toujours les équipes.

“EC TP24. John : (...) moi j'impose très souvent eu::h. [D'accord] Eu::h, je fais, j'essaie de ne jamais faire tirer les équipes. “

“ACS3 TP133. Bobby : On arrive en fin d'année et je crois que je ne les ai pas laissés une seule fois choisir les équipes, complètement jamais parce que:::, parce que pour moi c'est euh, c'est euh, je ne veux surtout pas qu'il y ait quelqu'un qui se retrouve de côté et je sais que ça va arriver en fait. “

Même s'ils font croire aux élèves qu'ils les laissent choisir leurs équipes, Bobby et Alec s'arrangent pour intervenir partiellement d'une certaine façon. Bobby par exemple, impose le choix des équipes par les joueurs les plus faibles afin d'éviter de les rendre instantanément physiquement « visibles » aux yeux des autres. Ensuite, il désigne en alternance les membres des équipes avec ces élèves (soit la moitié de l'effectif de l'équipe pour finir).

“ACS3 TP139. Bobby : Ah ok, ça m'arrive, une fois de temps en temps de dire, parce que c'est des fois où je suis un peu pris par le temps comme ça, je dis à certains élèves : "Ok, vous faites deux équipes.", oui ça, ça m'arrive. Mais de dire : "Vous vous mettez en ligne..." et puis tu choisis et il y a le gars qui reste en dernier comme ça, je ne fais pas tu vois. “

Avant l'étude, il avait déjà développé des opérations plus raffinées.

“ACS3 TP139. Bobby : Ce que je peux faire des fois, c'est un mixte où je prends deux élèves, et en général je prends justement deux élèves qui ne sont pas les meilleurs pour tirer les équipes, comme ça eux ils ne se retrouvent pas en dernier et ils peuvent choisir, et je fais, une fois ils tirent et une fois je répartis. “

On le voit, peu de développement est apparu dans le matériau langagier des enseignants quant à la prise en compte des différences entre élèves. Même pendant la recherche, Alec développe peu son pouvoir d'agir dans le domaine de la coopération en rapport avec la constitution des équipes car il opère principalement en prenant appui sur les affinités.

Il justifie ce choix en argumentant par son propre vécu (présence de l'indicateur 6, développement à l'intersection de différents milieux). Toutefois, Alec et John sont conscients qu'en opérant ainsi, certains élèves ne vont pas chercher à se dépasser et rester dans une certaine zone de confort.

“ACS2 TP98. Alec : Oui, par petits groupes (...) je me dis aussi, moi en tant qu'élève, c'est cool de faire avec ceux avec qui tu t'entends bien, après c'est vrai que, ils doivent faire le boulot voilà, vous êtes entre copains ok, mais vous devez faire ce que vous avez à faire après c'est vrai que ça ne les pousse pas à se dépasser (...). Elles se complaisent et c'est vrai que ce serait bien de sortir un peu de cette zone de confort. “

Même façon d'opérer chez John qui, malgré ce même constat et malgré son motif prioritaire de progression des apprentissages chez tous les élèves, ne propose finalement pas d'autres opérations en lien avec la constitution des dyades au cours de l'étude.

“ACS TP92. John : (...) c'est une manière de leur donner confiance mais parfois c'est une confiance qui est contre-productive parce qu'on reste dans notre zone de confort et puis que ça ne nous fait pas vraiment progresser. “

Pour engager les élèves (motif prioritaire), Bobby n'impose que partiellement les groupes et les activités.

“ACS2 TP14. Bobby : (...), ils commencent avec le sport à 8h, ce n'est pas toujours simple avec ici des 10e année, ils commencent par être un peu endormis le matin, euhm, du coup, ma volonté c'est un peu de leur permettre de rentrer un peu dans le cours euh, on va dire un peu progressivement à leur rythme, tout e:::n faisant quelque chose de ludique, et puis plus, avec leur copain, donc ils sont entre guillemets obligés de jouer (...) c'est peut-être un peu moins rigide, ils arrivent et la première activité, ils peuvent se mettre là où ils veulent, ils peuvent jouer avec qui ils veulent, donc il y a ce côté un peu libre eu:::h, qui je trouve, les quelques fois où je l'ai fait, je ne le fais pas régulièrement, je trouve que ça s'est assez bien passé et puis ça donne aussi une bonne dynamique pour la suite du cours. “

Ce qui est intéressant chez Bobby, c'est que, d'après lui, « cela fonctionne aussi très bien sans lui » mais que, malgré cela, il tend à vouloir « garder un certain contrôle », comme John, afin de répondre à un second motif, celui du rendement.

Ces enseignants développent ponctuellement leur pouvoir d’agir car ils constatent eux-mêmes que ces nouvelles opérations fonctionnent mais curieusement ils reviennent à leurs gestes habituels pour continuer à poursuivre les autres motifs concurrents.

“EC TP28. John : Tu vois le, le message qu'il y a derrière. Eu::hm, et puis, le fait d'imposer, souvent on gagne du temps, [Oui] donc euh, c'est un, c'est un des critères assez important euh, pour moi. (...) “

L’extrait précédent, comme le suivant, attestent de l’importance de la poursuite du motif du rendement.

“ACS3 TP2. Bobby : Eh bien là, c'est rendement maximum [Ok], vraiment, il y a d'autres raisons mais si je devais dire une chose (...) “

On pourrait penser que pour répondre à ce motif en lien avec le rendement, les enseignants d’EPS seraient tentés de conserver les groupes ou les équipes stables afin de répondre à ce premier motif mais également pour répondre à celui de la coopération. Étonnamment, cette opération est uniquement réalisée dans le cadre préparatoire d’un tournoi ou de joutes sportives.

“EC TP46. Alec : La seule feuille où comme tu as vu l'autre fois, il y avait des couleurs, c'est parce ce que je commence à tâtonner pour les tournois de Noël. “

Même manière de faire pour Bobby : il ne fait pas d’équipes « stables » sur plusieurs leçons d’EPS ni dans d’autres activités sportives.

“ACS1 TP52-56. Bobby : (...) A chaque moment de joutes, c'est vrai que je travaille relativement peu avec cette classe avec des groupes stables sur le très long terme, c'est vrai que c'est aussi une classe particulière parce que c'est la classe dont j'ai la maîtrise, et puis j'ai vraiment cette volonté, j'essaie d'utiliser le, le, l'éducation physique comme ça de manière générale, comme ce ne sont pas de très grands sportifs, ni des grands fans de manière générale, mais plus vraiment de le voir comme un moment où on peut essayer de resserrer les liens, et de créer une cohésion. (...) les joutes c'est aussi un moment particulier, où c'est aussi un moment où ils peuvent clairement, c'est "notre classe contre des autres classes" donc ça resserre aussi les liens, (...). “

Dans l'analyse de ces propos, on observe fréquemment que Bobby est clairvoyant concernant les avantages de la coopération (resserrer les liens et créer de la cohésion) mais dans l'extrait suivant on remarque qu'il y oppose régulièrement son motif de rendement (toujours prioritaire) et, de ce fait, il peine à développer son pouvoir d'agir sur la question de la coopération puisque celle-ci est toujours au service d'autres motifs (comme ici le rendement et l'organisation).

“EC TP62. Bobby : (...) Les, les équipes que je gardais sur plusieurs semaines, c'était aussi des fois, euh, pour gagner du temps, en stage typiquement [D'accord], pour éviter, quand tu as beaucoup d'élèves différents, tu ne connais pas forcément tous les prénoms etc., euh tu leurs demandes de revenir avec les mêmes couleurs. Enfin, ça crée aussi des stratégies qui sont, encore une fois, ce n'est pas euh, le but premier ce n'est pas...”

Les données mettent en évidence le même processus dans l'activité d'Alec qui réutilise la feuille des équipes deux à trois fois uniquement pour également « gagner du temps » (ACS3 TP14) (motif du rendement présent à nouveau). Ces feuilles sur lesquelles sont indiquées les membres de chaque équipe de façon stable sont utilisées uniquement dans le but de préparer des joutes (tournoi) pour clôturer un cycle de sports d'équipes (comme le basketball, le handball, le football, l'unihockey, le tchoukball et le volleyball). Néanmoins, ces enseignants ont d'autres opérations pour réussir à tenir compte de la différence de niveaux entre les élèves au sein de la même classe.

Dans beaucoup d'extraits, Alec, Bobby et John font fréquemment référence à leur propre expérience pour accéder au ressenti des élèves (présence de l'indicateur 6, développement à l'intersection de différents milieux) et expliquer leurs gestes professionnels récurrents pour tenir compte de la différence de niveau. En tenant compte de sa propre expérience, Bobby ne propose pas vraiment des moments d'affrontement sous formes de match mais plutôt des exercices techniques pour que les meilleures élèves sportivement ne soient pas frustrées (ACS3 TP131). Pour les jeux collectifs, Alec (ACS1 TP51) et Bobby (EC TP70) vont utiliser les élèves sportifs en leur donnant un rôle de « coach assistant » et en les encourageant plutôt par leur attitude à faire progresser les autres élèves de la classe (à la différence de Greg et de Collin, qui opèrent en limitant les bons joueurs et en leur imposant des règles contraignantes afin de les obliger à jouer collectivement).

Toujours face à ces élèves sportivement meilleures, Alec propose un rôle différent à une élève aux agrès (aux anneaux balançants). On peut penser de prime abord à un début de méthode d'apprentissage coopératif. Pourtant, ce rôle reste « alibi » et « banal » et poursuit d'autres motifs (par exemple organisationnel, en lien avec le « rendement ») Alec décrit bien cette opération afin d'alléger son rôle d'enseignant (présence de l'indicateur 5, changement d'orientation de l'activité).

“ACC2 TP18. Alec : Entre guillemet, je lui ai dit qu'elle pouvait prendre le rôle du prof parce qu'elle arrive bien tu vois ? Comme ça tu n'as pas 16 élèves dont tu t'occupes. “

Ce qui est intéressant de relever, c'est qu'Alec propose « accidentellement » ce rôle « de prof » à cette élève pendant la recherche. Cette opération n'a pas été préparée à l'avance. Ces trois enseignants découvrent leurs gestes professionnels en lien avec la coopération grâce au support de la vidéo analyse. A ces moments, leur activité connaît des évolutions du développement du pouvoir d'agir en lien avec la coopération. Mais chacun avec ses spécificités d'enseignement empêche ce processus de développement à sa manière. Par exemple, Bobby intervient continuellement dans les groupes et même dans les phases où les élèves pourraient avoir des interactions plus libres.

“ACS2 TP128. Bobby : Quand je fais de l'installation de matériel, je ne fais pas les équipes par hasard, euh, je vais plutôt faire, si j'ai de:::s, des postes avec beaucoup de matériel où je sais que c'est du matériel où ils peuvent potentiellement se faire mal, etc. je vais mettre des élèves sérieux. “

Systématiquement, il utilise un exercice de « ligne ascendante-descendante » où les élèves disposés sur deux rangs, face à un autre élève, vont être amenés à se décaler aléatoirement pour effectuer un exercice technique en sport collectif.

“ACS2 TP76-80. Bobby : Mhm, alors euh, pourquoi je fais ces lignes, alors je fais souvent des, quand je fais des exercices techniques ou aux échauffements, euh, simplement pour augmenter euh, au maximum la:::, le nombre de personnes qui:::, qui peuvent faire l'activité en même temps, (...), il y a une certaine structure qui fait que eh bien, ils doivent aller chacun leur tour, donc il n'y en a pas qui ne vont pas participer, y a la pression du groupe, des fois ça peut être sous forme de courses, des fois ça peut être juste technique. (...) je demande aussi de décaler, si je fais des courses, je vais demander de faire ça pour qu'il n'y ait pas d'équipes qui soit

systématiquement plus fortes et puis eh bien voilà, ça les pousse à avoir des interactions et puis à:::, à jouer et à participer avec tout le monde, pas tout le monde mais...et ça fonctionne bien, et c'est aussi quelque chose qui est intégré pour eux. Donc du coup, ils le font automatiquement maintenant et puis euh, ils portent aussi moins d'importance à la base de "avec qui je vais me mettre", un peu toujours ces petites histoires machin, parce que de toute façon ils vont savoir que ça ne va pas durer. “

On le voit, l'interdépendance entre élèves est ici mise en lien avec leur participation et non avec des objectifs de coopération. Mais il est intéressant de constater que cette organisation du travail (opérations en rapport avec des buts d'action organisationnels) glisse progressivement en fin d'extrait vers des considérations de cohésion, même si celle-ci reste toujours au service du rendement, de l'engagement (et non vers ce qu'on pourrait appeler des « compétences sociales »).

“ACS2 TP76-80. Bobby : Alors je fais ça avec toutes mes classes, je ne sais pas si techniquement cela a un impact sur ces, mais par contre ce qui est sûr c'est que en termes de cohésion et puis de, ça simplifie, enfin, ça simplifie comme tu disais avant, quand ton collègue ce qui l'énerve c'est un peu cette résistance des élèves à tout ce qui est mixte, alors ça, ça m'enlève tout ça, parce qu'ils ont intégré que c'était comme ça, qu'il faut jouer avec tout le monde et puis il n'y a pas de rôle, de moments où ils râlent, et ça c'est des choses qui sont pénibles quoi, je pense que pour les élèves aussi, chez les élèves ça peut créer des blessures chez certains, etc. donc euh, pour ça, ça marche bien oui après je ne sais pas si cela a vraiment un impact technique. “

Encore une fois, on peut souligner que cette opération poursuit des motifs d'organisation, de rendement (sous la forme d'une automatisation de cet exercice pour les échauffements et l'apprentissage de gestes techniques) et d'engagement. La coopération est un motif de surface (l'élève sait qu'il doit jouer avec tout le monde) mais on perçoit bien la difficulté de Bobby à se prononcer sur l'efficacité des apprentissages collectifs sur des situations de jeu par la suite. Dans le suivi d'Alec, les opérations qui nous semblent pertinentes de pointer en lien avec la coopération sont ses opérations sous forme jouée pour lesquelles il ne donne jamais les scores, mais là aussi le motif en lien avec le plaisir est prioritaire.

“ACC2 TP251. Alec : Alors des fois, on ne compte pas mais oui, certains commencent à compter et moi je dis : "Mais on s'en fiche du score, l'important, c'est de jouer.", ou alors ils me disent : "Alors Monsieur, il y a combien ?" et je réponds : "Pfff, je ne sais pas, je n'ai pas compté." j'essaie vraiment de ne pas mettre de l'importance dans le score mais tout le temps, je dis : "Le score c'est important, quand on fait des tournois, mais là, on joue, on s'entraîne." “

Alec est le seul qui affiche à l'entrée de la salle de sport les équipes provisoires pour les tournois afin que les élèves se mettent « spontanément » par équipes. Sa « griffe » en matière d'un dispositif coopératif consiste à proposer des « parcours à l'aveugle » systématiquement à toutes ses classes (déjà évoqué ci-dessus dans la sous-partie précédente). Cette opération joue sous la forme d'une dyade souvent imposée (dans le contexte de l'étude en mixte), qui prend appui sur « la confiance » dans la réalisation de trois parcours d'obstacles plutôt engagés. Un des deux élèves a les yeux bandés et doit se laisser guider à la voix par son camarade pour réussir les épreuves, et ensuite vice versa. Cette opération est aussi réalisée par Collin après leur autoconfrontation croisée.

Chez John, une opération pour constituer les équipes (similaire à Denise) est d'imposer la moitié de l'équipe et de laisser le choix affinitaire pour l'autre moitié. Cette opération va être proposée pour le saut à la grande corde à sauter (dispositif coopératif récurrent chez John pour travailler la coopération). John laisse faire les duos (dans le contexte de sa classe, les filles et les garçons restent entre eux) puis il impose de former un groupe mixte (de quatre élèves) avec le genre opposé.

“ACS2 TP7. John : (.) Euhm, je pense qu'elles auraient traîné les pieds si je casse les duos affinitaires, je pense qu'en termes de ((tousotements)), d'envie d'entrer dans l'activité, je pense que cela aurait été moins bien. Mais, je:::, je ne suis pas complètement sûr de moi. Mais quelque part, je me dis, on fait la part des choses, je ne vous laisse pas complètement choisir, vous avez une partie du choix mais pas l'entier. (...), je trouve qu'ils s'apportent quelque chose les uns des autres, les garçons en amenant des choses plus athlétiques, plus dynamiques, les filles en amenant un petit peu plus de calme, de qualité, de sérénité, euh, [rires de Ch], non mais on est, on est dans les, dans les gros stéréotypes mais qui malgré tout eu:::h, est-ce qu'on doit les combattre complètement parce qu'on ne veut plus ces stéréotypes ou est-ce qu'on doit le:::s, les, oui, les justement les utiliser mais en essayant de les utiliser de manière positive.

C'est-à-dire de pouvoir montrer qu'est-ce que l'un peut apporter à l'autre, et je suis un petit peu plus dans cette démarche-là. “

Dans cet extrait par exemple, les indicateurs 4 (conflits intrapsychiques), 5 (changement d'orientation de l'activité de centripète à centrifuge) et 7 (processus de généralisation) sont bien présents pour l'analyse de nos données. John est tiraillé par des CIP au sujet des stéréotypes filles/garçons et au sujet de la composition affinitaire des élèves pour engager les élèves dans les activités tout au long de l'étude sans pouvoir réellement aboutir sur des buts d'actions ou des opérations qui amènerait une partie de résolution à ses tiraillements.

Bien que ces enseignants aient des opérations « stabilisées » pour faire coopérer les élèves ponctuellement, ils sont également traversés par des CIP en lien avec la prescription qui empêche un terrain propice au développement de la coopération.

“ACS2 TP22. Bobby : (...) je n'ai pas le recul nécessaire parce que j'ai toujours vécu ça finalement donc euh voilà, mais c'est vrai que par rapport à si je, c'est quand même un espèce de dilemme, de tiraillement entre un peu ce qu'on nous demande, ce que les élèves attendent, ce que nous on aimerait enseigner et ce n'est pas facile parce que c'est vrai que souvent euh, on a l'impression, alors soit c'est nous, qui nous mettons un peu des barrières, on se dit : "Oulala mais comment je vais pouvoir enseigner ça...", (...). “

L'analyse de cette dynamique pointe généralement l'absence d'évolution du développement potentiel d'agir en lien avec la coopération pour ce qui concerne la prise en compte des différences entre élèves. Néanmoins, suite aux échanges lors des entretiens d'autoconfrontations, il existe des « microévolutions » à certains moments chez ces enseignants.

* *Apprentissage de notions sociales*

La coopération devient plus importante à travailler dans l'activité de Bobby, voire même un apprentissage de notions sociales par les élèves, dans la classe dont il a la maîtrise de classe (dont il est le « professeur principal »). Cette préoccupation devient centrale contrairement aux deux autres enseignants (Alec et John) qui n'ont pas de maîtrise de classe et qui envisagent la coopération de la même manière dans toutes les classes.

“ACS3 TP183-185. Bobby : Oui. Et si je regarde avec les autres classes dont je n'ai pas la maîtrise, c'est juste que j'ai moins de temps pour travailler sur l'ambiance de la classe, donc euh typiquement, tu vois les autres classes que j'ai, c'est deux périodes de sport en général euhm, (...) j'ai envie qu'ils s'entendent bien eu::hm, mais eu::hm, mais ça a quand même une importance particulière dans cette classe, ça a aussi une importance particulière d'avoir des élèves à la fois dans la salle de gym et puis ça change en fait, ça change le levier que tu as sur les élèves, ça change aussi le regard que tu as sur les élèves, tu les connais mieux, etc. et puis euh typiquement quand, si je prends une autre classe de 10e année, une classe parallèle que j'ai, euh, moi je trouve qu'ils sont, je trouve justement que la classe elle est complètement désolidarisée enfin je trouve que c'est la catastrophe entre guillemets. “

Bobby est donc impliqué dans les autoconfrontations et présente un développement en termes de gestes professionnels en lien avec la coopération au cours de ces échanges. Ici par exemple, lors du premier entretien croisé, il analyse sa façon habituelle d'opérer en jeux collectifs puis il réfléchit à d'éventuelles remédiations (indicateur 8 : création de nouveaux buts).

“ACC1 TP159. Bobby : Alors moi j'ai vraiment trouvé bien ce que j'ai vu, les deux choses, premièrement de prendre le temps par rapport à la stratégie, de leur laisser du temps pour qu'eux puissent discuter ensemble et puis de faire plusieurs parties pour qu'ils puissent euh, voir si ça fonctionne, se réajuster etc. Euhm, les jeux c'est vrai, j'ai tendance à les faire à la fin et de ne pas prendre suffisamment de temps alors qu'il y a plein de choses intéressantes et après le fait de faire en binôme le parcours renforcement, aussi où ils additionnent les points c'est hyper cool. “

Mais il est demandeur avant tout de dispositifs opérationnels, on pourrait dire de « trucs qui marchent ». Il emprunte par exemple un dispositif coopératif à Denise, basé sur le cumul de points d'une équipe de deux élèves. Lors d'un circuit de renforcement sous forme de postes, après une minute, chaque binôme additionne le nombre de fois où individuellement ils ont réussi à faire l'exercice (s'il s'agit de sauter pied joint sur un élément de caisson, l'élève A réalise 15 sauts et son partenaire, l'élève B, en réalise 18 : ensemble ils obtiennent 33 points sur ce poste). A la fin du circuit, composé de 10 postes par exemple, les élèves additionnent tous les points pour connaître la totalité de leur score commun.

Dans l'extrait suivant, Bobby relate le succès rencontré de la mise en place de ce dispositif au cours d'une leçon où il remplaçait un collègue absent.

“ACS3 TP201. Bobby : Euhm, moi j'avais du plaisir à faire l'entretien croisé avec Denise et puis là typiquement ce que j'ai essayé, ce que j'ai fait c'est par rapport au circuit avec les élèves (...) c'était, en gros le cours c'était euhm, comment ils appellent ça, un gros circuit training condition physique et l'enseignant que je remplaçais, il m'a dit : "Tu verras c'est la catastrophe cette classe, ils ne font rien, je n'arrive pas à les faire bouger machin." Et puis moi, je me suis dit (...) que j'allais tenter le truc." Et j'ai filmé pour lui montrer, je lui ai envoyé quoi et en fait, le fait qu'ils étaient par 2, là je les ai laissé choisir avec qui ils se mettaient et en fait, ils devaient simplement additionner les points et c'était, ça s'est super bien passé mais moi je n'avais jamais fait ça avant. “

Malgré ces réelles pistes de développement, Bobby ne donne pas suite (quel type de dépendance entre pairs ? Comment faire évoluer ce dispositif pour faire apprendre aux élèves des notions sociales ?). L'avantage qu'il perçoit dans ce circuit à deux avec cumul de points est avant tout qu'il favorise l'engagement des élèves et le rendement.

Malgré la réussite de ce type de dispositifs réellement implémentés (développement réel du pouvoir d'agir) et malgré l'envie de Bobby d'y consacrer une réflexion plus aboutie, il se rabat régulièrement sur ses routines d'enseignement.

“ACS3 TP42-46. Bobby : (.) Eu:::h, honnêtement, je pars toujours, je pars toujours, de:::, je pars rarement de la collaboration et après je construis mon cours tu vois ? Je pars plutôt de:::, de l'activité et après je me dis : "Ok, ça peut fonctionner comme ça, comme ça, comme ça, là ils vont être par deux, ils vont avoir du plaisir, ça va être sympa, là je tourne, etc. est-ce que je les mets par niveau, etc." mais c'est vrai que j'ai tendance à partir plus de l'activité. (...) Eu:::hm (.), difficile comme question, je ne sais pas si c'est comme ça qu'on me l'a apprise, probablement, en tout cas c'est clair qu'on a plus parlé d'activité que de collaboration, ça c'est sûr. “

On repère le même type de processus de développement suivi d'un repliement sur des routines dans l'activité de John. Par exemple, il envisage (EC TP46) des nouvelles opérations en introduisant le jeu par une entrée tactique dans l'activité de jeux collectifs. Il envisage de discuter de différentes stratégies avec les élèves, en leur demandant directement ce qu'il faut mettre en place pour que chacun arrive à coopérer avec tout le monde.

Lors d'un entretien (ACS1 TP64), il propose même de créer une feuille évaluative sur les « compétences sociales » en situation de jeu collectif. Mais il mentionne bien dans cet extrait la difficulté de l'organisation pour une évaluation faite par les élèves. Donc ces propositions sont encore au niveau potentiel de son développement. Finalement, il ne les mettra pas en œuvre, ce qui est dommage (il est le seul enseignant à envisager une évaluation des compétences sociales).

Pour Alec, un autre vecteur de développement potentiel apparaît dans les données : il doit intégrer dans sa classe habituelle d'EPS quelques élèves de classe D (« D » pour développement, concernant les élèves au cursus scolaire irrégulier dû souvent à des situations externes difficiles indépendamment de la vie scolaire). Pour intégrer ces élèves extérieurs au groupe classe, il essaie d'installer dès la rentrée de 9e année (niveau de classe où les élèves sont remélangés pour former des nouveaux groupes classes selon leur orientation), un bon climat de classe en opérant de la manière suivante.

“ACC2 TP15. Alec : Oui, celui qui est fort, il puisse l'être sans que les autres soient jaloux. Quand je reprends des nouvelles classes en 9e année, j'essaie de directement installer ça et d'aider les autres, ceux qui ne sont pas aussi bons. “

Alec fait des tentatives pour ne pas laisser d'élèves isolés. Ainsi, il essaie de conserver une affinité par équipes de 4-5 élèves. De manière intentionnelle, il ne les sépare pas. Pour sensibiliser les élèves, aux différences de niveaux présents dans chaque classe, Alec opère essentiellement de manière préventive et par le dialogue. Par exemple, dans le cas des « bons joueurs ».

“EC TP102-106. Alec : Oui, il y en a quelques-uns euh, pour eux la gym à l'école c'est la compétition. [D'accord] Moi, ce que je leurs dis, c'est qu'ils doivent faire la différence entre : "tu fais du foot en club, et puis ici quand on fait du foot, vu que t'es bon, tu passes aux filles", tu leurs expliques. (...) Alors tu en auras toujours peut être quelques-uns que ça saoulera. Ils diront : "Oui, mais pfff, oui mais je m'en fous et tout." Mais je pense qu'il faut quand même les sensibiliser par rapport à ça, tu es bon dans un truc, eh bien apprends aux autres euh, à être bon aussi, et puis ça va te rendre service à toi, ton équipe sera meilleure parce que tout le monde est meilleur tu vois. “

Alec tente de transmettre aux élèves ces notions de solidarité par une valorisation de ces actions soutenues par des valeurs sociales. Il fait souvent la leçon en proposant la forme des matchs pour l'apprentissage des jeux collectifs. Il organise ces rencontres après éventuellement un exercice technique (par exemple des passes ou des exercices de tirs). Au besoin, il ajoute une règle pendant les matchs : par exemple deux joueurs peuvent uniquement jouer dans la première portion et puis deux autres dans l'autre moitié, de telle sorte que chaque élève se trouve dans une zone du terrain face à des partenaires et adversaires de son niveau.

“ACC2 TP98. Alec : Comme ça, ça permet, style une nana qui a peur parce que ça joue fort, je dis des nanas mais ça peut-être euh voilà, qui jouent un peu moins forts dans une portion comme ça, elles ont entre guillemets leur petit match à elles, (...).”

Alec essaie perpétuellement par le dialogue (opération) de trouver des arrangements pour que chaque élève puisse y trouver son compte (but d'action) et puisse donc s'engager. L'extrait suivant (à propos d'une leçon d'unihockey qui discriminait de façon importante les élèves selon leur niveau d'engagement physique) confirme sa manière de procéder : discuter avec chaque élève individuellement ou par petits groupes d'élèves.

“ACC2 TP92-100 Alec : Je n'utilise pas tant les autres non. C'est plutôt moi avec ces élèves-là. (...) "Tu vois ?", des fois quand je ne mets pas cette règle, je dis aux garçons : "Vous voyez, ça peut-être impressionnant pour une fille euh, qu'il y ait ce bruit de canne et que tu peux te taper le doigt et tout.", alors je leur dis d'être un peu ouverts quand ils jouent, tu ne vas pas avoir le même engagement quand tu es avec ton copain pour prendre le ballon, quand il y a quelqu'un d'autre à côté de toi. Ça marche des fois mais je répète et je trouve que c'est bien que ce soit dit tu sais ?”

Alec explicite, argumente, justifie ces notions sociales avec toutes les classes, tous les élèves et durant toute l'année, en les adaptant au contexte dicté par la situation et l'activité physique support. En ce sens, il se développe par efficience autour d'un but d'action que l'on pourrait résumer ainsi : ne laisser aucun élève isolé.

“ACC2 TP90. Alec : Par le dialogue, mais des fois ça ne rentre pas, j'ai une 11VP3, y en a deux, si elles ont couru 5 km en trois ans pendant les cours de gym c'est cool. Mais je ne lâche pas le morceau, chaque leçon, elles me disaient mais : "Oui mais je n'arrive pas.", genre au unihockey, et je dis : "Ce n'est pas arriver ou ne pas arriver, c'est juste courir, être dans l'action euh, participer quoi.”

Donc, le traitement des données montre qu'Alec est curieux des dispositifs coopératifs (ACC2 TP181) mis en place par les autres collègues. Il apprécie par exemple le fait que Denise impose deux grandes équipes de joueurs mais qu'ensuite au sein de ces deux équipes, les élèves doivent se mettre d'accord entre eux de la formation de deux sous-groupes qui jouent par intervalles sur le terrain (comme au hockey sur glace). Malgré tout, comme dans sa classe « tout roule », Alec ne modifie pas sa manière d'enseigner. Il est satisfait avec cette classe « agréable » et il ne cherche pas à en faire plus (proposer des nouvelles opérations où alors de nouveaux buts d'action), ni à travailler d'autres objectifs coopératifs (nouveaux motifs) en prenant justement appui sur ces « bonnes relations ». De la même façon, dans les extraits où Alec parle de ses autres classes où il rencontre plus de perturbations, il parle de coopération mais, avec cette classe où « tout va bien », il ne l'évoque pas.

Ce dialogue constant verbalisé pour expliciter les notions sociales aux élèves est peu présent dans l'enseignement de Bobby. Au cours d'un épisode de l'étude, un élève a eu du mal à accepter la remarque pourtant constructive de la part d'un autre élève « perçu comme moins bon » pendant les leçons d'anneaux balançants. Bobby est intervenu en soutenant celui qui avait fait la remarque (avec une feuille critériée) mais il est resté traversé par un CIP.

“ACC1 TP299. Bobby : Parce qu'ils sont dépendants, ils sont dépendants de mes feedbacks ou ils pensent qu'ils sont dépendants et ils ont, ils ont de la peine à trouver légitime le retour des autres. “

On le voit, concernant l'apprentissage de notions sociales, la place de l'enseignant semble décisive dans l'activité des enseignants comme le confirme l'extrait suivant où Bobby discute avec la chercheuse de son changement de posture ou de place pour faire coopérer les élèves.

“EC TP110. Bobby : Eu::h oui alors, je pense que les freins par rapport à ça, ça serait toujours la relation entre les élèves, le risque que:::, qu'un élève, qu'un élève euh, soit euh, (.), peut-être euh, vraiment euh, entre guillemets, dégradé par un autre, que ça se passe mal entre eux, euh, qu'il y ait des tensions, que ce soit finalement en fait contreproductif. Encore une fois par rapport à cette idée de plaisir, que ce soit, pour moi des, en fait, un effort supplémentaire de gestion. C'est à dire que l'idée c'est que, que s'ils coopèrent, et bien qu'ils puissent, entre guillemets, prendre en main une partie de l'enseignement, enfin de l'apprentissage de la leçon etc., et puis que moi, je puisse peut-être prendre une place différente dans la leçon.

[D'accord] Et puis alors, ce qui me freinerait, c'est de me dire : "Oulala", en fait non, si j'impose ces groupes, si je fais ça, ça va me demander plus d'énergie, plus d'efforts parce qu'il va falloir leur dire : "Mais oui, tu travailles avec cette personne, ah non, il ne faut pas dire ça comme ça". Voilà, c'est peut-être ça. “

Les hésitations de cet enseignant perdurent au long de l'étude sur la place à adopter pour faire coopérer les élèves, le coût supplémentaire d'énergie que cela implique et les risques encourus.

“ACS3 TP141-153. Bobby : Ça me fait rire, euhm, parce que je peux imaginer cette image du dictateur en plus, (...), des équipes je suis assez rigide. (...) Euh oui alors effectivement, c'est une classe où tu où, en théorie tu peux clairement plus les laisser, un peu lâcher la bride, après c'est à savoir si, si euh, cette impression qu'on a, elle est aussi liée à mon implication, parce que la fois où je les laisse complètement, eh bien ils n'arrivent pas à s'entendre. “

Ces trois enseignants clairvoyants sur les bienfaits de la coopération sont également lucides quant aux freins qu'il faut pouvoir surmonter pour la rendre réellement exploitable sur le terrain en termes de « rendement ».

“ACC2 TP122. Bobby : C'est vrai que peut-être faut les habituer dès le début et valoriser l'entraide. “

On perçoit ici dans l'activité de Bobby la formulation de nouveaux buts (indicateur 8) alors que dans l'entretien précédent, il insistait plutôt sur la difficulté de rendre un élève « observateur ».

“ACS2 TP28. Bobby : Eu:::h parce que ça demande en fait, ça demande beaucoup de, de, de, de qualité, d'abord d'observation, de savoir juste en termes de vocabulaire, de comprendre vraiment ce que c'est vraiment le critère, de savoir comment observer après il faut être capable de faire un feedback, enfin voilà, ça met en jeu beaucoup, beaucoup, d'éléments qui ne sont pas simples. “

Dans une étape encore précédente de l'étude, il indiquait un autre frein relatif à la difficulté de faire une rétroaction proposée par un autre élève « jugé moins bon » (« moins bon sportivement » ou « moins bon » au niveau de son statut social dans la classe).

“ACC1 TP341. Bobby : Parce que moi, typiquement si je fais ce travail avec Denise et que je vois sa leçon, je la connais bien, on s'entend bien, je vais oser lui dire même si ça n'est pas parfait ou comme ça, si je suis avec quelqu'un que je ne connais pas ou bien avec qui je ne m'entends pas ou que je connais moins bien, je vais avoir moins d'interactions donc même si je vois les mêmes choses et puis que je suis sûr de moi, je ne vais pas forcément oser les dire et puis aussi l'inverse c'est la même chose, que si elle me fait des critiques eh bien, je vais les prendre bien et puis si c'est une fille que je n'aime pas à la base déjà ou bien que je ne connais pas, je vais me dire : "De quoi elle se mêle ?". “

Bobby évoque aussi dans les prochains extraits un problème de formation dans le cursus de l'enseignant d'EPS qui finalement reproduit en classe ce qu'il a vécu comme élève. Dans la formation, la question des notions sociales à enseigner n'est presque pas abordée.

“ACC1 TP370. Bobby : On ne l'a pas non plus expérimenté comme élève quoi. “

“ACS3 TP199. Bobby : Oui, je suis convaincu de ça (...) ce sera d'autant plus bénéfique pour les élèves, donc je pense que ça doit être un objectif qui doit être euh, qui doit être clair pour tout le monde, qui devrait se retrouver finalement dans les programmes d'établissement, les plans d'études et tout ça mais après je pense aussi qu'il y a un problème aussi au niveau de la formation, il y a un manque. “

Tout comme Bobby et Alec, John aimerait « être mieux outillé » en termes d'opérations coopératives (ACC2 TP203). Il précise « qu'une liste de possibilité de choses à faire » pourrait aider à sortir l'enseignant de ces routines sans pour autant préteriter le temps personnel de l'enseignant (ACC2 TP203). Cependant le traitement des données montre qu'il envisage un certain nombre de pistes (développement potentiel), mais sans les mettre toujours en pratique et surtout sans les rapporter explicitement à une visée d'apprentissage de notions sociales par les élèves. Pour les jeux collectifs, John propose par exemple (indicateur 8, création de nouveaux buts) « de geler le jeu au coup de sifflet » pour que les élèves aient l'opportunité d'observer leur décision de jeu (ACS1 TP97) mais cette proposition reste aussi non réalisée en cours d'étude. Selon lui, cette opération permettrait aux élèves d'apprendre ou de progresser en « observation » lors des jeux collectifs. Pour finir, John suggère un système de prime pour l'équipe afin de valoriser les autres actions de jeu comme la qualité des passes, une bonne défense pour avoir bloqué des tirs par exemple ou pour l'équipe qui coopère, etc.

(indicateur 8, création de nouveaux buts). Pour les autres types d'activités, John souhaite jouer davantage sur l'imagination des élèves, en leur demandant d'inventer quelque chose. Par exemple, en corde à sauter, de créer une suite par équipe sans que la corde s'arrête (référence à l'interdépendance positive). On observe encore une fois, qu'au fil des entretiens d'autoconfrontation, John réfléchit à rendre les activités plus « coopératives ». Il va par exemple suggérer un défi en plus pour les groupes dans lesquels il considère qu'il y a un « leader ». Par exemple, en reprenant l'activité de la corde à sauter, il propose que les élèves soient capables de réaliser les mêmes exercices en miroir, de réussir à se coordonner entre eux. Mais, là aussi, ces opérations qui jouent sur la coopération entre élèves sont rapportés au motif prioritaire de l'engagement. Finalement, la coopération est une nouvelle fois « au service » de ce motif.

“ACS2 TP47. John : (...) à ce qu'il y ait plus d'implication, plus d'activité qui soit plus souvent à l'intérieur de la corde et puis alors, (...), être en miroir où voilà, les deux qui sont au milieu ils doivent plus être coordonnés que, là c'était plus un défi individuel, euhm, mais voilà ça aurait été une idée. “

Dans cette troisième dynamique, les trois enseignants sont finalement « riches » en idées coopératives mais que celles-ci sont toujours en lien avec le motif de l'engagement, du rendement et/ou du plaisir. En fin d'étude, au cours du retour au collectif, John reconnaît cette facette de leur activité, qu'il rapporte à sa formation.

“RC 115. John : Je pense que c'est notre histoire, on a tout le temps été évalués par des profs euh, et puis on est formatés comme ça et c'est vrai que des fois, il faudrait faire péter les codes et les routines ((acquiescements d'autres collègues)), mais je pense aussi qu'on ne peut pas faire péter tous les codes à la fois quoi. Non mais c'est vrai, je pense qu'on est tellement formatés que l'évaluation c'est maintenant (...) “

* *Élèves perturbateurs et mise en concurrence du rapport d'autorité*

Les trois enseignants de cette troisième dynamique sont moins soumis que leurs collègues débutants de la dynamique précédente aux comportements perturbateurs en classe. Dès lors, la question de la coopération entre élèves croise celles relatives aux relations entre professeur et élèves en des termes différents, intégrant une forme de coopération entre professeur et élèves. Ainsi, Alec décrit sa classe comme une classe où les élèves s'entraident, participent tous et où il peut leur faire confiance.

Pourtant, par son expérience (10 ans d'enseignement au moment de l'étude) et sa technicité professionnelle, il instaure et insiste, dès le début et surtout avec une classe qu'il ne connaît pas, sur le fait que tout le monde doit « s'entendre » et il s'inclut dans cette relation (plutôt horizontale) avec les élèves.

“EC TP32. Alec : Oui. Il n'y a pas, il n'y a pas vraiment de rivalité ou très peu ou c'est assez rare où il y a de la rivalité mais négative tu sais ? [Oui]. Un peu de la compétition et tout eu:::h: "tu n'es pas mon pote quoi", ça on n'a pas tellement et puis moi j'insiste en fait là-dessus, tout de suite. Dès les premières leçons et tout, quand je ne connais pas une classe, je leur dis : "Voilà, o:::n va passer trois, deux ou une année ensemble. Il faut qu'on s'entende tous", j'insiste plus là-dessus que sur le:::, il faut gagner quoi. “

Un frein au développement de la coopération selon nous est la présence constante de l'enseignant qui ne laisse pas vraiment de temps de latence aux élèves pour qu'ils puissent s'organiser entre eux. Chez Bobby et John, cette relation entre enseignant et élèves évolue peu et reste assez verticale en cours d'étude, ce qui freine régulièrement selon nous l'émergence et l'atteinte du motif de coopération entre élèves.

Par exemple, lors d'une visite de la chercheuse, Bobby quitte volontairement les groupes d'élèves en les laissant en autonomie pour pouvoir observer par la suite ce qui allait arriver en son absence grâce à la vidéo analyse. Lorsque les équipes étaient petites (maximum six élèves), réparties sur une tâche par deux (par exemple l'entraînement au départ du sprint avec un bloc), les élèves montraient une réelle implication dans l'activité et une entraide spontanée entre eux pour s'expliquer mutuellement le réglage des blocs de départ au sprint et se défiaient entre eux, tout en répétant l'exercice demandé. En revanche, Bobby a quitté (pour d'autres tâches) un groupe de treize élèves occupés dans une situation de résolution de problème au football au cours de laquelle les élèves disposés équitablement aux quatre coins d'un carré, devaient essayer de faire circuler la balle de manière continue, sans que les deux ballons se tapent et faire durer les échanges le plus longtemps possible (sous forme d'un challenge de groupe). Le résultat aboutit à un conflit impliquant tous les élèves, suffisamment grave pour devoir interrompre la situation.

“ACS3 TP78. Bobby : J'avais envie d'essayer et au pire ils se tapent dessus ((rires de Bobby)). Non, je ne me suis pas dit ça mais effectivement je n'ai pas réfléchi à la progression ((Ch pointe du doigt l'attitude et la gestuelle de quelques élèves au début

de l'exercice pour rendre Bobby attentif à ce qui se passe entre les élèves en son absence. Les élèves sont statiques, aucune passe ne se fait et les élèves commencent à s'engueuler)). “

Bobby donne un sens à cet incident par un manque de progressivité en termes d'apprentissage coopératif, faisant passer les élèves de « quasi rien » (binômes affinitaires) à « quasi tout » (treize élèves en autonomie) sans avoir suivi d'étapes intermédiaires plus complexes. Suite à cet échec de mise en coopération sans l'enseignant, Bobby pousse sa réflexion sur l'apprentissage de la progressivité en termes de compétences coopératives et à son réel rôle et rapport avec les élèves. Il est intéressant de constater que, dès le début de l'étude (EC), Bobby verbalise clairement ce conflit intrapsychique (indicateur 4) qui est à l'origine de certaines pistes de développement.

John a dû faire face à la même dynamique conflictuelle entre les élèves de sa classe pendant un tournoi (à la fin du cycle de handball). Il était absent et avait oublié de transmettre la liste des équipes au professeur remplaçant qui était présent le jour des joutes. Or les garçons (« leaders ») ont changé d'équipe pour jouer ensemble et ainsi faire une équipe « forte » et une équipe « faible » au cours du tournoi contre les équipes des autres classes. Le résultat final fut que tout le monde y compris les enseignants organisateurs du tournoi et le remplaçant se sont énervés.

On observe bien dans ces épisodes que les élèves confrontés de but en blanc à une autonomie coopérative n'arrivent pas à travailler sans la présence de leur enseignant.

A plusieurs reprises, certains enseignants d'EPS de notre étude (Alec, Bobby, Collin, Greg et John) soulignent l'importance d'articuler « cette ambiance », « cette cohésion » de classe avec les autres enseignants de ces classes (titulaires ou qui ont la maîtrise de classe) afin de travailler ces « compétences » en même temps en classe et en éducation physique. Dans l'activité des enseignants, l'idée que la coopération doit être enseignée et apprise mûrit, entraînant une préoccupation de rapports plus « horizontaux » entre l'enseignant et les élèves. Alors que Alec cherche à créer, resserrer et développer les liens entre les élèves, s'intégrant lui-même, en tant qu'enseignant, à cette coopération, Bobby (comme John) ne souhaite pas instaurer un rapport plus horizontal avec ses élèves au risque d'une certaine perte de contrôle. Dans l'activité d'Alec, Bobby et John, les perturbations sont plutôt liées à des déficits d'engagement. Bobby en est principalement auto-affecté à propos d'une élève.

“ACC2 TP244-248. Bobby : (..) Oui, à cet âge-là elle est encore, mais elle ne fait vraiment rien quoi. Mais euh, ce qui me pose problème, ils sont vraiment cools cette classe, tu vois ça, ça te défonce ta leçon quoi, elle est posée au milieu du truc, les bras croisés et elle ne bouge même pas un centimètre quoi. “

L’activité de Bobby est travaillée par un CIP (indicateur 4) pour essayer de faire participer cette élève (but d’action), CIP qui va se manifester dès le premier entretien d’autoconfrontation au cours duquel il propose un dispositif coopératif (opération).

“ACS1 TP84. Bobby : Alors eh bien, une des choses que j'aurais pu faire, euh, c'est euh, qui pourrait éventuellement fonctionner, comme on parlait avant de binômes, c'est de la mettre avec une de ses copines qui elle aime bien bouger et tu vois si c'est l'autre qui lance, typiquement elle va courir avec, elle va peut-être le faire volontiers, (...). “

Il envisage ce nouveau but (indicateur 8), tout en craignant les réactions éventuelles de cette élève perturbatrice.

“ACS1 TP84. Bobby : Franchement, le problème c'est qu'en fait euh, avec ce genre d'élève, dans une activité comme celle-là, c'est extrêmement difficile parce que de toute façon les remarques, ça ne sert à rien, c'est même pire (...). C'est délicat, franchement, je n'ai pas de solution pour ce type d'élève mais comme je la connais, on va dire la meilleure solution ça serait de la mettre avec une copine. “

À la suite de cet entretien, Bobby va implémenter concrètement des opérations pour essayer de sortir de ce CIP avec l’élève peu engagée (ACS2). Voici un extrait où l’élève participe activement à la leçon grâce à une copine (présence de l’indicateur 3, développement potentiel biphasé entre sens et efficacité).

“ACS2 TP60. Bobby : Elle est surprenante I. ((élève fille)), elle arrive à oublier qu'elle n'aime pas le sport. Elle oublie qu'elle ne doit pas aimer et puis du coup elle se met à participer à fond quoi ((rires de B)). “

Au cours de leçons de jeu collectif, John propose à un élève « perturbateur » (indicateur 8, création de nouveaux buts) une autre position (comme gardien ou ailier) lors des phases de jeu (ACS1 TP99) au lieu de l’exclure ou de le limiter par une règle de jeu. John relève également la présence d’une élève « perturbatrice » dès le premier entretien d’autoconfrontation.

Cette fois-ci, l'élément « perturbateur » qui provoque des CIP chez l'enseignant tout au long de l'étude, voire tout au long de sa carrière, se distingue par le fait d'être peu intégré(e) dans le groupe classe. Ce type d'élève va souvent être dans la salle de sport avant les autres (il se change vite), propose spontanément d'aider l'enseignant et va souvent se placer directement à côté de l'enseignant lors de l'accueil et les phases d'échanges collectifs.

“ACS1 TP2. John : (...) Et puis, si je vais plus dans les détails mais clairement, on a une fille qui est un petit peu à l'écart du groupe des filles, qui est C. ici ((Jo montre la fille mise à l'écart)). Eu:::hm, qui elle euh, eh bien voilà, elle se met de mon côté mais ce n'est pas un hasard non plus. Elle n'est pas vraiment intégrée dans le groupe des filles, elle n'est pas non plus dans le groupe des garçons parce que ce n'est pas un garçon, donc, voilà, elle cherche un peu sa place. “

“ACC2 TP6. John : Celle qui est souvent assise à côté de moi, c'est elle ((Jo désigne C.)) (...), est sportivement, qui a toujours envie de bien faire. (...), mais du coup elle un peu mise de côté, elle n'est pas intégrée avec les autres filles. (...). “

A l'aide de ces trois extraits, on perçoit bien la difficulté de John d'intégrer tous les élèves et la poursuite de ce CIP tout au long de l'étude. Même s'il continue à imposer les équipes, prenant à sa charge l'intégration de cette élève mise à l'écart, il parvient parfois à une solution coopérative ponctuelle. C'est la présence de l'indicateur 3 (développement potentiel biphasé entre le sens et l'efficacité) qui témoigne de ce développement intermittent. Au cours de l'échange avec Fernand, John dit avoir pris le temps de faire les équipes à l'avance et de regrouper les élèves par équipe pendant les moments des échanges témoigne de la réussite de cette opération pour réussir à mieux intégrer l'élève. A la question de Fernand qui veut savoir si ce dispositif a changé quelque chose, il répond :

“ACC2 TP106-108. John : Elle est avec les autres en tout cas. “

* *Résumé de la troisième dynamique*

Au cours de cette étude, Alec, Bobby et John ont peu développé leur pouvoir d'agir en lien avec la coopération. Le fait qu'ils ne soient pas beaucoup auto-affectés par le sujet explique sans doute en grande partie cette dynamique (ou absence de dynamique). On constate que même à la fin des entretiens d'autoconfrontations, les motifs prioritaires restent l'engagement des élèves, le « rendement » et le plaisir de l'élève.

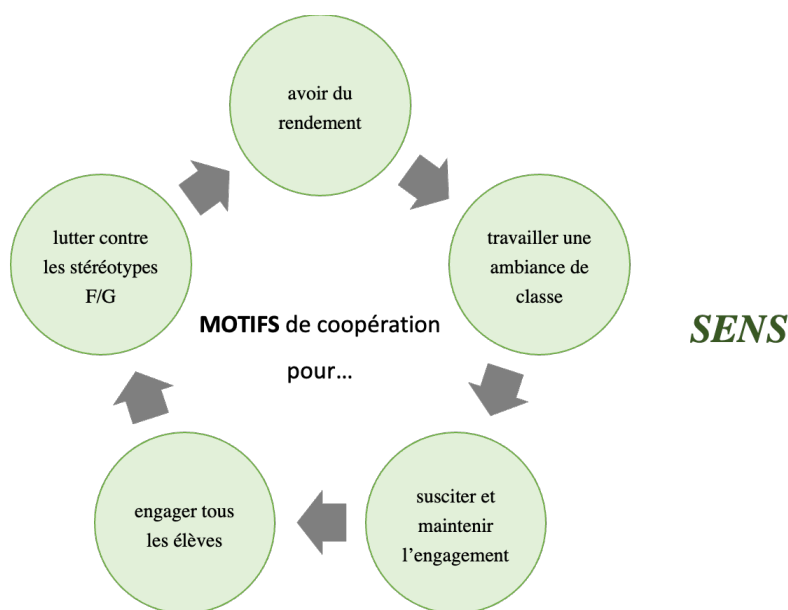
On remarque néanmoins que ces trois enseignants semblent un peu plus affectés par la coopération en fin de recherche qu’au début. Ces enseignants affirment qu’il est ingénieux d’avoir des idées pour la coopération mais que premièrement ils ne les ont jamais vraiment « pensées » et que deuxièmement, ils ne se sont pas laissé la liberté de les « tester » (contrairement à Collin).

La coopération reste globalement indexée à d’autres priorités. Ainsi, on pourrait décrire leur développement du (potentiel) pouvoir d’agir au travers d’un développement intermittent ou partiel. Plus précisément, de nouvelles actions ou opérations, même lorsqu’elles ont un effet positif important, ne donnent pas lieu à d’autres prolongements, elles ne sont pas exploitées, remises en débat, améliorées. On peut même dire que cette troisième dynamique, représentée dans l’étude par des enseignants expérimentés, est marquée par la présence de routines qui, parfois, impactent la coopération des élèves, mais qui n’évoluent pas au cours de l’étude.

Tant que les élèves participent et qu’il n’y a pas de conflits entre élèves, ces trois enseignants ne vont pas « chercher à faire autre chose ». La coopération semble être une véritable préoccupation seulement lorsqu’elle est absente. L’activité professionnelle se déplace de motif en motif (par le « sens ») selon les circonstances mais ces motifs de coopération ne sont jamais fondés sur des objectifs à long terme (formation générale ou encore capacités transversales). Ils restent au service d’autres impératifs.

Figure 15

Schéma de la troisième dynamique (Alec, Bobby et John)



Au sujet de la problématique de la coopération, cette dynamique n'a pas vraiment révélé de développement du pouvoir d'agir mais plutôt des « microévolutions ». Pour réussir à exercer le métier et garder leur santé, ils vont détourner la prescription pour pouvoir donner du sens à leur travail et dépasser les CIP en lien avec la demande de la tutelle.

“ACS3 TP191. Bobby : (...) Comment faire pour en même temps avoir l'objectif de la collaboration et puis en même temps avoir que 3 périodes de ci pour faire 4 évaluations et puis machin donc (...), bon je ne devrais peut-être pas le dire, eu:::h, de manière euh, j'ai abandonné le fait de faire toutes les évaluations et de faire tous les trucs et plus parce que:::, je me suis rendu compte que ça n'avait pas de sens, c'est du zapping et puis ça me rend, ça m'apporte rien, je n'ai pas l'impression que ça apporte quoi que ce soit aux élèves et c'est frustrant. “

Étonnamment, ni l'étude, ni les échanges entre collègues au cours de l'année n'ont eu un impact « puissant » sur le pouvoir potentiel d'agir de ces trois enseignants. Finalement, il semble qu'ils aient plutôt développé leur activité professionnelle par « adaptation » face à leurs élèves.

5.2.4 Quatrième dynamique : Greg

Dans cette quatrième dynamique, nous avons distingué Greg de tous les autres participants à l'étude car, tout comme Collin, il tente beaucoup d'opérations mais avec le motif prioritaire du plaisir (EC TP67-70). Cependant certains de ces dispositifs sont intéressants à analyser dans la mesure où ils poursuivent la préoccupation du plaisir pour justement consolider les liens entre les élèves. De plus, Greg insiste spécifiquement sur le lien à nouer avec ses élèves, ce qui croise et complexifie ses choix concernant la coopération entre élèves.

“ACS1 TP104-108. Greg : Bon après, c'est mon idée mais la coopération, je me mets dedans en fait. “

A cela s'ajoute le fait que cette classe est la première dont Greg a la maîtrise (professeur principal) et que par conséquent il est affecté par « l'ambiance de classe » puisqu'il la suivra sur trois ans.

“ACS1 TP4-8. Greg: Alors ça, c'est quelque chose qui me tient très à cœur le, ce contact, je te l'ai dit en salle de classe avec eux, je les mets chaque fois une fille, un garçon à côté, et puis je tourne que les filles, les garçons ils ne bougent pas pendant la première année ((G fait référence à la 9e année)), ils vont rester comme ça et le but c'est justement de se connaître, de ne plus avoir de tabou, de coopérer, de pouvoir se toucher, pouvoir euh, créer une grosse ambiance de classe euh, je pense que ça passe aussi par ça. (...) J'aimerais installer un lien de confiance (...) parce qu'il y en a où je ne suis pas sûr qu'ils m'apprécient ou qu'ils arrivent à comprendre que je suis là, pour les aider et pas pour les enquiquiner quoi. Certains ont compris et d'autres pas.”

Cette préoccupation est intéressante puisqu'elle épouse un objectif d'apprentissage de ce que certains auteurs désignent comme des « compétences sociales » sur le moyen terme, en lien avec des apprentissages coopératifs. A cela s'ajoute une expérience professionnelle longue de 10 ans. Ce vécu avant la recherche fait supposer que Greg a déjà, comme les enseignants de la dynamique précédente, développé son activité professionnelle par « adaptation », sur le terrain. Malgré ce contexte apparemment favorable, l'analyse des données établit que le développement potentiel du pouvoir d'agir de Greg est quasiment absent.

** Prise en compte de la différence entre les élèves*

Pour commencer, Greg n'est pas spécialement affecté par la problématique de la coopération au cours de la recherche. Il l'utilise régulièrement dans ses leçons d'EPS pour certaines activités sportives comme les agrès et spécialement pour les activités « créatives » comme l'acrogym et les chorégraphies mais dans un objectif de « rendement ». Ainsi qu'il a été repéré dans l'activité d'autres participants, Greg pense principalement à la coopération dans ces activités dans le but de gagner du temps (motif concurrent à la coopération).

“EC TP24-30. Greg : Enfin, ça me fait gagner beaucoup de temps dans les agrès de faire de la coopération, parce qu'il y a des différences de niveaux assez hautes (...), la coopération se fait toute seul en fait dans les jeux de balles, et puis du coup je ne mets pas un accent spécifique là-dessus. (...) déjà du travail à niveau, et puis comme ça chacun s'aide sur les postes à niveau. Et puis après, mettre ceux qui sont vraiment loin devant comme aide et comme conseil pour avoir un autre avis que le mien. (...) De toute façon ils coopèrent, et après moi, j'incite les forts, je valorise le jeu de passes, où je leur interdis de marquer et puis comme ça, ils doivent jouer pour l'équipe, (...).”

En revanche, Greg considère que la coopération n'est pas « nécessaire » pour les jeux d'équipes car elle est implicitement présente, contrairement aux participants relevant de la troisième dynamique (Alec, Bobby et John se préoccupent notamment de la composition des équipes et de l'organisation des jeux collectifs). Au départ, afin de tenir compte de la différence entre élèves en EPS, Greg procède surtout en composant des groupes par niveaux. Par exemple, ici aux agrès, les groupes travaillent dans un premier temps ensemble par niveaux et l'enseignant consacre essentiellement son temps au niveau le plus faible.

“ACS1 TP44-46. Greg: A mixer? Pfff, eh bien disons que dans ma progression, la deuxième leçon après, je fais par niveaux. Ceux qui n'arrivent pas à monter à l'appui renversé contre le mur, ils vont ensemble, ceux qui arrivent au milieu, ils vont ensemble, ceux qui arrivent déjà à se laisser tomber, ils vont ensemble, comme ça, ils avancent par niveau. Et puis moi, je passe plus de temps avec les premiers niveaux,

Greg restera tout au long de l'étude sur ces positions. Après, il sollicite les plus forts afin d'aider les élèves plus faibles car, selon lui, les explications données par des pairs sont mieux acceptées par les élèves que celles données par l'enseignant. Entre eux, ils se font davantage confiance.

et puis eux, les autres, ils avancent en s'aidant et en s'auto-corrigeant mais effectivement, envoyer un ou deux forts dans les postes un peu plus faibles pour leur montrer, leur donner confiance et leur donner d'autres explications que les miennes, ça peut faire que du bien. (...) Après, ils ont aussi l'âge que quand ils sont bons, ils ont envie d'avancer quoi, ce n'est pas qu'ils aimeraient être eux les profs, c'est des jeunes qui ont envie d'essayer des trucs nouveaux quoi. “

On le voit dans cet extrait, Greg est conscient que l'entraide et le tutorat au cours des apprentissages entraîne le risque d'une lassitude de l'élève tuteur. Comme il le souligne, les meilleurs sportivement ne souhaitent pas forcément être « profs » et ont aussi l'envie de faire l'acquisition de nouveaux apprentissages.

De même, Greg ne recourt pas à la co-évaluation et, là aussi, restera sur ces positions au long de l'étude. Il préfère évaluer chaque élève sur plusieurs critères en fonction de la progression de chacun.

“ACS2 TP104-108. Greg : Oui à la fin et non, j'avais fait une évaluation générale en fait surtout je leur ai dit : "Je prends tout en compte". (...) Juste en observation pour moi. Depuis le début là, sur comment ils ont participé. (...) Oui, je lui ai enlevé des points sur la participation. “

Comme pour l'apprentissage d'un geste technique, évoqué plus loin, Greg craint que les élèves ne maîtrisent pas les critères d'évaluation.

“ACS2 TP124. Greg : Donc oui, déjà les critères, moi je les connais donc du coup, je les maîtrise mieux qu'eux à la base mais aussi l'expérience parce que moi je note surtout aussi sur les progressions. “

Il faut dire que Greg tient vraiment compte de la différence de niveaux et de la progression de chacun, peu importe son niveau initial. Dans l'extrait ci-dessous, on comprend qu'il évalue aussi l'attitude aidante des plus performants (« faire progresser les autres »).

“ACS2 TP144. Greg : Non, non parce que dans les évaluations, j'essaie de toujours tenir compte d'une part de progression. Parce qu'il y a le super danseur qui amène juste ce qu'il sait faire et puis qui n'amène rien aux autres, alors il n'a ni progressé, ni fait progresser les autres. Tandis que celui qui:::, danse super bien et qui danse encore mieux après la chorégraphie et puis qui amène beaucoup aux autres (...) “

Cette prise en compte de l'attitude aidante de l'élève est un but d'action qui s'intègre à des motifs de coopération. Mais celle-ci, au lieu d'être formalisée par le biais de la co-évaluation ou du tutorat identifié comme tel, reste assez informelle. Elle n'est pas instituée.

En ce qui concerne les activités sportives plus individuelles, comme l'athlétisme, Greg trouve encore plus difficile de proposer des dispositifs coopératifs. Selon lui, le problème principal est la connaissance imparfaite par l'élève de l'élément technique à travailler pour réussir à faire progresser un pair, les élèves disposant rarement de ce savoir technique.

“EC TP74. Greg : A l'athlétisme le problème c'est que:::, on n'en a pas énormément de temps par année et si on donne pas les consignes euh, techniques qu'il faut pour progresser à l'athlétisme, à moins qu'il y ait un athlète dans le groupe et puis dans ce cas-là, ça fait un deuxième prof mais y a pas vraiment, un qui peut expliquer techniquement ce qu'il faut faire pour progresser [D'accord].

Je pense au saut en hauteur typiquement, j'en ai fait pas mal l'année passée, saut en hauteur si tu n'expliques pas les mouvements de rotation, les quarts de tour, l'élévation avec les bras, le genou et tout, celui qui saute haut arrivera à monter plus haut que celui qui saute pas haut, à peu près c'est tout quoi [Mais tu penses...], si tu n'amènes pas des éléments techniques précis, donc du coup, la coopération, elle se limite vraiment beaucoup parce que c'est dur d'expliquer à quelqu'un pourquoi on va haut, si on ne sait pas quels sont les éléments importants. “

En entretien, il recourt aussi à l'argument du coût supplémentaire d'énergie ne pas instituer de tutorat et ne pas utiliser systématiquement la coopération.

“EC TP76-80. Greg : Oui, très clairement. J'avais fait une leçon en stage, avec Z, où j'avais affiché sur chaque élément technique un transparent [Oui] et puis ils devaient se corriger eux-mêmes et puis moi comme ça, je passais dans les différents groupes en voyant ce qui se passait. (...) Et puis ça marche oui bien sûr. (...) Mais grosse énergie de préparation pour résultats super bien, mais il faut du temps de préparation. “

Les dispositifs coopératifs qui pourraient amener l'élève à pouvoir réussir à corriger ou à enseigner un geste technique à un autre élève sont très coûteux en temps de préparation et en énergie pour l'enseignant. Cette orientation uniquement centripète de son activité est sans doute à mettre en rapport avec l'absence de développement professionnel de Greg.

Lorsque la chercheuse fait référence à des dispositifs coopératifs mis en œuvre par ses collègues lors des entretiens, comme un cumul de points par équipe en saut en hauteur, Greg à nouveau n'adhère pas à la proposition.

“EC TP84. Greg : Je ne le ferais pas parce que:::, il y a quand même un gros esprit de compétition et puis du coup, ça risque de:::, de redescendre les plus faibles. [D'accord] Celui qui va se planter à la hauteur et du coup les autres vont aller contre eux. “

Il est intéressant de constater ici que le professionnel ne soutient pas un dispositif coopératif par « interdépendance positive » si la finalité de celui-ci repose sur un classement d'équipe à la fin. Pour lui, la compétition nuit aux élèves plus faibles sportivement. Elle est, en quelque sorte, contradictoire avec l'idée de coopération.

Néanmoins, suite à son expérience, il propose l'utilisation de la tablette numérique afin que les élèves puissent plus facilement échanger entre eux à l'aide d'un geste tangible.

“EC TP84. Greg : Par contre, je pourrais plus faire de la coopération au niveau, utiliser la tablette numérique [Oui], avec la tablette numérique, ils se filment et puis du coup, ils se regardent entre eux, et puis ils se disent : "Ah ben voilà, là, ça ce n'est pas bon, ça c'est bon, là t'es juste, tu n'es pas cambré, etc." [Ok]. Avec la tablette numérique, on a maintenant des logiciels qui permettent de faire ça. Ça j'ai déjà fait, c'est simple. “

Toutefois lors du retour au collectif, Greg verbalise consciemment la difficulté qu'il rencontre à utiliser la tablette numérique lors de situation d'apprentissage autour des jeux collectifs. Dès lors, il s'adresse au collectif de travail de l'étude pour trouver une réponse à son CIP.

“RC 178. Greg : J'ai juste une petite question, (...) je suis très déçu de moi au niveau de la tablette parce qu'on a reçu des super tablettes il y a deux ans et puis je ne l'utilise vraiment pas assez quoi, je fais au saut en hauteur parce que ça me semble facile de pouvoir corriger ou bien de faire corriger par un copain ou bien des gestes très précis mais est-ce que dans les grands jeux il y en a de vous qui l'utilisent ? “

A de nombreuses reprises, les données montrent que les dispositifs coopératifs qui pourraient conduire l'élève à pouvoir corriger une action de jeu dans les sports collectifs ou à enseigner un comportement de jeu à un autre élève sont difficiles à concevoir pour cet enseignant.

La contradiction provient de ce que Greg est le seul enseignant qui, pendant l'étude, propose à de nombreuses reprises des opérations qui favorisent l'observation entre les élèves et des moments d'échanges spontanés entre élèves. Lors de l'entretien croisé, il conseille à Raphael de simplifier les critères pour encourager les élèves à être capables d'observer.

“ACC1 TP53. Greg : Je pense que ce que tu pourrais faire pour te simplifier la vie pour eux, c'est de les mettre sur un seul caisson chacun un caisson, comme ça, ils ont un critère, un saut à retenir et amener des corrections s'ils voient que c'est faux et comme ça c'est beaucoup plus simple pour eux parce qu'au lieu de devoir tout regarder, tu fais regarder un élément précis et puis ils ont qu'une seule chose à observer à chaque endroit, tu vois, tu les mettrais debout ici et debout là, ça fait qu'ils sont actifs et que pour toi c'est assez simple à gérer du coup. “

Ce but visant à favoriser l'observation des élèves est en lien avec la coopération mais pour Greg il poursuit avant tout un motif du rendement et d'apprentissage disciplinaire (par une simplification de gestion organisationnelle pour l'enseignant, ce qui relève aussi d'une orientation centripète de l'activité). Par exemple pour les jeux collectifs, il systématise une routine qui est de faire jouer la classe entière au début ou/et à la fin des leçons à quasiment toutes ses leçons d'EPS. Non seulement, il place les élèves dans des situations de jeux collectifs connus de tous (balle à deux camps et variantes, balle brûlée, balle américaine, etc.) mais il va également couramment y participer lui-même. De plus, afin de simplifier l'organisation de ces jeux, il privilégie deux modes de tournoi qu'il applique à tous les sports collectifs afin de faire jouer le plus possible les élèves.

“EC TP40. Greg : Alors ça dépend, le tournoi que je mets en place, si on fait, style un brésilien, on fait trois équipes et puis, eh bien celle qui marque reste sur le terrain, sinon je fais souvent quatre équipes, et puis comme ça, ça fait un tournoi avec six matchs, ce que les élèves aiment bien et ça laisse du temps de repos, d'observation et puis comme ça, ça peut être intéressant, et puis sinon quand je fais des jeux de fin pour détendre ou bien pour échauffer, je fais deux équipes comme ça tout le monde participe et puis tout le monde joue. “

Encore une fois, suite à son expérience, Greg différencie légèrement les jeux en fonction des classes et de l'âge des élèves. Ce qui nous semble pertinent à souligner dans cette quatrième dynamique et dans le cadre de cette recherche sur le développement du potentiel pouvoir d'agir, est de comprendre comment et pourquoi le travailleur (Greg), grâce à son expertise, choisit d'utiliser certains dispositifs plutôt que d'autres. En d'autres termes, comment il opère et quels motifs il poursuit.

On se rend compte que, dans l'activité de Greg, ce sont les caractéristiques respectives de chaque activité qui servent de leviers aux divers modes de coopération entre élèves. Et il s'agit d'une coopération au service des apprentissages disciplinaires.

“EC TP92-94. Greg : Oui, alors chez les petits, enfin les petits, les 7, 8e je dirais, beaucoup la passe à dix [Oui], pour marquage et démarquage, et puis justement jouer ensemble quoi [Oui], se démarquer, appeler, etc. [Ok], ça, ça marche bien. Et après chez les plus grands, (...)

Ca les soûle assez vite, donc du coup la balle à deux camps, où finalement la coopération, elle est tout de suite là parce que si tu veux revenir du provisoire, il faut que les gars sur le terrain, ils comprennent qu'ils doivent faire la passe [D'accord], et puis après c'est stratégique pour entourer et pouvoir revenir. (...) Oui, non. “

Greg joue donc sur les différents types d'interdépendance selon les jeux, même s'il y associe parfois certaines consignes :

“EC TP92-94. Greg : Vraiment les sports de ballon où on doit se toucher, on doit euh, ou bien dans les balles brûlées j'aime bien aussi, la balle brûlée, (...), elle nécessite pas mal de coopération pour que ça aille vite (...) Très clairement au volleyball en plus, c'est un sport qui s'y prête bien. Tu mets un bon joueur dans chaque équipe avec consigne de faire des passes, pas le droit de renvoyer directement [D'accord], comme ça tu favorises le jeu de ton équipe. “

Malgré ces choix empiriques qui semblent placer la coopération entre élèves au premier plan de son activité, d'autres motifs prennent le dessus dans l'activité de Greg.

“EC TP92-94. Greg : Par contre, je ne fais pas ça toute la leçon, parce que sinon, ils sont frustrés ces joueurs-là. [D'accord] Donc après, je regroupe quand même un moment les meilleurs ensembles pour faire un match et puis qu'ils prennent eux aussi du plaisir. (...) Mais pas, pas pour mettre de côté les autres hein, mais un moment où tout le monde est ensemble et puis un moment où tout le monde a le droit de prendre du plaisir. (...) pour les freiner où ils doivent, eux, ils n'ont plus le droit de plus d'une touche donc ils doivent jouer pour l'équipe et puis coacher les autres, oui. “

Dans cet extrait, le plaisir de l'élève dans la pratique motrice vient concurrencer la coopération (soit les élèves coopèrent, soit ils prennent du plaisir). Le traitement des données montre que Greg essaie à chaque leçon de prendre en compte la diversité des élèves et leur niveau sportif afin que chacun puisse prendre du plaisir en EPS. Pour les activités créatives, il bâtit une argumentation qui est également basée sur l'empirisme. Il justifie la composition de groupes affinitaires par son expérience personnelle mais le fait que ses choix soient « arrêtés », on pourrait dire « une fois pour toutes » nous dissuade de pointer l'indicateur de développement 6 (développement à l'intersection de différents milieux) dans ces données.

En effet, ce recours systématique à ses expériences passées débouchant sur des procédés et des logiques stabilisées, « sédimentées », renvoie plutôt selon nous chez Greg à un « enveloppement de l'activité ».

“ACS2 TP10. Greg : Oui, il me semble que pour les activités créatrices, si tu t'entends bien avec les personnes, ça aide, ça favorise vraiment l'activité. Donc que les élèves entre eux s'entendent bien et comme je les laisse choisir avec qui ils se mettent, ils vont se mettre avec des personnes qu'ils aiment bien. “

A l'occasion des activités créatives, telles que la chorégraphie, le recours aux groupes affinitaires « pour mettre les élèves en confiance » est partagé par d'autres participants de l'étude, comme nous l'avons vu. Greg insiste en revanche sur le temps à accorder aux élèves afin qu'ils puissent librement échanger entre eux sans intervenir dans les groupes.

“ACS2 TP64. Greg : Non pas du tout parce qu'ils avaient besoin de temps et si tu vas imposer quelque chose ça va baisser leur créativité, ils avaient besoin d'un moment pour se mettre en confiance entre eux, voir les autres groupes qui vont commencer à danser et puis si tu vas casser ça, ce n'est pas vraiment positif pour la suite de l'enseignement, c'est des temps morts, je suis d'accord mais qui peuvent être bénéfiques. “

A la question de savoir s'il procède de la même manière en jeux collectifs en « donnant » des moments d'échanges aux élèves (sous la forme de temps morts par exemple), Greg indique :

“ACS2 TP74. Greg : Oui, oui, mais c'est vrai que c'est là qu'il faudrait que je progresse en coopération car j'impose déjà beaucoup plus parce que je sens beaucoup plus les choses et puis parce que je viens des sports collectifs. “

Toutefois, Greg est clairvoyant quant à sa progression personnelle dans ce domaine et au gain que la coopération pourrait apporter au niveau de la cohésion d'équipe.

“ACC1 TP231. Greg : Mais comme Raphael je ne le fais pas assez et je pense qu'on devrait le faire plus parce que ça amène beaucoup dans la cohésion d'équipe après, mais effectivement c'est des faux réflexes qu'on a parce qu'on se dit qu'on va perdre du temps bêtement alors qu'il y a un gain pour toute la suite (...) “

L'analyse de ses données met en évidence que l'enseignant spécialiste en EPS a une tendance à moins réfléchir sur les opérations à mettre en place (à s'économiser en quelque sorte) en fonction de sa propre expertise et aisance dans la discipline sportive à enseigner (pour garder sa santé au travail).

En ce qui concerne la coopération dans l'apprentissage des gestes de parade (assurage), Greg explicite comme Raphael la difficulté de sa mise en place.

“ACC1 TP134. Greg : Non mais je suis assez d'accord avec toi, c'est compliqué l'assurage parce que, quand j'avais fait le renversement une fois avec euh, avec Ch., je leur avais demandé de venir aider mais c'est vrai qu'il faut du temps pour que ça marche bien quoi. Et c'est là, où la coopération après il y a un gain de temps énorme mais c'est vrai que sur le moment nous on a l'impression que ça nous fait perdre énormément de temps. Mais peut-être si on bosse dès le début comme il faut l'assurage après pour toi, ça te simplifie tout ton cours. Mais c'est toujours la même chose, c'est ce que je dis à Ch. quand tu es sur le moment, tu as l'impression que tu vas perdre du temps. Peut-être que maintenant, ce sont des habitudes qu'on doit changer, (...).”

Ces actions en vue de faire coopérer les élèves produisent chez Greg une impression de perte de temps momentanée, des habitudes professionnelles à changer et une prise en compte importante de la diversité des élèves aux niveaux morphologiques. Cette diversité des élèves oriente fortement les actions et opérations de l'enseignant, notamment quand il s'agit de composer des groupes mixtes.

“ACC1 TP25. Greg : Moi je pense que comme il a fait, toi tu me connais, j'aime bien faire libre parce que souvent ça crée de la motivation après le risque si tu fais en mixte de genres, il va y avoir des contacts et à cet âge-là, je ne crois pas que les filles veuillent avoir des contacts avec des garçons qui ont le même âge qu'eux, qui ne leur plaisent pas forcément tout ça. Je mettrais un bémol sur le mixage, à essayer pourquoi pas pour voir ce que ça donne mais il y a un risque que d'un coup les filles elles bloquent complètement les filles et qu'elles ne veulent pas d'aide.”

À la suite d'échanges avec Raphael au cours de l'entretien d'autoconfrontation croisé, Greg suggère de ne pas faire des groupes garçons/filles mais plutôt de parler de niveau « d'aisance » avec les élèves.

Ainsi ceci permet aux filles sportivement « plus à l'aise » de pouvoir aller librement dans un niveau plus élevé et aux garçons « moins à l'aise » de pouvoir également choisir leur groupe sans subir le regard, la réaction ou le jugement critique des autres élèves.

“ACC1 TP82. Greg : (.) C'est un choix de faire garçons/filles, je ne sais pas si on peut dire si c'est bon ou mauvais, c'est une option qu'il a prise, après je pense que le, là vraiment plus par niveau si tu vois, si tu le sens, avant tu as dit qu'elle était gymnaste alors peut-être mets-là directement avec les garçons. Je pense et puis après si tu as un ou deux garçons qui peinent un peu plus, tu leur dis : "Alors retourne au niveau du dessous." mais ne dis pas garçons/filles du coup, tu dis plutôt un groupe qui est à l'aise ici et un groupe qui est moins à l'aise qui viendrait de l'autre côté et puis comme ça, ça te permet, tu vois le garçon qui est moins à l'aise de ne pas se sentir : "Non mais moi je suis avec des filles, la honte quoi." “

Finalement, comme les autres enseignants de l'étude, la prescription n'est pas un frein au développement de Greg relatif à la coopération, ni un vecteur (par l'intermédiaire de CIP), puisqu'il n'en tient pas compte afin de poursuivre d'autres motifs.

“ACC1 TP234-243. Greg : Moi la pression non pas par rapport au programme d'EPS après on a un programme à suivre mais ma foi si on fait une semaine une activité et six semaines une autre parce que ça fonctionne bien alors moi je fais comme ça. (...) C'est réussite, réussite et plaisir je te l'avais dit, plaisir avant tout. (...) réussite dans le sens où je n'aime pas les mettre dans des situations où ils n'arrivent pas alors souvent je les amène au mouvement final en les aidant mais... (...) Oui voilà, j'adapte beaucoup par contre le but c'est vraiment qu'ils aient du plaisir. “

Les données de ces extraits tirés de l'autoconfrontation croisée avec Raphael, confirment une nouvelle fois un des motifs prioritaires, le « plaisir de l'élève », chez Greg qui pour l'atteindre, cherche à mettre chaque élève dans des situations de réussite. Par conséquent, il aide les élèves à réussir un mouvement final par exemple et il adapte ses leçons en fonction de ses élèves.

* *Apprentissage des notions sociales*

Comme indiqué au début de cette dynamique, Greg est affecté par l'ambiance de classe et il va donc principalement « brasser » et mettre les élèves dans des situations d'apprentissage social (notion de respect et d'empathie) en classe (surtout en 9^e année où les classes sont totalement recomposées par rapport à l'année précédente) pour ensuite pouvoir mieux travailler avec eux en EPS.

“ACS1 TP4. Greg : (...) je te l'ai dit en salle de classe avec eux, je les mets chaque fois une fille, un garçon à côté, et puis je tourne que les filles, les garçons ils ne bougent pas pendant la première année ((G fait référence à la 9^e année)), ils vont rester comme ça et le but c'est justement de se connaître, (...) “

“ACS2 TP160. Greg : (...) et puis une bonne ambiance de classe malgré tout parce que du coup, ils ne se moquent pas parce que, ils savent qu'ils y passent tous. “

Pour justifier ces opérations en classe ou en salle de sport, Greg est particulièrement préoccupé par la cohésion de classe.

“ACC1 TP265-271. Greg : Alors il y a forcément des petits groupes et des clans mais ils apprennent à fonctionner comme un groupe classe aussi. (...) j'ai la maîtrise et puis c'est quelque chose qui me tient à cœur qu'on fasse 3 ans bien, je leur dis : "Pendant 3 ans on va devoir se supporter tous, on ne va pas commencer à partir en live maintenant quoi." (...) “

Pour obtenir cette cohésion de classe, il discute beaucoup avec ses élèves et recourt souvent à l'humour pour construire et participer lui-même à la dynamique de classe. Mais on remarque que cette cohésion, qui pourrait être considérée comme le tout premier niveau ou la condition d'une coopération, constitue pour Greg un état suffisant. Il ne vise pas à accentuer les interactions entre élèves à partir de cette cohésion.

“ACC1 TP245. Greg : Oui, mais ça améliore aussi la relation avec mes élèves et là, on a fait un petit délire car c'était drôle, (...) Et puis du coup, j'ai aussi pris la place parce que les deux autres gars ils étaient aussi un peu légers pour faire la base, donc c'était assez sympa. “

Pour faire fonctionner l'activité, il donne à ses élèves du temps afin de multiplier des moments d'échanges entre eux.

“ACS2 TP130-132. Greg : (...) Comme je te l'ai dit, c'est une activité qui a besoin de temps et s'ils ont besoin de temps et puis qu'ils ont besoin d'un moment pour se remettre d'accord, il faut le leur laisser ce temps-là aussi mais peut-être avec un petit coup de pouce du coaching. (...) Je n'interviens pas plus que ça dans les groupes, surtout quand ils me demandent. “

“ACS2 TP182. Greg : Je pense partout oui et j'irai même plus loin, on pourrait appliquer ça en maths, en français, en maths notamment, les laisser sur des problèmes se dépatouiller ensemble pour voir quelle stratégie ils mettraient au point pour trouver la solution. Je trouve vraiment qu'il faudrait laisser plus de place aux élèves pour qu'ils puissent échanger entre eux. “

On comprend ici que l'enseignant accorde une importance aux échanges informels entre les élèves. Pour cela, il s'agit selon lui de leur accorder une certaine liberté. On mesure les effets possibles de ces actions sur les formes de coopération entre élèves, même si le motif final de l'enseignant concerne la cohésion – pour qu'il y ait une bonne ambiance – pour qu'ils aient du plaisir en EPS.

“ACC1 TP193. Greg : (...) Et à la fin pour que l'exercice soit fait de manière qualitative, je faisais une photo avec l'iPad. Mon rôle c'était d'aller faire la photo et de faire l'observateur mais je n'intervenais pas dans les groupes. Je les laisse faire, après j'interviens un peu pour donner des coups de main parce que ça c'est plus fort que nous quoi ((rires de G)) mais le but c'était qu'ils se débrouillent tout seuls. “

On réalise ici que la non-intervention est une opération à part entière et que, d'ailleurs, l'enseignant a quelque difficulté à la mettre en œuvre. Or, « ce temps » laissé aux élèves pour ces interactions spontanées et informelles contribue sans doute, même si cela n'est pas explicité par l'acteur, à l'apprentissage des notions sociales comme celle du respect et de l'empathie.

* *Élèves perturbateurs et mise en concurrence du rapport d'autorité*

Au cours de la recherche, Greg évoque trois types « d'élèves perturbateurs » : l'élève qui refuse de participer à l'EPS, l'élève effacée ou peu intégrée dans le groupe classe et l'élève qui ne participe pas car l'activité ne lui plaît pas.

Dans l'analyse du prochain extrait, Greg est face à une élève qui participe peu à la leçon d'EPS.

“ACC1 TP174-185. Greg : (...) c'est elle qui était en opposition avec deux autres filles, qui ne fait rien, elle vit dans un monde parallèle, elle me dit : "De toute façon, moi vous me traitez d'extraterrestre, et je viens d'une autre planète alors de toute façon je fais comme je veux parce que je ne m'adapte pas à la société sur terre." ((rires de G)), et puis elle est drôle mais c'est vrai que c'est un petit Alien quoi qui ne fait rien pendant les cours. (...) Mais y en a vraiment partout de ce type d'élève. Cette élève qui ne veut rien faire. (...)

Il n'agit pas sur cette élève en particulier. Mais, à un moment, deux autres élèves se plaignent auprès lui de l'inégalité de traitement (il la laisse tranquille).

Et c'est ce qui s'est passé en fait avec cette élève-là qui a posé problème et j'ai dit aux filles : "Mais il ne faut pas s'en prendre à elle, parce qu'elle ne fait pas et moi je ne la sanctionne pas mais il faut venir me dire ça à moi, maintenant je l'ai entendu et on va faire changer ça vu que ça vous pose un problème.", parce que pour moi, ça ne me posait pas vraiment un problème qu'elle ne fasse rien, ce n'est pas comme si elle était en surpoids et qu'elle a vraiment besoin de bouger mais elle est toute fine, toute mimi et tout et c'est simplement que ce n'est pas une sportive quoi, voilà, comme il y a des élèves qui ne sont pas des matheux, il y en a qui ne sont pas des linguistes et puis elle le sport ce n'est pas, ça ne fait pas partie de ses attentes quoi donc euh. (...) “

Greg ne réagit pas au manque d'engagement car cela l'affecte moins que d'autres enseignants de l'étude, jusqu'au moment où la cohésion de classe est mise à mal par la situation. Pour rétablir la dynamique de classe qui est un objectif coopératif (de niveau 1), il va donc réagir de manière « forte » pour pouvoir continuer à donner ses leçons d'EPS par la suite.

“ACS2 TP164-174. Greg : (...) C'est suite au fait qu'elle participe très très peu dans les leçons de sport et puis moi j'ai fait ranger les bancs une fois à S. et J. qui avaient bien participé et puis elle m'a dit : "Non seulement elle a une période de, de vacances

et en plus, elle ne doit même pas ranger les trucs c'est vraiment dégueulasse quoi.", (...). (...) j'ai cadré assez sec parce qu'au bout d'un moment et c'est tombé sur elle mais ce n'était pas un hasard non plus que ça tombe sur elle quoi, et puis ça a fonctionné et je crois que ça a remis un peu d'égalité au niveau des autres. “

Ce comportement d'élève devient donc perturbateur pour Greg dans la mesure où il entame le principe d'égalité entre élèves et risque de contaminer l'ambiance de classe.

“ACS2 TP164-174. Greg : Un peu de justice, on va dire ça comme ça. (...) Peut-être plus strict avec elle mais ça s'est vu, elle a vu que je ne rigolais plus et puis du coup elle a fait l'activité sans rien dire. (...) Mais justement, non, j'essaie vraiment de faire attention à la faire participer de plus en plus et la mettre avec des gens qui peuvent l'aider à progresser, ça reste quand même que ce n'est pas son truc quoi, donc euh, c'est compliqué. “

Afin de « désamorcer » le conflit, Greg prend une posture directive. Pour que les élèves puissent à nouveau collaborer, il va imposer les équipes dans une activité de contact (acrogym).

“ACC1 TP162. Greg : (...) j'ai dit : "Oui, c'est vrai mais ce n'est pas à toi de t'en prendre à elle, c'est à moi de gérer ça." et puis du coup j'ai fait des groupes très spécifiques, tu verras l'activité, ça met vraiment en contact les gens et du coup ils n'avaient pas le choix de s'entendre donc euh, c'était vraiment le but recherché de la leçon. “

En visionnant les extraits d'analyse-vidéo, Greg est surpris par son rôle et sa posture d'enseignant. Suite à ce conflit, il change son habitude d'aller s'asseoir avec les élèves et il hausse la voix pour remettre « de l'ordre » dans sa classe. Ce changement d'attitude et de posture corporelle montre tacitement aux élèves que Greg ne « coopère » plus avec eux.

“ACC1 TP171. Greg : Oui, oui c'est juste, je pense qu'instinctivement je voulais montrer que ça allait moins rigoler oui, et du coup je suis debout malgré que je m'asseye toujours avec eux. (...) “

Mais, à la fin de la leçon d'acrogym, il improvise une activité dans laquelle il s'inclut afin de « restaurer » toutes les interactions.

“ACC1 TP257-259. Greg : Alors là, je leur ai dit : "On essaie de faire un truc tous ensemble.", parce que je voulais faire une photo toute la classe ensemble et pour ressouder complètement, aller au bout de la démarche quoi. J'ai trois groupes et maintenant on fait plus qu'un et on ressoude tout quoi. (...) je ne l'avais pas prévu, c'est venu sur le moment où je me suis dit qu'on allait faire un truc tous ensemble, (...). “

On le voit, faire coopérer les élèves implique souvent chez les enseignants un équilibre fragile entre intervention (parfois même directive) et non-intervention.

Tout comme Denise, Collin, John et Fernand, Greg a une autre élève peu intégrée dans sa classe mais il ne va pas spécifiquement agir sur elle. Il va essayer par ces opérations en classe et aux leçons d'EPS de l'insérer progressivement au groupe classe sans en faire « un cas » public. Comme Collin, Greg n'agit pas sur les « élèves perturbateurs ».

Il « ignore » les comportements déviants pour ne pas rentrer en conflit et réussir à poursuivre sa leçon avec le reste des élèves.

“ACS2 TP90. Greg : Oui, I. ((élève garçon)) a décidé que ce n'était pas son truc la chorégraphie et puis du coup il n'avait aucune envie de faire une chorégraphie et puis là, en le forçant je pense que je le perdais alors du coup, je lui ai laissé cette période de boudier, vraiment longtemps, et puis la fois d'après, il est revenu vers eux et ça s'est bien passé. (...) c'est une stratégie parce que je les connais bien aussi. Sans les connaître si bien, j'aurais fait autrement. (...) Alors là, je ne note pas, sur une leçon plus traditionnelle où ils refusent de participer à une activité, je vais noter, et puis déjà je vais réagir assez vite. (...) Je pense que là, avec cette attitude, il s'afflige déjà une sanction en faisant ça, il n'a aucun plaisir pendant cette période-là, (...) Je savais que c'était une activité sur plusieurs périodes, j'avais compté sur 8 au début et je suis arrivé sur 10 en tout je crois, et puis du coup si finalement sur une heure il a boudé et puis qu'après le rendement est bon euh, ça me convient tout à fait. “

Greg explique cette opération face à cet élève qui refuse de participer à Bobby (ACC2 TP224).

“ACC2 TP224. Greg : (...) je me suis dit, plutôt qu'il aille boudier que d'aller plomber le moral des autres, donc reste assis et regarde comme ils vont s'amuser (...) “

L'enseignant ne vise pas directement la coopération car le motif prioritaire est de produire du plaisir dans un climat de classe positif. Néanmoins, il « utilise » subtilement la dynamique de la classe pour atteindre cet objectif. Sans avoir instauré en amont une forte cohésion de classe, il ne pourrait sans doute pas opérer de la sorte avec cet élève, ce qui pose la question des prémices et de la continuité de l'apprentissage coopératif tout au long de l'année. Fréquemment, comme vu dans la littérature scientifique, les enseignants pensent ou utilisent parfois la coopération quand ils sont déjà face à des difficultés. Sinon comme tout travailleur, l'enseignant cherche à préserver sa santé au travail quitte à exclure les élèves perturbateurs afin de réussir à pouvoir enseigner aux autres. Greg évoque cette possibilité d'exclure un élève.

“EC TP100. Greg : Eu:::h, eh bien ça dépend où, ça dépend lesquels, parce que, vu que cette année j'ai des classes D, y a des élèves de classe D quand ils sont pas disposés à faire la gym, s'ils copient dans un coin, ça nous simplifie vraiment la vie [D'accord], donc voilà, des fois on utilise un peu ce moyen ((rires communs)), ancestral mais très efficace pour avoir la paix ((rires de G)) et ça marche [Pour pouvoir enseigner aux autres] oui, oui. “

On perçoit ici un équilibre entre les orientations centrifuges et centripètes de l'activité de Greg. Il n'est pas le seul participant à l'étude à trancher de cette façon lorsque son activité est traversée par des CIP. Pour parvenir à engager les élèves perturbateurs, Greg tente de résoudre la difficulté le plus souvent par le dialogue (comme Alec) et par l'humour.

“ACS3 TP174. Greg : Je fais du dialogue (...), par contre quand c'est devant tout le monde, de toute façon, ça ne mène à rien de laisser, de rentrer en conflit parce que souvent ils ne veulent pas perdre la face devant les autres donc je rebondis oui ou j'envoie une grosse vanne. “

La finesse de son professionnalisme apparaît en cas de conflits entre élèves ; il prend le temps nécessaire pour résoudre les tensions négatives et continuer à travailler dans un climat de classe propice aux apprentissages.

“ACC1 TP222. Greg : Oui et là je laisse complètement, et je l'ai déjà dit à Ch, je prends le temps qu'il faut parce qu'ils en ont besoin en fait. Je sentais que l'ambiance avait un peu changé suite à ça, parce qu'après ça parle aux garçons et tout ça, et puis je me suis dit que j'allais leur laisser ce temps parce qu'ils ont besoin d'un moment pour eux. “

Les données confirment que c'est le motif de l'ambiance de classe, du climat, qui domine, et non la coopération à proprement parler. Cependant, suite à des conflits entre élèves, Greg change sa manière habituelle de faire les groupes dans les activités créatives et impose les groupes afin de répondre un nouvelle fois au motif « de cohésion de classe ».

“ACS2 TP30-38. Greg : (...) comme je te l'ai dit hier à l'acrogym, j'ai imposé mais c'était aussi dans un but de résoudre des conflits et puis recréer une osmose dans la classe quoi. (...) Si ce n'était pas ma classe à moi, je n'aurais peut-être pas su qu'il y avait des problèmes mais là comme je le savais oui. Mais si j'avais une autre classe qui n'était pas la mienne et que j'aurais su qu'il y avait des problèmes, j'aurais fait la même chose. J'aurais forcé la coopération pour rapprocher les élèves. (...) Oui tous les sports où il faut assurer où il y a une partie de risque ou bien même dans les jeux on pourrait aussi aller là-dessus, en fait dans n'importe quel sport en fait, du moment que tu fais une équipe et que tu mets ceux qui ne s'entendent pas, si tu arrives à suffisamment motiver le truc pour qu'ils aient envie de, de coopérer, on est bon. (...) donc pas de règles, mais par contre essayer de:::, de motiver chaque groupe, de créer un enjeu qui les touche quoi. “

L'appariement des élèves en situation de conflit poursuit également un motif de cohésion.

“ACC1 TP277. Greg : Oui tout à fait, oui alors ça c'est possible que je cadrerais davantage et ça m'arrive souvent, quand il y en a deux qui clashent, je les mets toujours ensemble en fait, comme ça ils sont obligés de jouer ensemble. Je le fais régulièrement ça. “

“ACC1 TP273-279. Greg : (...) avec les classes D, j'ai mis les deux qui s'engueulaient tout le temps au football, je les ai mis ensemble et ça va beaucoup mieux. “

Contrairement aux autres enseignants de l'étude, Greg est le seul à placer volontairement des élèves qui ne s'entendent pas ensemble afin de pouvoir précisément travailler sur « le climat de classe ».

“ACC1 TP273-279. Greg : (...) elles sont venues vers moi à la fin et elles m'ont dit : "Monsieur, c'est trop bien pour l'ambiance de classe merci." Et puis ça, du coup, je me suis dit : "Objectif atteint." (...) “

* *Résumé de la quatrième dynamique*

Pour cet enseignant, la coopération est un moyen pour atteindre d'autres motifs comme celui consistant à procurer du plaisir aux élèves, à avoir du « rendement » ou encore à régler des conflits en classe. Ce n'est pas une spécificité par rapport aux autres participants de l'étude. En revanche, les données ne rendent compte de quasiment aucun développement du pouvoir d'agir concernant la recherche de coopération entre élèves. Les principaux freins au développement de Greg sur cette problématique sont représentés par la contrainte temporelle et le coût énergétique et psychologique qu'implique la mise en place de dispositifs coopératifs en regard du bénéfice de ces derniers pour atteindre ses motifs prioritaires. De plus, il apparaît aussi paradoxalement que c'est la quête incessante d'un climat de confiance et serein dans sa classe qui ne lui permet pas de se développer dans le domaine de la coopération, en ce sens que ce climat devient son but. Il s'en satisfait car celui-ci est non pas la première étape vers la construction de « compétences sociales » plus ambitieuses ou raffinées chez ses élèves, mais la condition nécessaire (et socialement suffisante) pour obtenir du rendement, favoriser les apprentissages disciplinaires tout en donnant du plaisir aux élèves.

En effet, ce qui le différencie des autres enseignants est son souci d'installer une ambiance positive en classe, ce qui passe par une technicité fine, par exemple une certaine posture d'enseignant et une relation horizontale avec les élèves. Depuis le premier entretien jusqu'à la fin de l'étude, Greg dit souhaiter comprendre et faire partie de la dynamique de ses classes.

“ACS1 TP108. Greg : Eh bien peut-être, si j'apprécie moins un groupe ou comme ça, tu peux demander à la plupart des élèves que j'ai, je pense que j'apprécie beaucoup beaucoup mes élèves quelles que soient mes classes, que ce soit D ou les VP ou n'importe quoi, du coup, j'aime bien moi collaborer avec eux. Et je pense que effectivement, je garde quand même mon rôle de:::, de maître mais le fait d'être avec eux et de collaborer avec eux, ça crée aussi une relation particulière avec les élèves, tandis que si je m'efface complètement, c'est moi qui me sors du groupe, et puis c'est moi qui perds le côté relationnel que j'aime tant. “

C'est le seul enseignant qui réfléchit aussi à sa posture corporelle et qui intentionnellement ne met pas de distance hiérarchique entre lui et ses élèves.

“ACS2 TP2. Greg : Parce que pour moi c'est un moment d'accueil et d'échange et puis du coup, je voudrais qu'on soit tous au même niveau, je ne veux pas être en haut et puis avoir une position dominante, ce n'est pas du tout le but là. Je n'utilise pas de caisson pour me cacher derrière, je n'ai pas besoin. ((rires de G)) “

Malgré cela, Greg laisse aux élèves beaucoup de moments d'échanges où il n'intervient pas à moins qu'un groupe en ait besoin.

“ACS3 TP106. Greg : Ça c'est des moments qui leur appartiennent je trouve, c'est là aussi où l'ambiance se crée. “

Finement, un de ses gestes professionnels les plus raffinés consiste à ne pas intervenir. Greg garde sa réserve.

“ACS3 TP190. Greg : Parce que c'est là qu'on les aide à grandir aussi, à la maison ils sont cadrés, ils sont cadrés mais ils sont cadrés à deux, à trois, voire tout seul des fois, tandis que là, ils ont des interactions sociales et c'est ce qui est dur dans notre métier et s'il y a aussi autant de burnout dans l'enseignement, c'est que les gens ne savent pas gérer les problèmes relationnels et puis là, ça leur fait énormément de bien, d'apprendre, de trouver des stratégies, de découvrir des stratégies pour gérer ça, entre eux, du coup, je leur dis comment faire entre eux aussi. “

En cherchant avant tout à « créer une ambiance de classe », Greg prend en compte la diversité des élèves, il s'adapte à chaque élève et improvise selon la situation. De là, au lieu de suivre strictement une prescription ou un programme ou de se laisser déborder par une gestion organisationnelle, il essaie de nouvelles opérations afin de conserver la dimension humaine du métier et préserver sa santé.

“ACS2 TP170. Greg : Oui, oui tout à fait. Je pense que c'est un, je pense que c'est, comment on va dire ça, c'est propre à chaque élève, je pense que chaque situation a un cas à part, parce qu'en fait chaque élève ne réagit pas du tout à la sanction, à la remarque, à l'obligation, etc. donc du coup, il faut pouvoir s'adapter au profil de l'élève un maximum pour pouvoir régler ce genre de problème. “

Cette recherche d'un climat positif, en tant que finalité à atteindre, semble peu compatible avec le développement professionnel relatif à la coopération entre élèves.

6.3 Synthèse des résultats

Le but de cette étude est de mieux comprendre l'activité des enseignants qui font coopérer leurs élèves en classe d'EPS et de repérer les circonstances de leur éventuel développement dans ce domaine (voir les deux Questions de Recherche p.11-12, p.50, p.68 et p.212). On pourrait dire que, mis à part les situations documentées dans l'activité de Collin (dynamique 1), les résultats mettent en évidence dans les centaines de situations analysées un processus de développement intermittent, partiel, ponctuel, quasi imperceptible ou pas de développement du tout. Ces résultats sont différents de ce que nous attendions. Mais, loin d'être décevants, ils nous permettent de renseigner, par les innombrables situations traitées et la variété des acteurs (les huit enseignants et les 200 élèves) les raisons qui aboutissent à ce faible processus de développement global dans le domaine de la coopération en EPS.

Cette synthèse pointe les principales spécificités de chacune des quatre « dynamiques » exposées dans cette partie 6. Les éléments saillants qui marquent les similitudes et différences entre les multiples situations de quatre « dynamiques » seront abordés dans la partie suivante (discussion des résultats).

* *Dynamique 1*

Ce qui distingue la dynamique 1 de développement des trois autres est le fait que l'enseignant prend beaucoup d'initiatives et propose tout au long de l'étude de nouvelles opérations pour faire coopérer les élèves en classe d'EPS. Il s'agit d'abord d'inclure l'élève ou les élèves en difficulté dans le groupe classe ou dans l'activité proposée. En d'autres termes, de façon continue, l'enseignant tente beaucoup d'opérations (surtout sous la forme de petits groupes) et de buts d'action au cours de l'étude (faire varier les rôles, introduire des règles pendant les jeux collectifs). L'idée est de niveler les différences de niveaux. Mais les situations coopératives ne se limitent pas à inclure des élèves en difficulté mais aussi à réduire les différences en proposant aux élèves une approche plutôt tactique, d'entraide par l'apprentissage, par de l'assurance, de l'auto-arbitrage afin que les élèves apprennent à se mettre d'accord. Dans ces multiples situations, on retrouve des méthodes coopératives hybrides de tutorat et d'apprentissage coopératif.

A l'origine de ce développement continu, la présence de plusieurs indicateurs (1, 3, 4, 6, 7, 8) indique que Collin est constamment traversé par des CIP au cours de l'étude, notamment pour concilier la coopération, les actions perturbatrices et l'engagement des élèves. L'engagement de tous les élèves est pour Collin la difficulté majeure à relever pour pouvoir

maintenir et faire progresser la coopération entre eux. Le développement professionnel de l'acteur est lié au protocole de recherche (entretiens d'ACS et ACC, le visionnage, les relances de la chercheuse et les dispositifs rapportés par ses collègues) mais aussi, et c'est sans doute la singularité de ce cas, au fait que la coopération est un mobile vital pour l'enseignant.

Au départ, nous faisons l'hypothèse que cette dynamique allait se développer par le « sens » (en passant d'un motif à un autre motif coopératif de plus en plus ambitieux). Mais le traitement des données montre que Collin se développe surtout par « l'efficience », sa technique et ses opérations, chacune venant renforcer et étayer son motif de faire coopérer. Dans l'étude, à aucun moment, Collin ne mentionne un frein pour faire coopérer les élèves, même si, on l'a vu, les questions d'engagement et d'actions perturbatrices d'élèves traversent et complexifient ses priorités. Au contraire, il propose toujours des arrangements pour trouver une réponse à ses CIP (annexe F p.360 et annexe G p.362).

* *Dynamique 2*

Les données relatives à la dynamique 2 révèlent uniquement des situations ponctuelles de développement des trois enseignants. Ces derniers sont auto-affectés par la coopération de leurs élèves et cherchent des solutions, notamment au travers des échanges avec la chercheuse (ACS) et le collectif professionnel (ACC). Mais ce motif consistant à faire coopérer leurs élèves est régulièrement concurrencé et « rattrapé » par d'autres impératifs assez typiques des enseignants débutants : engager les élèves, prévenir et contrôler les actions perturbatrices d'élèves.

A partir de là, ils aspirent à une coopération spontanée entre les élèves basée sur une envie de participer à l'activité. Ils attendent des prises d'initiatives en termes de gestes de parade et de consensus entre eux lors des moments de jeux collectifs. Finalement, face à l'échec de certains élèves au niveau coopératif, ils empruntent et essaient de nouveaux dispositifs dans le cadre de d'étude sans pour autant reconduire leurs actions dans d'autres situations ou sur le moyen terme.

Face aux relations coûteuses psychologiquement avec certains élèves, les trois enseignants de la dynamique 2 pour ne pas mettre à mal leur rapport d'autorité avec toute la classe, essaient de maintenir les affinités dans la composition des groupes afin d'éviter de rentrer en conflit. Cette manière de faire répond à nouveau essentiellement au motif de l'engagement.

Mais cette façon de faire engendre que les élèves peu intégrés ou les élèves perçus « plus faibles sportivement » sont mis à l'écart et deviennent difficiles à intégrer dans le groupe classe. Ainsi, la cohésion de classe est impactée et devient difficile à établir ou à rétablir. Ce processus détourne régulièrement les acteurs du motif de la coopération.

* *Dynamique 3*

Les nombreuses situations analysées relatives à la dynamique 3 mettent en évidence que les trois enseignants ont peu développé leur pouvoir d'agir en lien avec la coopération. Seules quelques évolutions sporadiques, sans prolongement, sont constatées. Peu affectés (sauf en fin d'étude), les acteurs sont animés par d'autres motifs prioritaires : l'engagement des élèves, le « rendement » (la quantité de pratique en rapport avec les apprentissages disciplinaires) et le plaisir des élèves. Dès lors, les dispositifs coopératifs, lorsqu'ils sont tentés, empruntés ou, le plus souvent, improvisés en classe en réaction à certaines situations, sont perçus comme des outils pour atteindre ces trois priorités.

Concrètement, Alec, Bobby et John décident de la composition des équipes pour justement intégrer les élèves à l'écart du groupe classe. Ils coopèrent avec leurs élèves pour autant que ceux-ci acceptent leur autorité à mener « la classe et le programme ». Afin d'éviter une mise à l'écart des élèves « plus faibles » ou « peu intégrés », ils laissent peu de place aux interactions spontanées entre les élèves. En d'autres termes, ces échanges informels « naturels » manquent pour pouvoir réellement instaurer un « climat de classe ». Sans la présence de l'enseignant, les élèves ont de la peine à travailler de façon autonome. Tant que les élèves participent et qu'il n'y a pas de conflits entre élèves, ces trois enseignants ne vont pas « chercher à faire autre chose ». La coopération semble être une véritable préoccupation seulement lorsqu'elle est absente.

Les situations analysées font donc apparaître un développement minime du pouvoir d'agir dans le domaine de la coopération. Ces situations relevant de la troisième dynamique, vécues dans l'étude par deux enseignants expérimentés (John et Alec), sont marquées avant tout par des routines qui, parfois, impactent la coopération des élèves, mais qui n'évoluent pas au cours de l'étude. Ces routines construites au fil des années et bien « sédimentées » (car elles ont fait leur preuve) permettent sans doute aux enseignants de concilier une efficacité (au regard de leurs objectifs) et la préservation d'une santé au travail (éviter les situations potentiellement dérangeantes, stressantes et psychologiquement coûteuses).

* *Dynamique 4*

Les nombreuses situations analysées relatives à la dynamique révèlent, elles aussi, un faible développement, voire aucun développement, dans le pouvoir d'agir de l'enseignant au niveau de la coopération entre élèves. Pourtant, la poursuite du motif de la cohésion de classe apparaît dans l'activité de Greg, notamment parce qu'il la suit spécifiquement (maîtrise de cette même classe dans d'autres branches et sur trois années consécutives). Donc, la notion d'apprentissage progressif et l'idée d'un « continuum » coopératif marque le matériau langagier de l'enseignant. Mais cette cohésion de classe représente pour lui la finalité ultime, le « plafond » de ce qu'il conçoit comme la coopération entre élèves, ce qui est le principal obstacle à son développement professionnel dans ce domaine.

Ce qui spécifie ce cas est que Greg cherche avant tout, au travers des buts d'action relatifs à la cohésion, à « créer une ambiance de classe », ce qui implique une prise en compte de la diversité des élèves (comme la dynamique 1) et une adaptation à chacun. Il agit sur les élèves « perturbateurs » uniquement quand l'ambiance de classe est en péril.

Il « brasse » tout le temps ces élèves et leur accorde une certaine liberté, leur laissant le temps pour des interactions spontanées et informelles qui contribuent aussi à l'apprentissage des notions sociales comme celle de respect et d'empathie. Cette non-intervention est en définitive une opération à part entière.

Donc, avec beaucoup d'expérience et de finesse, il construit en continu des opérations en classe, afin de conserver la dimension humaine du métier et préserver ainsi sa santé tout en poursuivant ses visées disciplinaires. Cet enseignant procède surtout par auto-adaptation et improvisation et non par un développement potentiel du pouvoir d'agir en lien avec la coopération. Il reste sur ses positions. Ainsi, le fait par exemple de justifier la composition de groupes affinitaires par ses expériences passées, débouche sur des procédés et des logiques stabilisés qui renvoient plutôt selon nous à un « enveloppement de l'activité ».

7. Discussion : L'activité coopérative des enseignants d'EPS et son développement-enveloppement

Cette recherche en « clinique de l'activité » vise à répondre aux deux questions de recherche, en renseignant de façon synthétique l'activité des participants lorsqu'ils veulent faire coopérer leurs élèves en classe, c'est-à-dire leurs motifs, buts, techniques et rôles (QR1), ainsi que le « développement-enveloppement » de cette activité (QR2) à la lumière d'une part de la littérature, d'autre part des concepts théoriques de notre cadre.

Au-delà des quatre « dynamiques » exposées en partie 6 (Résultats), notre étude permet de dégager quelques éléments saillants qui éclairent les similitudes et différences entre les activités respectives des participants au cours des 160 (environ) situations analysées. Ces éléments permettent de discuter au regard de la littérature et du cadre théorique et de répondre aux deux questions de recherche.

7.1 Le degré d'auto-affectation à la coopération entre élèves

Selon les données, il y a un fort lien entre d'une part le renforcement des motifs (développement par le « sens ») et le fait de proposer de nombreuses opérations (développement par « l'efficience ») pour faire coopérer les élèves, d'autre part le degré d'auto-affectation de l'enseignant. Ainsi, dans la dynamique 1, l'enseignant est fortement affecté par la problématique de la coopération (forte présence de l'indicateur 1 dans l'intégralité de son *verbatim*). Dès lors, il verbalise délibérément auprès de ses élèves ses motifs (entraide, autonomie, etc.) en lien avec la coopération et ses opérations (assurer, se positionner sur le terrain, faire travailler par petits groupes, etc.) afin de renforcer des valeurs telles que la confiance et l'empathie. L'enseignant fortement auto-affecté par le sujet semble transmettre des notions coopératives au quotidien dans son enseignement, mais cette activité quotidienne trouve son socle dans une préoccupation constante relative à la coopération entre élèves et tisse un ensemble de dispositifs qui relèvent d'un « fil rouge » d'apprentissage de notions sociales avec ses classes (de la 7^e année jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire). L'indicateur 6 (développement à l'intersection de différents milieux) souvent présent, soutient l'idée que pour Collin la coopération est un mobile vital. Ce rapport étroit entre auto-affectation et développement professionnel a été repéré par plusieurs travaux qui analysent l'activité de travail, par exemple chez les enseignants du secondaire 1 qui cherchent à prévenir le décrochage scolaire (Bruno, 2015) chez les enseignants d'EPS débutants (Descoedres, 2019 ; Descoedres & Méard, 2019) ou encore chez les stagiaires en formation (Descoedres,

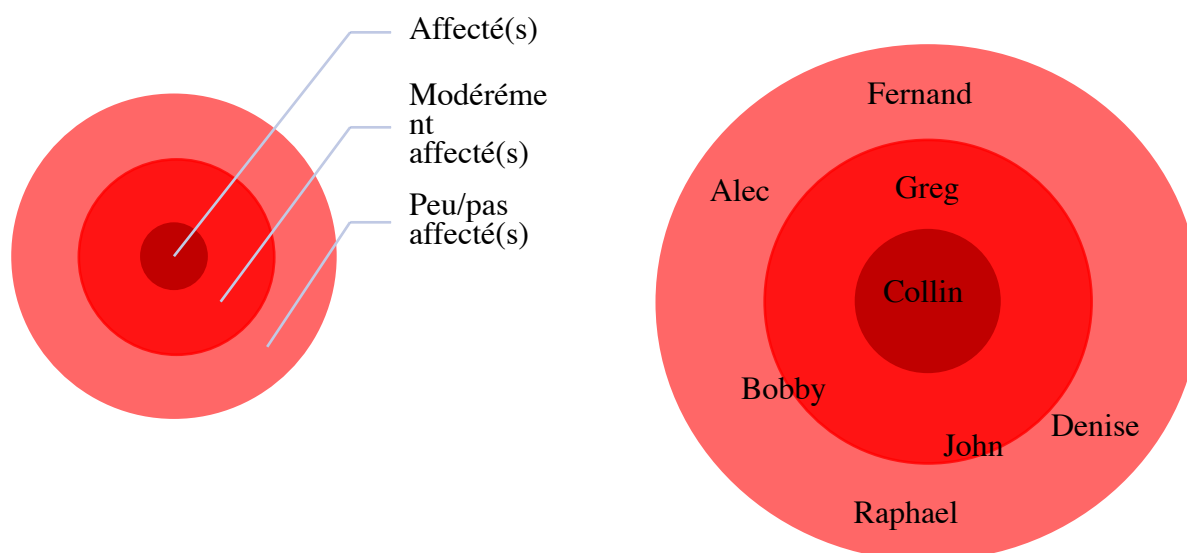
2023). Il est à noter qu'une des conditions pour faire face à cette autoaffectation et favoriser le développement de l'activité des individus est la nécessité d'échanger avec autrui à propos de ces situations porteuses d'auto-affectation (Descoeurdes, 2021).

Sur ce point, le concept de *perezhivanie* chez Vygotski (1932-1934) décrit cette capacité à être affecté chez le sujet. L'auteur montre que le développement de celui-ci est totalement indexé à cette *perezhivanie*. En d'autres termes, une expérience émotionnelle (*perezhivanie*) émerge toujours « en situation », ce qui signifie que l'environnement est présent dans l'expérience émotionnelle, dans ce que l'auteur nomme une « situation sociale de développement ». Rapporté à notre sujet, nous pouvons déduire que les enseignants en EPS vivent durant leurs leçons avec leurs élèves, des situations potentiellement porteuses de développement et que chacun mobilisera, dans ces situations, des ressources lui permettant de se développer. La *perezhivanie* prend alors tout son sens et soutient le fait que le développement du pouvoir d'agir n'est pas indépendant du pouvoir d'être affecté. Chaque situation est potentiellement porteuse de développement, qu'elle soit présentée comme *situation sociale de développement* ou *perezhivanie* chez Vygotski. On mesure bien ici chez Vygotski la pertinence d'une approche holistique qui ne découpe pas artificiellement l'activité humaine en pôles émotionnel, cognitif, social ou encore conatif. En d'autres termes, le sujet au travail ne peut se développer s'il n'est pas affecté. Cet élément projette une lumière sur les résultats de l'étude mais aussi, bien au-delà, sur la « désaffectation » globale des enseignants, notamment d'EPS, sur les dispositifs coopératifs.

Les enseignants des trois autres dynamiques se disent également auto-affectés par la coopération. Mais il apparaît que la plupart d'entre eux est touchée moins par la coopération elle-même que par son absence (en cas de tensions, de conflits, de dégradation du climat). De façon extrêmement schématique, on pourrait représenter les différents « niveaux d'affectation » à la coopération des participants de cette façon (Figure 16).

Figure 16

Niveaux d'auto-affectation des huit participants au début de l'étude



Note. Malgré sa clarté, ce type de schéma n'a pas de valeur scientifique mais on note qu'il pourrait servir comme outil d'auto-positionnement de l'enseignant dans une optique de formation. Cette photographie grossière du niveau d'affectation de chaque enseignant permet aussi de dégager une définition plus opérationnelle du concept flou et ambigu de « coopération », en déterminant d'abord :

- les enseignants (éventuellement novices) débordés par les autres impératifs du métier (Descoedres, 2019 ; Descoedres et Méard, 2019) qui n'arrivent pas à observer, essayer ou encore analyser des dispositifs coopératifs car ils sont « débordés » par les imprévus de la leçon ;
- les « moyennement affectés » qui se limitent à la coopération comme « moyen » pour arriver à une cohésion de classe afin de pouvoir faire classe et donner les savoirs académiques. Il s'agirait pour cette deuxième catégorie, d'essayer de nouvelles manières de faire coopérer et éventuellement d'en observer les potentiels effets ;
- enfin, les enseignants « affectés » par la coopération (comme but/motifs/mobiles vitaux) pour implémenter et analyser des dispositifs coopératifs « plus adéquats » en tenant compte de plusieurs paramètres en fonction de la typicité de chaque classe et de chaque leçon.

L'importance accordée dans notre cadre théorique au concept de *perezhivanie* pour comprendre le processus de développement ou l'enveloppement du pouvoir d'agir du professionnel est renforcée par celui de conflit intrapsychique (CIP). En effet, selon les tenants de la psychologie du travail d'inspiration culturaliste, il n'y a de développement possible qu'au travers des CIP, et il n'y a de CIP qu'à la condition d'être affecté (Clot, 1999, 2008). Ces propos font écho aux affirmations de Rouiller et Lehraus (2008) qui affirment que la coopération est étroitement liée à une valeur d'appréciation (ce qu'on peut traduire par degré d'auto-affectation) personnelle.

Enfin, un des aspects les plus notables des données recueillies ensuite, en cours d'étude, consiste à ce que ces degrés d'affectation n'évoluent guère en cours d'année (sauf dans une certaine mesure lorsque la chercheuse incite à utiliser des dispositifs coopératifs ou alors, lors des autoconfrontations croisées, lorsque les enseignants échangent des dispositifs « clé en main » entre eux), ce qui interroge évidemment les conditions méthodologiques de l'étude, spécifiquement les possibles déséquilibres entre l'affectation de la chercheuse et celle des participants, ainsi que les raisons de leur participation à l'étude (voir plus loin en conclusion). Pour les enseignants plus novices, la coopération durant l'étude, est probablement perçue comme une injonction supplémentaire ou alors ils ne savent pas comment s'y prendre. La multiplication des injonctions à ce stade de la carrière de l'enseignant, confirme les résultats sur la capacité de ces enseignants de réussir à prioriser cette injonction de la coopération. Les opérations pour favoriser cette coopération semblent faire défaut aux enseignants novices (Descoeurdes & Jourdan, 2021) qui auraient la volonté de mieux gérer les élèves en les faisant coopérer entre eux, mais qui faute d'opérations, préfèrent remettre ce motif à plus tard (Descoeurdes, 2019).

D'autres données montrent bien que l'enseignant semble en quelque sorte « saturé » ce qui pourrait expliquer le recours à leur propre vécu d'élève, à leur biographie (REF) pour expliquer leur choix de travail. Ce recours à la biographie apparaît clairement dans nos résultats à chaque fois que l'enseignant manque en quelques sortes d'expérience dans la situation d'interactions entre les élèves. Les données du retour au collectif témoignent également de ce dilemme auprès des enseignants qui s'interroge sur la qualité de leur leçon auprès des élèves « qu'est-ce que finalement une leçon parfaite en EPS ? ».

7.2 La coopération entre « acceptation » et « réciprocité »

Des réalités différentes se cachent sous ce concept de coopération dans l'esprit des huit participants : pour la dynamique 1, la coopération aide à mettre tous les élèves au même niveau grâce aux remarques et aux conseils constructifs d'autrui. Pour la dynamique 2, la coopération aide à combattre l'esprit individualiste de certains élèves ou encore à obtenir plus de rendement dans l'activité. Pour la dynamique 3, la coopération est plutôt un moyen d'engager les élèves et ainsi inclure les élèves en difficulté avec le sport ou avec le groupe classe. Pour la dynamique 4, la coopération est un climat, en même temps un lien entre élèves et avec l'enseignant et un « thermomètre » qui indique le degré de participation du groupe classe.

Comme au niveau théorique ou dans la prescription institutionnelle, il n'y a pas de consensus entre enseignants sur ce point. Certaines caractéristiques émergent néanmoins pour identifier des élèves qui coopèrent :

- pour cinq d'entre eux, la caractéristique principale qui démontre que les élèves coopèrent en EPS est le degré d'implication et/ou d'engagement de ceux-ci dans les tâches ou les activités proposées ;
- la seconde caractéristique est la communication entre élèves. Pour la plupart, cette communication s'exprime plutôt dans les jeux collectifs sous la forme d'un dialogue entre les élèves pour organiser l'équipe (stratégie, positionnement, etc.). Pour d'autres, cette communication s'observe chez les élèves dans les situations où ils sont d'accord d'être ensemble (faire avec autrui). Ceux-ci acceptent ainsi d'avoir un contact physique, visuel ou encore oral avec un ou plusieurs autres camarades (ce qui fait plutôt référence à « apprendre à coopérer » chez les élèves) ;
- (Figure 2) proposé par Buchs, 2016 ;
- troisième caractéristique, le plaisir observé par les enseignants chez leurs élèves ; rappelons que cet aspect a été identifié en psychologie sociale non seulement comme un trait caractéristique de l'EPS vaudoise (Lentillon-Kaestner et al., 2018) mais semble aussi être un dilemme professionnel plus largement partagé en EPS (comme souligné par Morizur et Fuchs, 2019). Chez nos participants, il s'agit de relever l'instance transpersonnelle présente de leur activité ;
- finalement, deux enseignants (Greg et John) sur huit perçoivent la coopération à la manière de Servigne et Chapelle (2017), c'est-à-dire comme une tendance de la nature humaine à s'entraider.

Pour résumer, la coopération se « définit », « s'observe » et/ou « se ressent » en pratique dans les cours d'EPS par : l'engagement ou/et l'implication des élèves, l'existence d'une communication (verbale, physique, visuelle) basée sur l'acceptation de faire avec autrui, par la présence d'un dialogue (surtout dans les sports collectifs), par un plaisir immédiat ressenti par les élèves, enfin par de l'entraide et éventuellement des encouragements entre eux.

L'aspect le plus étonnant dans ces perceptions *in situ* de la coopération chez les praticiens de notre étude tient en ce qu'ils invoquent principalement la notion « d'acceptation » par les élèves de faire avec autrui, alors que, pour plusieurs auteurs, la coopération implique d'abord la notion « d'entraide », indissociable pour eux d'un principe de « réciprocité » (Hénaff, 2010 ; Peyrat, 2019 ; Servigne et Chapelle, 2017). Comme abordé dans la partie problématique, la littérature pose comme principes de la coopération : la reconstruction de la confiance, la réciprocité, le bien commun, l'entraide. Dès lors, on peut se demander si « l'acceptation » est considérée en pratique comme un premier niveau coopératif par nos praticiens. Est-ce une condition nécessaire mais non suffisante ? Selon les enseignants, les élèves doivent-ils d'abord accepter d'être avec une personne ou plusieurs dans une constitution de groupe arbitraire avant de pouvoir démontrer des actions d'entraide, voire même de réciprocité ?

Cette question de la réciprocité comme condition de la coopération se densifie en EPS dans la mesure où la discipline est fortement marquée par la différence de niveaux moteurs entre les élèves et qu'il devient périlleux de proposer des relations symétriques dans les activités en plus de tenir compte d'autres paramètres (tenue du programme, évaluation, imprévus, problèmes de sécurité, etc.). D'ailleurs, pour illustrer cette asymétrie, il est courant chez les enseignants d'EPS de faire des dyades composées d'un élève perçu comme « fort » avec un élève perçu comme « faible » pour essayer « de compenser » et « d'équilibrer » cette différence immédiatement visible (même sous une forme de tutorat spontané). Cette recherche d'équilibre est d'autant plus prégnante dans les activités de jeux (compétitifs) car l'enseignant vise alors à équilibrer les niveaux entre les équipes pour faire émerger et entretenir l'intérêt de ces activités qui est liée à l'indécision du résultat. Or comme le montre la revue de littérature, des relations fortement asymétriques provoquent plutôt le désengagement des deux élèves (Doise et Mugny, 1997 ; Howe et al., 1992 ; D'Arripe-Longueville et al., 1995 repris par Darnis et Lafont, 2008). L'élève meilleur sportivement ne maintient pas sur la durée son intérêt pour enseigner à un élève plus faible. Ce dernier, quant à lui, est découragé par l'écart trop important entre lui et son partenaire. Cet écart de niveau entre élèves fait surgir un autre problème sous-jacent, celui du rôle de l'élève.

Dans certaines méthodes de travail coopératif (comme l'apprentissage coopératif, le tutorat, le Jigsaw, etc.), il est question de responsabiliser l'élève afin que ce dernier puisse enseigner à un autre camarade ou aux autres une partie des savoirs. Or, comme le souligne l'enseignant Greg lors d'un entretien, certains élèves n'ont pas envie d'être « profs ». Ceci est selon nous un autre frein perçu par les enseignants d'EPS (Bobby, Denise, Fernand, Greg et Raphael) à utiliser ces formes de travail dans la mesure où l'intégrité physique et la sécurité est une constante dans la leçon d'EPS.

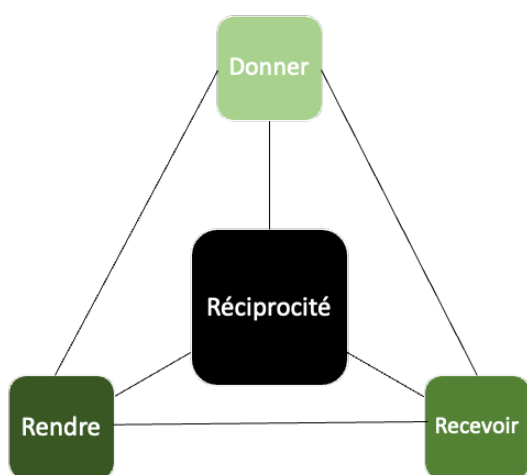
Connac (2013) souligne qu'en milieu scolaire, les « coopérateurs » sont supposés se retrouver dans une relation symétrique au projet qui les unit. Or, en EPS, la coexistence constante d'enjeux de coopération et de compétition (Lafont et Winnykamen, 1999 ; Lévêque, 2010 ; Olry-Louis, 2003 ; Mascret et Rey, 2011 ; Saury, 2008), complexifie le tableau. Cette coexistence est souvent pensée pour pallier la différence de niveaux entre les élèves (comme les plus « forts » en EPS « aiment » la compétition et les plus « faibles » ont le droit de jouer à leur niveau). Dès lors, l'enseignant propose deux groupes pour « réengager » les élèves qui ne coopèrent plus en proposant un groupe qui relève un défi sous forme compétitive et un groupe de moins performants qui s'entraident à leur niveau pour pouvoir jouer. On perçoit bien, que le motif premier n'est pas la coopération mais l'engagement des élèves. Ces deux notions sont présentes mais plutôt pour alterner les formes de travail et répondre sportivement à la différence de niveaux entre élèves afin de maintenir leur engagement à la leçon mais ne sont pas proposées consciemment (même dans les sports d'équipes) comme une manière de renforcer la coopération en faisant de la compétition (Rebetez et Amendola, 2012). Cependant, en voulant mieux gérer les différences motrices (de niveaux) entre les élèves, l'enseignant relègue la question de la réciprocité, donc de la coopération, au second plan.

Il en va de même pour les formes de travail qui suscitent un but de maîtrise plutôt qu'un but de performance (Buchs et al., 2008 ; Leroy et al., 2013), les enseignants ne distinguent pas clairement les deux enjeux lors des leçons observées et proposent le plus souvent des buts de performance lorsqu'il s'agit d'activités sportives individuelles (comme l'athlétisme) ou des activités duelles ou des jeux et des buts de maîtrise lorsqu'il s'agit d'activités collectives comme les pyramides humaines ou les chorégraphies (activités morphocinétiques).

Au final, on peut penser que, pour concilier des préoccupations liées aux différences de niveaux et au développement de compétences sociales chez les élèves, l'issue consisterait non seulement à comprendre et proposer des activités en interdépendance positive (Borsch, 2019 ; Buchs, 2016 ; Lepri, 2013) lorsqu'il ne s'agit pas d'activité de confrontation en EPS, mais aussi à se réapproprier cette notion de réciprocité et d'entraide (Hénaff, 2010 ; Peyrat, 2009 ; Servigne et Chapelle, 2017) afin de mieux concevoir le travail coopératif (Figure 17).

Figure 17

Triple obligation de la coopération : donner – recevoir – rendre (Hénaff, 2010)



Note. Comme la figure précédente (Figure 16), ce schéma n'a pas de valeur scientifique mais on note qu'il pourrait être un outil pour l'enseignant pour comprendre son rôle dans la mise en place d'un travail coopératif, rôle qui tient compte d'une triple obligation pour favoriser une réciprocité (Hénaff, 2010) et de la coopération.

7.3 Développement VS Apprentissage

Les enseignants de notre étude (notamment la dynamique 2) ne modifient ni ne transposent les dispositifs dans plusieurs contextes, ce qui serait l'indicateur le plus sûr d'un développement professionnel (voir l'indicateur 7 de notre outil de traitement de données, emprunté à Bruno et Méard, 2018). En effet, selon Faïta (2001), Bruno (2015) ou encore Saujat (2004b), le « processus de généralisation » chez le professionnel qui se développe consiste pour lui, à partir d'un type de réponse perçue comme efficace ou adaptée, à concevoir des règles transférables à d'autres situations.

Généraliser une manière de faire, un geste, une pratique, tout en l'adaptant aux spécificités de toute nouvelle situation, revient à construire un outil fonctionnel, et également personnel dans le sens où les règles auxquelles il obéit ne sont pas dictées de l'extérieur par une tutelle ou un formateur, mais issues de façon émergente de situations vécues, expérimentées. Le repérage de l'efficacité de telle ou telle action, de tel ou tel dispositif, permet d'identifier des « régularités », à partir desquelles l'acteur se donne une « règle » qu'il est capable progressivement de reproduire dans d'autres configurations de classe. Ce processus aboutit au bout du compte à se doter peu à peu de « prêts à agir » opérationnels car adaptables et malléables.

Or, dans notre étude, les dispositifs construits ponctuellement dans une situation donnée par les enseignants des dynamiques 2, 3 et 4, comme ceux qu'ils empruntent aux autres collègues (particulièrement lors des entretiens d'ACC), ne sont pas adaptés dans d'autres situations. Les enseignants prennent ces situations « clé en main » et les rapatrient peu (ou pas du tout) à d'autres contextes. Chez Vygotski (1931-2014), le fait que les gestes (ou les « concepts ») soient appliqués mais non transférés montre que les enseignants sont encore dans un processus d'apprentissage ou d'étayage plutôt que de développement par rapport à l'activité de la coopération. Vygotski défend ainsi l'idée que l'activité implique, pour l'individu, l'appropriation de signes culturels externes, d'abord « appris » en situation dissymétrique (avec un expert, un sujet qui connaît cet outil), puis « greffés » progressivement dans des situations de plus en plus symétriques, puis en autonomie, devenant ainsi des outils de pensée et d'action au service du développement de son activité.

Une « intériorisation » véritable de ces gestes ou concepts se traduit par la phase qui suit celle d'apprentissage : la phase de développement. Cela laisse sous-entendre que le *développement du potentiel pouvoir d'agir* des enseignants de l'étude consisterait à adapter la coopération dans des situations ressemblantes pour ainsi réussir à la faire évoluer.

Or, mis à part le cas de Collin (dynamique 1), la coopération entre élèves n'est pas un objectif en soi dans l'activité des participants de cette étude. Elle est presque toujours un moyen pour atteindre d'autres motifs : l'engagement des élèves dans les situations, leur plaisir en classe d'EPS, la maîtrise des comportements perturbateurs, le rendement, c'est-à-dire la quantité de pratique physique pendant les périodes d'EPS ou l'autonomie. Ces éléments relatifs à la motivation profonde d'enseigner, de faire le métier, d'avoir une identité professionnelle spécifique, fait peut-être écho à certains traits de culture vaudois, définissant l'EPS non comme une branche d'apprentissage mais plutôt une branche où les enseignants sont supposés

engager leurs élèves et leur inculquer le plaisir de la pratique physique. De fait, aucun des participants n'a sensiblement dévié dans l'ordre de priorité de ses motifs (autrement dit, on ne constate pas de développement « par le sens »). Et, dans cet ordre d'idée, la coopération entre élèves n'est pas un objet, elle est un outil, sauf pour l'enseignant ayant vécu les situations de la dynamique. Pour certains enseignants, dans certains cas, la coopération n'est même parfois simplement qu'un « truc » pour engager momentanément les élèves.

Ce point saillant est en lien avec le fait que la coopération n'est pas un motif prioritaire mais un motif au service d'autres motifs (comme celui du rendement, de la participation et du plaisir des élèves). Une fois ces autres motifs prioritaires atteints, pourquoi l'enseignant essaierait-il de mettre en œuvre d'autres opérations souvent perçues comme coûteuses en temps et en énergie ? On constate souvent qu'une fois un climat de classe propice atteints pour faire passer les savoirs disciplinaires, ces enseignants sont dissuadés d'utiliser de nouvelles façons de faire (nouvelles opérations). La présence de l'indicateur 5 (équilibre de l'activité de centripète à centrifuge) atteste que le travailleur tient à préserver sa santé. Mais cette façon de faire provoque que les élèves peu intégrés ou les élèves perçus « plus faibles sportivement » sont mis à l'écart et deviennent difficiles à intégrer dans le groupe classe tout au long de l'année scolaire. Pour la dynamique 3, pour « parer » à ce manque d'intégration, ils optent pour une forme stabilisée de composition des équipes pour justement intégrer les élèves à l'écart du groupe classe. Ils coopèrent avec leurs élèves pour autant que ceux-ci acceptent leur autorité à mener « la classe et le programme ». Mais, de la sorte, ils laissent peu de place aux interactions spontanées entre les élèves (Huet et Saury, 2011). En d'autres termes, ces échanges informels « naturels » manquent pour pouvoir réellement instaurer un « climat de classe ». Sans la présence de l'enseignant, les élèves ont de la peine à travailler ensemble de façon autonome.

7.4 La coopération : « tout ou rien » ou progressivité

Lorsque l'enseignant d'EPS doit gérer une différence de niveau tactique ou moteur, il a conscience de devoir s'adapter, différencier, varier son enseignement en fonction des élèves et de leur progression individuelle (Descoedres & Burel, 2023). En revanche, lorsque les enseignants de notre étude se retrouvent face à des différences importantes de « niveau coopératif » propre à chaque élève, cette conception est absente. Ils se retrouvent donc dans des situations qui « réussissent » ou non sans rapporter consciemment l'atteinte ou non de leurs objectifs à « l'adaptation coopérative » de ces situations au « niveau coopératif »

de leur classe (Kahn, 2015, 2017 ; Kahn et Roland 2021 ; Morlaix, 2015 ; Orly-Louis, 2011). Lorsqu'un élève ou un certain nombre d'élèves ne veulent pas coopérer, cela devient un problème majeur de gestion de classe et d'apprentissage et l'activité de la plupart des enseignants se focalise alors sur l'urgence (éviter les conflits à tout prix, permettre à tous de participer) et non sur l'enseignement des compétences sociales de ces élèves perçus comme « difficiles ». Tout se passe comme si la coopération était déjà là ou n'était pas possible (dans les deux cas, il n'y a rien à faire). Sauf dans les situations de la dynamique 1, la conception de devoir enseigner aux élèves à coopérer ne transparait pas dans les données. Collin est par exemple le seul qui propose et arrive à faire apprendre l'assurance aux élèves (forme hybride d'apprentissage coopératif).

Le traitement des données met donc en évidence des dispositifs coopératifs plus ou moins ambitieux du point de vue de la capacité de la coopération mais ceux-ci « butent » sur la question de « la progressivité ».

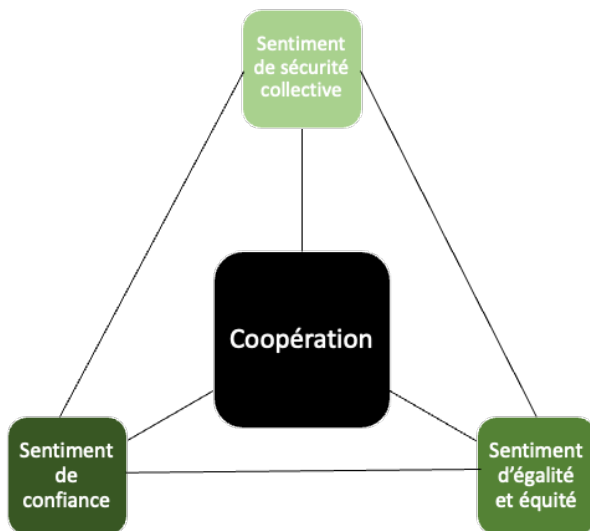
Le travail de groupe (Bertucci et al., 2010 ; Buchs, 2017 ; Marags et al., 2019 ; Peyrat, 2011) est rarement envisagé comme un continuum par exemple. Il semble que cette absence de prise en compte des différences entre élèves concernant les compétences de coopération constitue le principal frein au développement des enseignants dans ce domaine (Rull et Margas, 2019). Spécifiquement une étape est pratiquement éludée, à nos yeux, dans l'enseignement progressif de la coopération chez les professionnels de notre étude : celle qui consiste à insister sur l'établissement de l'affiliation entre élèves. En effet, faire émerger des comportements d'entraide spontanés chez les élèves (comme souhaité par Fernand dans son *verbatim* au sujet de la coopération), consiste, d'après les auteurs, à mettre en place des situations d'enseignement qui font appel à des « menaces extérieures » (Margas et al., 2019).

Si on fait le lien avec la salle de sport, il s'agit de susciter cette affiliation en donnant au groupe un objectif commun à atteindre (comme en acrogym ou en chorégraphie par exemple), sans compétition avec d'autres groupes. Cette cohésion peut aussi se faire sous la forme de défis ponctuels, comme la classe entière contre l'enseignant (comme vu chez Bobby lors de la mise en place ou lors de la phase de rangement) ou encore de « paris sportifs » pour les sports collectifs où l'équipe qui ne joue pas, mise sur les équipes qui jouent et peut ainsi encore remporter des points supplémentaires à son équipe. Provoquer et installer l'affiliation peut consister aussi à souder les équipes en proposant (comme pour les tournois organisés en fin de cycle ou dans le cadre de Joutes sportives) une « menace » extérieure clairement identifiée (les équipes adverses, les équipes d'autres classes). Ces situations qui mettent les groupes en opposition entre groupes renforcent l'identification et les relations intragroupes. Enfin, une

autre forme de « milieu hostile » dans une salle de gym sont toutes les situations qui mettent momentanément en péril la sécurité de l'élève. Chez Alec, il s'agissait d'un parcours à l'aveugle où les élèves en dyades devaient franchir des obstacles les yeux bandés. Ces situations, comme le fait de devoir assurer un camarade aux agrès, en escalade ou lors d'un parcours aménagé en hauteur) peuvent être planifiées en amont par l'enseignant et installent le sentiment de sécurité collective, une confiance et des rapports d'égalité et d'équité (Hénaff, 2010) (Figure 18).

Figure 18

Trois éléments prérequis pour pouvoir souder les groupes en vue de la coopération



Note. Cette figure vise à schématiser les trois éléments nécessaires à la cohésion (Hénaff, 2010 ; Servigne et Chapelle, 2017) en vue, à terme, d'aller vers un travail coopératif.

Ce manque de progressivité et de *continuum* dans l'enseignement de la coopération confronte surtout la dynamique 2 à des problèmes majeurs de gestion de classe. Par conséquent leur rapport d'autorité (Gal-Petitfaux et Vors, 2008 ; Joinel Alvarez et al., 2022) est fréquemment mis à mal par des problèmes d'actions déviantes d'élèves.

En d'autres termes, ces enseignants sont de prime abord ambitieux dans la mise en place de ces dispositifs coopératifs et souhaitent immédiatement des résultats lorsque ceux-ci sont pensés en amont et mis en place.

Mais, comme ces dispositifs ne sont pas « tout de suite » opérants et qu'ils produisent de l'incertitude, du désengagement, de l'inconfort, l'enseignant abandonne et se replie sur ce qu'il sait faire.

La spécificité des compétences psychosociales est qu'elles sont difficilement enseignables puisqu'elles sont vécues et mobilisées de manière différente par chacun. Celles-ci sont influencées non seulement par la vie scolaire mais aussi par les expériences de vie de chaque enfant ou adolescent, les relations interpersonnelles ou encore le niveau de ressource que chacun a face aux difficultés ou aux réussites. Nous nous accordons avec les recherches antérieures pour dire que « ces compétences psychosociales », « ces capacités transversales », « ces apprentissages sociaux » ou encore « cette coopération » sont difficilement « mesurables » à long terme pour savoir si l'élève est devenu un « bon » citoyen grâce à la mise en place de ces dispositifs. Toutefois, ces mêmes questions peuvent être posées pour les apprentissages disciplinaires (finalement, que reste-t-il des notions de mathématiques ou de langue si celles-ci ne sont pas mobilisées dans le monde professionnel par la suite ?). De surcroît, le système scolaire, l'éducation d'un pays reflète ses valeurs socio-économiques (Baillon, 2015 ; Evin, 2013) et force est de constater que le haut degré de compétition présent dans le système vaudois est sûrement renforcé par :

- des évaluations normées même en EPS vaudoise où il n'y a pas de note ;
- l'absence d'intérêt à enseigner des objectifs sociaux comme les capacités transversales puisqu'elles ne font pas partie du noyau disciplinaire ;
- une formation lacunaire en termes de méthodologie coopérative.

Ceci peut expliquer l'intérêt croissant que manifeste l'institution pour cette « culture de l'entraide » dans le système éducatif (« Projet 360 », prescriptions nombreuses et explicites relatives à l'inclusion, à la prise en compte de la diversité, ...). Les résultats de notre étude nous incitent à souligner l'importance de prendre en compte des objectifs de progression propre à chaque élève, ou encore des attitudes individuelles et/ou collectives lors des évaluations, le degré d'engagement des élèves dans différents rôles ou d'autres tâches selon les activités supports. Malheureusement, l'EPS même sans note doit répondre à une prescription contraignante (PER, programme d'établissement, évaluations standardisées, etc.) qui amène finalement des élèves différents à apprendre de la même façon et surtout au même rythme que tout le monde. Cette recherche clinique présente le postulat naïf « qu'on n'enseigne jamais de la même façon et que chaque classe est différente ».

L'uniformisation des pratiques de travail et le temps pour y parvenir sanctionnent sans doute avant tout les objectifs relatifs aux compétences sociales. Cela se traduit, au niveau institutionnel, par des définitions allusives ou imprécises de ces notions sociales à enseigner ainsi que par un manque d'explicitation, dans les textes prescriptifs, des moyens à utiliser, des dispositifs à privilégier, bref des outils didactiques à mettre en œuvre concrètement sur le terrain.

Pour conclure sur ce point, tout se passe comme si, aussi bien au niveau institutionnel qu'au niveau de chaque participant à notre étude, ce qui prévaut, c'est une vision en « tout ou rien » de la coopération. De façon plus ou moins diffuse, la capacité à coopérer est envisagée comme une « ressource interpersonnelle » (Barbier et Galatanu, 2004 ; Manach et al., 2019), une disposition stable, pratiquement innée, révélée uniquement par des gestes furtifs ou des productions collectives peu évaluables (Corcoran et al., 2018) (voir les hésitations conceptuelles discutées dans la partie 2.4). Cet aspect nous apparaît comme un des principaux freins au développement professionnel des enseignants de notre étude et, au-delà, comme une des principales explications du décalage entre la validation scientifique des effets positifs de la coopération sur le développement des élèves et le peu de dispositifs coopératifs constatés en pratique.

7.5 Les rapports enseignant-élèves et la coopération

Certaines études (Schutz, 2014) montrent qu'un des freins à l'utilisation plus importante de dispositifs coopératifs est la peur de perte de contrôle de la classe chez l'enseignant. Or, cet élément apparaît peu dans les données de notre étude, ce qui est certainement lié au climat scolaire plutôt serein dans le contexte scolaire vaudois. Chez les enseignants novices (dynamique 2), cette « peur » est plutôt remplacée par une préoccupation de gestion de classe (pour que ça « tourne ») face aux imprévus du métier en début de carrière et à l'inconfort qu'ils génèrent (Descoedres et Méard, 2019).

Cela dit, faire coopérer les élèves implique de leur déléguer momentanément le pouvoir de décision et, pour cela, d'instaurer des rapports qui ne soient pas trop verticaux. Cette étude met en évidence certains aspects de cette problématique, au travers d'une plus ou moins grande proximité des enseignants avec leurs classes.

Certains enseignants (Bobby, Fernand, Greg, John) signalent explicitement dans leur *verbatim* qu'il est difficile pour eux de laisser les élèves en autonomie.

Ils ne laissent pas le temps à certaines situations de se « défaire » toutes seules, et ainsi n'encouragent pas les élèves à trouver des solutions par eux-mêmes. Cependant certains mettent en œuvre des opérations intentionnelles pour laisser les élèves se débrouiller entre eux (utiliser une fiche d'observation par groupe, ne pas mettre d'arbitre pour des matchs sur ½ terrain, animer les débats entre élèves).

A l'inverse, étonnamment, Collin (qui est l'enseignant le plus affecté par la thématique) fait coopérer en prenant de la distance avec les élèves ; on a envie de dire que les élèves coopèrent au moment où l'enseignant prend de la distance. Contrairement à d'autres enseignants (Alec, Denise, Fernand, Greg), il n'est pas un « prof-copain ». Les enseignants qui sont plus proches de leurs élèves (relations davantage symétriques, par exemple, en participant eux-mêmes aux jeux, comme le signalent en fin d'étude Fernand et Greg : RC TP132 et 134) rencontrent moins de perturbations. Ils font abstraction des élèves déviants si les perturbations n'impactent pas la dynamique du groupe. Ceux qui adoptent le plus cette posture assez horizontale (Alec et Greg) ont même envie d'être intégrés dans les interactions coopératives entre élèves. Pour Greg, que les élèves coopèrent ou pas à la leçon ou aux activités proposées ne le « dérange » pas. Néanmoins, il « utilise » subtilement la dynamique de la classe pour atteindre ces objectifs : installer un climat positif et engager les élèves. Sans avoir instauré en amont une forte cohésion de classe, il ne pourrait sans doute pas opérer de la sorte.

Mais cette proximité n'aboutit pas nécessairement à davantage de dispositifs coopératifs, ni à un développement des compétences sociales chez les élèves. Souvent, l'horizontalité entre enseignant et élèves en EPS au cours de cette étude est au service, avec beaucoup d'efficacité la plupart du temps d'ailleurs, de l'instauration d'un climat serein et d'une recherche de « plaisir de l'élève » (qui favorise son engagement). Cette cohésion de classe représente à notre avis une finalité, un « plafond » de l'utilité perçue de la mise en place d'un travail coopératif entre élèves pour ces enseignants peu ou moyennement affectés par la coopération ou la notion du « vivre ensemble » (comme mobile vital). Selon nous, il s'agit également d'un obstacle à un développement professionnel dans ce domaine.

Cependant, tous les enseignants rencontrent les mêmes profils types d'élèves « perturbateurs » dans les classes. Mais, loin d'être rédhibitoires, ces comportements perturbateurs ne représenteraient-ils pas le « niveau 1 », décrit par les praticiens comme une « acceptation de faire avec autrui », à dépasser avant d'atteindre un « niveau 2 », celui de la réciprocité et de l'entraide, avant de pouvoir proposer un travail coopératif plus ambitieux voir même proposer des méthodes coopératives comme le tutorat, la co-évaluation ou encore l'apprentissage coopératif (niveau 3 ?).

Ces difficultés comportementales, ces différences entre élèves dans les compétences de coopération constituent sans doute un important point de fixation pour les enseignants dans ce domaine. Ce point n'apparaît pas vraiment dans la littérature qui nous expose plusieurs méthodes coopératives sans nous dévoiler comment concrètement le professionnel doit s'y prendre. Lorsque l'enseignant se retrouve à devoir gérer une différence de niveaux tactiques, moteurs, il a été formé à adapter, à différencier, à varier son enseignement en fonction des élèves et de leur progression individuelle. C'est plus ou moins difficile à mettre en œuvre mais il arrive à gérer cette diversité. En revanche, lorsque l'enseignant se retrouve face à des différences importantes au niveau de la coopération, il se retrouve face à des problèmes très complexes, sans parler de la résonance émotionnelle de ces oppositions qui ébranlent les supports des rapports enseignant-élèves en classe. Incontestablement, les élèves en EPS dépendent les uns des autres et quand trois ou quatre d'entre eux se situent au « niveau 1 » de cette compétence sociale de coopération alors que les autres sont au niveau 2 ou 3, l'enseignant est limité et son attention en est accaparée pour proposer de nouvelles opérations. Le défi à relever pour ces « compétences de vie » (ou capacités transversales), notamment celle de la coopération, est que si l'enseignant souhaite faire progresser socialement les élèves, et de ce fait réussir à les faire tous coopérer, il serait indispensable, de notre point de vue, d'envisager ces compétences de la même manière que la compétence à « jouer collectivement pour monter le ballon dans la surface de marque adverse » en jeux collectifs ou celle de « savoir tourner autour d'un appui en gymnastique et aux agrès ». Placer sur le même plan les compétences à coopérer et les autres compétences disciplinaires, cela sous-entendrait pour l'enseignant, notamment avec des élèves de « niveau coopératif 1 » ou de « niveau coopératif de départ », de faire fi des dimensions interpersonnelles, émotionnelles marquant les situations de perturbations ou d'opposition en classe (sans même parler des dimensions identitaires car on sait qu'un enseignant « qui ne tient pas sa classe » enfreint gravement les bornes du « genre enseignant »). Dans notre étude, il apparaît que cette posture est extrêmement difficile face à des classes ou à des élèves « perturbateurs » pour les enseignants qui procèdent surtout (notamment les plus chevronnés) par autoadaptation et improvisation (Azéma et Leblanc, 2022). Malheureusement, ce type de pratique peut aussi, à l'insu des acteurs, reproduire des stéréotypes de genre qui se basent sur la pratique des sports extra-scolaires, ce qui entrave aussi la visée de coopération entre élèves.

7.6 Des outils pour faire coopérer

Concernant l'enseignement en EPS, le métier vise à résoudre notamment la question de la participation active de tous les élèves malgré les disparités de niveaux et l'intégration des élèves en difficulté dans des activités collectives, dans des conditions qui préservent l'intégrité physique et morale de chacun (Descoedres et Méard, 2019 ; Escalié et al., 2016 ; Evin, 2013 ; Gal-Petitfaux et Vors, 2008 ; Grandchamp et al., 2018 ; Jourdan, 2019). Dans le contexte vaudois, d'autres règles de métier se surajoutent explicitement : donner du plaisir aux élèves dans une ambiance positive.

Et dans notre étude, le professionnalisme des acteurs dans ces domaines se manifeste de façon indéniable. Pour rendre compatibles les différences de niveaux, plusieurs enseignants (Alec, Bobby, Collin et Greg), n'hésitent pas par exemple à rappeler et pointer la mission de l'éducation physique et sportive (EPS) à l'école (le plaisir pour tous) et contourner les aspects pervers de la compétitivité auprès des élèves (Rouiller et Howden, 2010).

Ainsi la majorité des enseignants, intentionnellement, ne donnent pas les scores à la fin de certains jeux et/ou informent et félicitent uniquement l'équipe gagnante sans donner de classement.

Le métier se traduit aussi, à propos de l'intégration des élèves en difficulté, par des opérations foisonnantes : partir de l'élève le plus faible pour construire les leçons, proposer des situations d'apprentissage variées et différenciées qui placent tous les élèves en situation de réussite, donner des « handicaps » aux élèves meilleurs sportivement, etc. Au moment de la composition des équipes dans les jeux, dont on sait qu'elle est à l'origine de situations délicates dès lors qu'il s'agit de « faire participer ensemble », avec des comportements de coopération mais aussi de compétition (la « menace extérieure » évoquée plus haut) les enseignants de l'étude trouvent des « opérations » foisonnantes : par exemple, ils peuvent :

- afficher les équipes et laisser les élèves s'organiser ;
- demander aux élèves s'ils sont d'accord de jouer contre une équipe avec un joueur en surnombre (quand il y a des effectifs impairs) ;
- laisser un élève composer les équipes mais décider ensuite pour lui dans quelle équipe dans laquelle il jouera ;
- laisser tirer un élève sur deux par l'enseignant.

En cours de jeu, on observe que les enseignants font changer d'équipe l'élève qui a marqué au cours de l'affrontement, tiennent compte au début d'un choix affinitaire pour composer une dyade puis décident de séparer les deux élèves ou encore négocient avec tel élève perturbateur une attitude « irréprochable » en laissant l'élève jouer dans la même équipe que son copain.

Cette technicité enseignante, qui est mise à jour dans toutes les études qui analysent l'activité de travail en milieu scolaire (Amigues, 2009 ; Bruno, 2015 ; Saujat, 2010), pourrait faire penser dans notre étude qu'elle permet d'installer les conditions d'une coopération entre élèves en classe. Autrement dit, que ces opérations sont les prémices d'un enseignement orienté vers la coopération. Par exemple, lorsque l'enseignant multiplie les initiatives pour « brider » les élèves performants (faire sortir le joueur qui a marqué le point afin de renforcer le jeu d'équipe, faire changer d'équipe le joueur qui a marqué, réduire progressivement le nombre de points attribués par élève qui marque le point (Ex : 1^{er} = trois points, 2^e = 1 point, 3^e = 0 point), sortir momentanément le joueur qui marque le point, etc.), on imagine que cette batterie de gestes de métier vise à terme à équilibrer les niveaux et à favoriser la réciprocité, condition de la coopération.

Mais, au final, il apparaît que les enseignants disposent de peu d'outils pour engager une véritable pédagogie coopérative. Par exemple, lors de l'échange collectif (RC) en fin d'étude, tous les participants s'accordent pour dire qu'il faudrait multiplier et aménager des temps d'observation pour les élèves. Ainsi, « perdre » du temps pour apprendre aux élèves à s'observer pour ensuite réussir à « gagner » du temps à laisser les élèves en autonomie. Cependant, en réalité, l'appareillage professionnel nécessaire pour que les élèves acquièrent vraiment cette « autonomie à plusieurs » fait défaut. Ainsi, peu de co-évaluations ont été observées. Même les moments de co-observation critériée butent régulièrement sur le sentiment que « les fiches sont trop complexes ». Pourtant, dans d'autres études, on voit que la co-observation, lorsqu'elle est correctement outillée, aide à construire une culture de la classe en EPS (Saury et al., 2010). Concernant la pertinence des groupes, comme vu dans la littérature, il ne suffit pas de faire un groupe pour qu'il soit fonctionnel (Borsch, 2019 ; Jollivet-Blanchard et Blanchard, 2004 ; Smith et al., 2005). Rarement observé chez nos participants, il s'agit de conserver ces groupements sur plusieurs leçons, voire sur le cycle entier et pas uniquement dans le but d'un tournoi (ou Joutes) en fin de cycle. Et si la composition des équipes est une opération aussi coûteuse pour les enseignants que pour les élèves, la préparation des équipes en amont semble être une piste pour ne pas se retrouver avec le problème des « moins bons » ou « moins appréciés » à la fin.

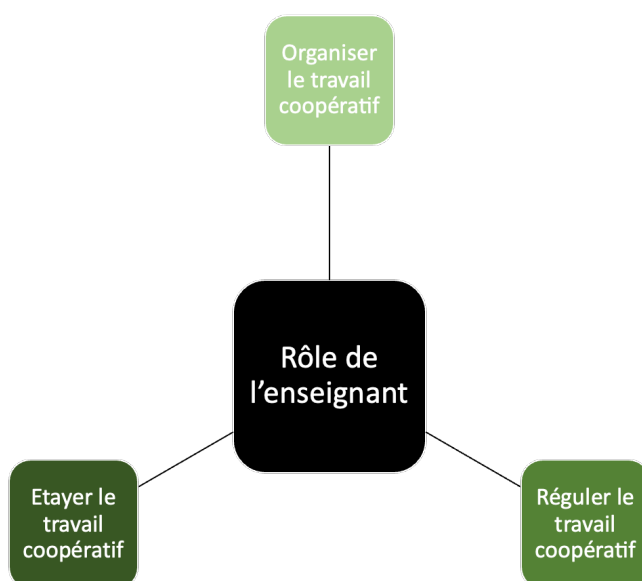
De même, en fin d'année, au cours du RC, sont évoqués la sous-utilisation et le manque d'expérience des outils numériques pour former les élèves à s'observer entre eux dans les jeux collectifs. Les enseignants connaissaient pourtant des applications (Eps impact, StatEPS, etc.) précieuses pour le tirage des équipes ou pour l'observation lors des phases de jeu.

Il existe une multitude de situations en EPS où l'enseignant pourrait favoriser d'autres rôles mais à travers l'étude, on perçoit bien les nombreux freins auxquels se heurtent les praticiens dans leur quotidien et le coût en termes de temps et d'énergie que cela peut représenter. A part le cas de Collin (dynamique 1), ce résultat de notre étude met globalement en exergue les entraves à « l'efficacité » chez les enseignants d'EPS dans le domaine de la coopération entre élèves. Même chez ceux dont le motif de « faire coopérer les élèves » progresse dans les priorités de leur activité, le manque d'opérations fonctionnelles les dissuade souvent de poursuivre sur des voies plus ambitieuses.

Comme le souligne les scientifiques, les objectifs relatifs à la coopération en classe impliquent, comme tous les objectifs concernant l'enseignement, de préparer les élèves à coopérer et d'organiser le travail coopératif (Buchs, 2016), de tendre vers une « alliance » plus horizontale avec les élèves (Meirieu, 2008) en les responsabilisant, d'avoir du temps pour créer des situations d'apprentissage (Peyrat, 2009) afin d'organiser le rôle de l'enseignant comme décrit par Gillies en 2014 (Figure 19).

Figure 19

Trois éléments pour guider les phases de la coopération chez l'enseignant (Gillies, 2014)



Note. L'enseignant joue un rôle essentiel pour guider ces phases de coopération, pour « organiser » et « réguler » ces interactions. Lorsqu'il s'engage réellement dans un enseignement visant l'apprentissage coopératif de ses élèves, paradoxalement, il procède à davantage d'étayage que dans un travail en groupe « simple » non organisé au préalable. Il leur fait moins de remarques relatives à leur éventuelle indiscipline, ce qui améliore la qualité des interactions entre élèves, ainsi que l'entraide. En d'autres termes, on pourrait parler d'un double étayage : d'un côté l'enseignant doit apprendre à faire coopérer et de l'autre côté, les élèves doivent aussi apprendre à coopérer entre eux à travers le guidage de l'enseignant.

Il apparaît donc un décalage important entre une technicité professionnelle globale foisonnante et fine et, dans le domaine des apprentissages de la coopération, un déficit technique patent. Cet élément éclaire aussi le peu de développement professionnel constaté dans notre étude, d'autant plus que ce processus développemental est la plupart du temps initiée « par l'efficience » de l'acteur, c'est-à-dire par une opération qui lui permet d'obtenir des effets imprévus, ce qui bouleverse dans un second temps l'ordre de ses motifs (développement « par le sens » initié au départ par un développement « par l'efficience ») (Bruno, 2015 ; Descoeurdes, 2019 ; Dir, 2017 ; Grandchamp, 2021).

Les résultats de notre travail de recherche corroborent donc les conclusions d'études précédentes (Buchs et al., 2016) ainsi que la synthèse de Reverdy (2016) pointant l'écart entre les recommandations scientifiques concernant la valeur ajoutée d'utiliser des modèles coopératifs et le maintien d'une routine dans les formes scolaires (que l'on pourrait résumer dans notre contexte par le « genre » enseignant d'EPS vaudois). Cet écart entre théorie et pratique s'explique donc aussi, en partie par le manque de technicité dans ce domaine (comment composer les groupes dans un but de coopération, identifier « l'expertise coopérative » de l'élève dans les groupes, former les élèves au tutorat, à l'apprentissage coopératif, à la co-évaluation, recourir aux outils numériques ?). En l'absence de formation, faire coopérer les élèves, en « autodidacte » pour l'enseignant devient une charge supplémentaire de travail.

On le voit, la dimension subjective de l'activité des enseignants est ainsi au centre de l'installation de la coopération en classe. Les travaux qui cherchent à mesurer les effets de dispositifs coopératifs considèrent les enseignants comme des opérateurs qui appliquent ou non un modèle ou une prescription institutionnelle.

Or des études sur l'activité réelle des enseignants montrent bien que la coopération n'est pas innée. Il faut l'apprendre aux élèves mais aussi s'y former, comme pour n'importe quel savoir. Dans un premier temps, en nous appuyons sur les recherches scientifiques (Connac, 2022 ; Connac et Irigoyen 2023), il s'agit de préciser les finesses pédagogiques de plusieurs notions (coopération, collaboration, compétition, entraide, pédagogie coopérative, apprentissage coopératif, etc.) pour parvenir à les communiquer précisément en contexte de travail auprès des enseignants et en matière d'apprentissage auprès des élèves. Les entretiens compréhensifs de notre pré-enquête démontrent bien cette confusion de vocables. Peu à peu, la notion de collaboration disparaît du *verbatim* pour laisser place à la notion de coopération utilisée par la chercheuse. Puis, dans un deuxième temps, il s'agit pour nous, « d'outiller les professionnels », pour répondre à la diversité des classes et des situations. A cet effet, cette thèse est l'occasion de réaliser un recensement et un classement de tous les dispositifs observés au cours de l'étude (annexe H p.363). Cet « inventaire » des dispositifs coopératifs observés et mis en œuvre est supposé servir de base à des formations d'enseignants, non pour le reproduire mais au contraire pour être abondé et devenir, à terme, un outil partagé en évolution.

8. Conclusion

Parvenus aux termes de ce travail, nous exposerons les limites de la recherche réalisée, pour ensuite aboutir à des perspectives scientifiques (visées épistémiques) et professionnelles (visées transformatives) dans le cadre de cette étude. Enfin, nous souhaitons finir sur de possibles perspectives en termes de formation (comme dans le cursus classique des enseignants) ou encore par la présence d'offre de formation (de base ou continue) sur le sujet de la coopération.

8.1 Limites de l'étude

Le cadre théorique et la méthodologie empruntés pour réaliser ce travail se basent sur l'analyse de cas avec une approche clinique de l'activité des professionnels. La classification en « dynamiques » peut être perçue comme une généralisation un peu simplificatrice. Comme dans toute recherche, certains aspects se voient donc questionnés.

Premièrement, est-ce que les résultats auraient montré des différences significatives si nous avions eu davantage de participants ? Peut-être. Toutefois, voici quelques arguments en controverse avec cette première limite :

- pour répondre à cette première limite, tout d'abord, nous pouvons répondre que les participants sont différents : nombre d'années d'expériences, responsabilités différentes (maîtrise de classe ou non, fonction supplémentaire, etc.), mono-disciplinaire ou pluridisciplinaires (enseigne aussi d'autres branches) et d'un point de vue du genre. De plus, les participants proviennent de cinq établissements différents dans le canton de Vaud. En admettant que nous aurions choisi une autre approche méthodologique, nous pourrions prétendre que notre « échantillon » se compose de plusieurs « types » d'enseignants vaudois. Il est vrai que ces enseignants ont été approchés non par intérêt premier à la recherche mais parce que la chercheuse les a convaincus de l'intérêt d'une telle recherche (en lien avec le développement des pratiques concrètes sur le terrain). Ce qui pourrait également être perçu comme un biais de recherche mais de concert le panel a été finalement constitué sur un mode aléatoire non en lien avec l'affectation par rapport au sujet mais en lien avec la diversité des personnalités enseignantes ;
- cela étant, on pourrait reprocher à cette étude clinique le nombre réduit de huit participants (et de douze pour la pré-enquête).

Néanmoins, le nombre réduit de participants est une caractéristique de la méthodologie en clinique de l'activité puisqu'il s'agit d'observer de manière longitudinale, une multitude de situations de travail. En prenant une autre perspective fondée sur cette approche « d'ergonomie au travail », nous avons analysé conjointement quarante-cinq situations d'enseignement et filmé, puis observé des centaines de situations (environ 160). Ceci a permis une analyse des situations nombreuses et variées en lien avec la problématique de la coopération et de sa mise en œuvre réelle sur le terrain par les praticiens. La masse de données à travers toutes ces situations, nous permet ainsi de pouvoir comprendre et de comparer nos données. On pourrait s'interroger sur la situation d'analyse qui n'est finalement jamais la même comme dans les méthodes des sciences « dures » qui arrivent à reproduire la même situation. Or, c'est précisément la situation dans laquelle agit le professionnel qui est analysée avec ce type d'approche clinique et longitudinale qui n'est pour finir jamais la même. Notre « unité » d'analyse n'est pas le participant mais la « situation » dans laquelle le professionnel agit, soit 7'273 tours de paroles analysés dans le *verbatim* ;

- pour finir, il est courant d'observer avec ce type d'études cliniques au fil des analyses dans le *verbatim*, une apparence de « saturation des données ». Ainsi, on observe des récurrences (des invariants) de développement qui à terme ne débouchent plus sur de nouveaux processus ou de nouveaux scénarios. Cette saturation de données est justement un des moyens qui permet la validation des résultats à partir des nombreuses situations analysées avec un nombre de participants restreint. Donc, même si les résultats mériteraient d'être enrichis ou contestés par d'autres travaux scientifiques, ils nous semblent apporter un nouvel éclairage dans la lignée des travaux visant à comprendre l'activité des enseignants qui cherchent à faire coopérer leurs élèves.

Deuxièmement, est-ce que l'implication de la chercheuse représente un biais scientifique dans ce type de recherche ? Plusieurs points sont à considérer :

- dans cette démarche ergonomique, avant de commencer l'intervention-recherche, les participants n'étaient pas forcément affectés par le sujet de la coopération. Leurs préoccupations n'étaient pas prioritairement de faire « coopérer » les élèves lors des leçons d'EPS. Or en ergonomie du travail, il est courant de partir d'une problématique qui émerge du terrain, autrement dit qui soit une « demande » des professionnels avant de commencer à faire une recherche de « nature clinique ». Ce biais a posé certaines difficultés à la chercheuse débutante.

Notamment, dans la mesure où les enseignants n'étaient pas affectés par la coopération initialement (à part Collin, sans que cela soit prémédité) et que la chercheuse les a en quelque sorte « incités » à s'intéresser à cette question coopérative entre élèves. En d'autres termes, certains enseignants de l'étude (comme Greg) ne cherchent pas à se développer professionnellement en termes de coopération puisqu'il ne s'agit pas d'un motif d'agir pour eux. Le processus d'intervention-recherche n'aboutit pas vraiment puisqu'ils ne sont pas axés sur cette thématique. Toutefois, on peut s'interroger sur l'impact du collectif de cette recherche, certes réuni par la chercheuse, qui finalement impacte à des degrés différents chaque participant au cours de la recherche. Normalement, le chercheur part d'une problématique vécue par les participants qui soulève ainsi leurs difficultés à exercer leur métier. Ainsi le chercheur peut adopter une posture « plus neutre » quant à la problématique. Cependant, à l'inverse, on pourrait prétendre que certaines problématiques (dans le domaine scolaire comme la question de la diversité pédagogique) ne sont pas ou peu investiguées avant qu'il ne soit, en quelque sorte, trop tard. La posture de la chercheuse dans le cadre de cette recherche peut être perçue comme une limite ou une force. En effet, d'un côté, étant enseignante au début de la recherche et ensuite chargée d'enseignement par la suite, nous étions impliqués dans les enjeux de la recherche. Le challenge de « réussir » à adopter une posture « neutre » de chercheur nécessaire dans les démarches scientifiques a été difficile. Néanmoins, est-il possible d'adopter ce type de posture sans démontrer de l'engagement (auto-affectation) ? D'un autre côté, la position de la chercheuse peut être envisagée comme une richesse dans ce travail de recherche puisqu'il évite un recueil de données de superficialité dans le discours des enseignants lors des échanges. Les questions dites « naïves » ne sont plus aussi « neutres » puisque la chercheuse a également une expertise de l'activité. Ainsi, maîtriser de bout en bout le sujet de recherche devient vraisemblablement une force pour investiguer une problématique professionnelle sur le terrain ;

- de plus, habituellement, ces recherches en ergonomie et psychologie du travail sont réalisées par des « non spécialistes », ce qui favorise une prise de recul, une sorte de « naïveté ». Concernant cette recherche, le profil de la chercheuse (enseignante EPS) soulève un questionnement légitime quant à ses « choix de chercheuse ». Qu'il s'agisse du choix des participants, de la conduite des entretiens, des extraits choisis et analysés, des possibles interprétations, etc. il est quasiment impossible d'exclure ces biais de recherche mais plusieurs éléments permettent de les « équilibrer ».

L'expertise des directeurs de thèse a permis tout au long de cette recherche, de pointer et d'éviter les interprétations « allant de soi ». Progressivement, une distanciation par rapport aux enjeux de recherche a été établie pour permettre ainsi l'apprentissage et le développement professionnel à la recherche scientifique de la chercheuse. La chercheuse a pu de ce fait s'approprier les outils en lien avec le cadre théorique (voir partie 3). De plus, ces biais (en débutant ce type d'étude) ont été fortement réduits par l'utilisation d'une méthodologie rigoureuse de traitement des données (voir partie 5.3). Pour ainsi dire, un autre chercheur, étranger à la problématique, serait parvenu avec les mêmes données et les mêmes outils de traitement à des résultats similaires (voir partie 5.3.3). D'ailleurs, les résultats inattendus semblent montrer que la posture « débutante et impliquée » de la chercheuse a plutôt été un signe de « validité » scientifique de la recherche. En effet, nous nous attendions, surtout en EPS, à ce que tous les enseignants soient affectés et présentent un développement du pouvoir d'agir quant à la question de la coopération entre élèves au cours de la recherche.

Troisièmement, à la fin de cette recherche, on peut s'interroger sur l'objet de la recherche elle-même. La recherche renseigne à la fois sur la coopération mais pointe ensuite davantage une approche sur le développement professionnel des enseignants suivis quant à cette injonction. Ainsi, il s'agit de pointer certains aspects méthodologiques qui auraient peut-être amélioré cette recherche :

- de documenter conjointement l'activité des élèves qui coopèrent ; mais on comprend que ce type d'investigation aurait largement dépassé les possibilités d'une thèse réalisée individuellement ;
- de documenter l'activité des huit enseignants en fonction des activités physiques et sportives (activités de compétition, activités de confrontation, activités de raquettes, activités morphocinétiques, activités de jeux collectifs, activités de mise en place, activité de rangement, activités de jeux, activités plein air, etc.) ;
- de demander aux participants de choisir leurs extraits pour l'analyse.

Malgré tout, même si cette recherche ne renseigne pas sur l'activité des élèves, ni celles des apprentissages ou/et autre, il est clair que les enseignants de l'étude ont relevé ce qu'ils percevaient comme « tensions » avec leurs élèves en lien avec le sujet de la coopération.

Toutefois, on peut également s'interroger sur l'ambition de cette recherche de pouvoir « mieux » enseigner la coopération après avoir suivi, comme nos participants, la méthodologie de recherche. Il aurait été effectivement intéressant et complémentaire d'avoir plusieurs « prises de mesure » et d'autres approches scientifiques pour compléter et permettre de mieux comprendre la coopération en classe (comme la prise en compte des émotions).

8.2 Perspectives

L'évolution de la scolarisation des élèves tend à une adaptation aux besoins de tous les élèves en encourageant une intégration par le biais de pratiques inclusives à l'école (d'où le courant actuel d'entrer dans les apprentissages par les compétences transversales). Pourtant, la réalité du terrain, confronte les enseignants à plusieurs difficultés pour pouvoir accomplir ces missions. Un de ces freins est la charge supplémentaire de travail que cela implique ainsi que le manque de formation effective en amont face à ces problématiques récurrentes et en constante augmentation.

* *Perspectives professionnelles*

Cette étude mériterait d'être prolongée en mettant peut-être un accent plus marqué sur la notion de progression coopérative durant les séquences d'apprentissage comme lors d'un cycle d'une activité (4-6 leçons) ou encore sur l'année scolaire complète. Pour cela, il semble nécessaire d'étoffer les sources d'information des enseignants d'EPS dans le domaine de la coopération. A cette fin, nous avons recensé toutes les situations de coopération observées au cours de cette étude, constituant un « inventaire » des dispositifs coopératifs observés et mis en œuvre (annexe H p.363).

Ce répertoire pourrait servir d'outil de formation, dépassant le « simple discours » de légitimation en mettant noir sur blanc des dispositifs coopératifs concrets provenant des actions des enseignants.

Au-delà, l'échange de pratique, de « trucs », peut pallier en partie le déficit d'outils pour faire coopérer, tel qu'observé dans notre étude, chez les enseignants novices (et même des confirmés) à faire face à la récurrence de situations. A partir de là, cette recherche aurait peut-être pu s'appuyer initialement sur une formation « Faire coopérer les élèves en EPS », sur la base du volontariat (voir ci-dessous les perspectives scientifiques). Cette initiation aurait permis d'abord de travailler avec des participants intéressés par ce thème (auto-affectés) ; ensuite, l'échange de pratiques entre formés, l'aide de la formatrice auraient débouché, avant

même que l'étude débute, sur un « stock » de dispositifs coopératifs opérationnels, « clé en main » (mais non prescrits car issus des échanges entre eux). Enfin, cet outillage et cette sensibilisation initiale aux « potentiels effets » des dispositifs coopératifs dans leurs classes. Cela aurait pu aider les enseignants à surpasser les premiers freins et à investiguer de manière plus pointue la problématique par la suite. En effet, en cours de recherche, nous nous sommes aperçus que ces dispositifs « clé en main » étaient justement proposés (par des collègues) lors des autoconfrontations croisées (ACC), ce qui facilitait par la suite leur mise en œuvre concrète. Dès lors, on pourrait imaginer favoriser les ACC en formation. Ceci permettrait également de « brasser » plus d'enseignants en rapport avec la thématique. Selon nous, ces ACC sont plus « puissantes » car elles dynamisent le « collectif » et le rendent plus productif. L'idée sous-jacente est que des formations ponctuelles, continues ou encore intégrées dans le parcours des futurs enseignants soit proposé dans le champ de la coopération pour que les professionnels trouvent du plaisir à faire coopérer et « souffrent » moins dans des classes perçues comme difficiles.

Désormais, les enseignants seront tous formés dans les Hautes écoles pédagogiques et les Universités. Il importe plus que jamais de préparer au " métier réel ", donnant les moyens d'une pratique réflexive et permettant de s'approprier des outils de travail efficaces dans une classe. Le plaisir d'enseigner ne va pas sans compétences professionnelles, ni sans une identité assumée. Ce sont des enjeux majeurs de formation. (Perrenoud, 2002)

*** Perspectives scientifiques**

La poursuite scientifique sur l'analyse d'activité des enseignants qui cherchent, ne cherchent pas, peuvent, ne peuvent pas, faire coopérer leurs élèves en EPS, gagnerait d'abord à s'associer à d'autres types de recherches, d'autres méthodologies et d'autres focalisations (par exemple, l'analyse d'activité des élèves). A cette fin, j'envisage une participation à d'autres groupes de recherche, comme dans le groupe « Cooper@ction » de l'AE-EPS (*Association des enseignants d'Éducation Physique et Sportive*) basé à Orléans et qui œuvre dans ce même champ de recherche. Je souhaiterais aussi collaborer avec l'équipe Veille et Analyses de l'IFE (*Institut Français d'Éducation*). Au sein même de l'UNIL et de la HEP, je souhaiterais beaucoup pouvoir travailler conjointement dans des projets futurs avec plusieurs personnes travaillant sur ce champ de recherche (comme Céline Buchs, Océane Cochon-Drouet et Nicolas Margas).

De plus, l'analyse d'activité des enseignants qui font coopérer leurs élèves en EPS pourrait s'étendre à d'autres disciplines mais surtout à d'autres contextes que le Canton de Vaud. En effet, il serait intéressant de comparer nos résultats à ceux obtenus dans le contexte scolaire anglo-saxon, réputé davantage ouvert à « l'esprit d'équipe » que celui des pays latins, ainsi que dans un contexte genevois, dans lequel l'EPS est une discipline « comme les autres », notée et pour laquelle les aspects didactiques sont prégnants, ou encore dans le contexte français, avec des classes de 28 à 35 élèves et où l'EPS est présente à tous les examens.

Comme indiqué plus haut à propos des perspectives professionnelles, il aurait été aussi possible scientifiquement de contourner la problématique de « non-affectation » en proposant une formation de « Faire coopérer les élèves en EPS ». Les personnes ainsi inscrites à cette formation, auraient été encouragées à participer à une étude. Ainsi sur une quinzaine de personnes qui suivraient cette formation par exemple, cinq d'entre elles se prêteraient à l'exercice de l'étude. Hypothétiquement, nous supposons que ces cinq personnes seraient « affectées » par le sujet contrairement à nos participants.

Il serait également pertinent de proposer une étude orientée sur des familles d'activités supports spécifiques en EPS. Par exemple, en se focalisant sur les activités compétitives, les sports collectifs, les activités de raquettes, etc. En d'autres termes, analyser la coopération dans des activités où il faut gagner mais dans lesquelles on demande aux élèves de coopérer. Ou encore une étude sur les activités morphocinétiques dans lesquelles la compétition est absente et où il est possible de présenter un travail collectif ou individuel basé sur « l'exposition et l'expression corporelle » des élèves.

Ainsi chaque thème contribuerait à réduire le champ des possibles concernant les dispositifs coopératifs mais en même temps, aiderait à comprendre l'activité des enseignements. Par exemple certains contextes obligent les enseignants à compter sur l'aide des élèves (comme Raphael avec une classe de 26 élèves) pour réussir à faire cours. Ainsi, les élèves sont obligés de travailler entre eux et ils seraient intéressant de pouvoir observer les modalités de ce fonctionnement ou l'enseignant n'a en quelque sorte pas le choix de faire travailler les élèves entre eux. Cette restriction du champ de l'étude pourrait concerner aussi l'activité de l'enseignant lors de certains moments privilégiés, par exemple lors de l'évaluation en EPS, en proposant de vivre, d'observer et ensuite d'analyser des dispositifs de co-évaluation.

En conclusion, nous souhaitons par ces perspectives professionnelles et scientifiques que la coopération devienne à l'école, notamment en EPS, un apprentissage qui permettrait de développer des compétences sociales telles que l'empathie, la solidarité ou encore la citoyenneté. Un regain d'intérêt pour cette thématique donnerait selon moi un « souffle stimulant » à l'EPS ainsi qu'à son image pour les élèves qui se considèrent comme « moins bons sportivement ». La coopération utilisée comme levier nous semble être encore un vecteur peu exploité par les enseignants pour faire face à des situations peu engageantes « d'enseignement-apprentissage » des savoirs disciplinaires, tout en tenant compte des injonctions du PER, et répondant aussi à la pression socio-économique qui s'exerce de plus en plus dans le quotidien de nos élèves.

“RC TP211. John : Des fois, oui, il faut qu'on fasse péter nos codes mais on est tellement sur le mode avion, qu'on ne voit pas certaines choses. “

Bibliographie

NB : Les références sont présentées selon les normes APA 7^e édition

Abrami, P. (1996). *L'apprentissage coopératif : théories, méthodes, activités*. Chenelière.

Aebischer, V., & Oberlé, D. (2021). *Le groupe en psychologie sociale-6e éd.* Dunod.

Allain, M., Deriaz, D., Voisard, N., & Lentillon-Kaestner, V. (2016). Perceptions des élèves au niveau du soutien de l'enseignant et de leur compétence dans trois contextes au mode de communication de l'évaluation sommative différent en éducation physique et sportive (EPS). *Staps*, 3, 73-87. <https://doi.org/10.3917/sta.113.0073>

Amigues, R. (2009). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante.

Les Sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle, 42(2), 11-26.

<https://doi.org/10.3917/lstdle.422.0011>

Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Skholê, hors-série*, 1, 5-16. <https://doi.org/10.3917/lstdle.422.0011>

Amigues, R., Félix, C., & Saujat, F. (2008). Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 19(1), 27-39. DOI : 10.3406/dsedu.2008.1129

Arripe-Longueville, F. D. (1998). *Contribution à l'identification de processus cognitifs et de mécanismes interactifs impliqués lors de l'acquisition en dyade d'une habileté motrice complexe*. [Thèse de doctorat, Université de Paris 10].

Arripe-Longueville, F. D., Fleurance, P., & Winnykamen, F. (1995). Effects of the degree of competence symmetry in the acquisition of a motor skill in a dyad. *Journal of Human Movement Studies*, 28(6), 255-274.

Arripe-Longueville, F. D., Gernigon, C., Huet, M. L., Cadopi, M., & Winnykamen, F. (2002). Peer tutoring in a physical education setting: Influence of tutor skill level on novice learners' motivation and performance. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 105-123.

- Azéma, G., & Leblanc, S. (2022). Former les enseignants par et/ou à l'improvisation ? *Activités*, (19-1). <https://doi.org/10.4000/activites.7254>
- Baillon, A. (2015). *Coopérer à l'école : l'espoir d'une éducation par l'action collective*. [Thèse de doctorat, Université Paris Ouest Nanterre La Défense]. <https://bdr.parisnanterre.fr/theses/internet/2015PA100122/2015PA100122.pdf>
- Baines, E., Rubie-Davies, C., & Blatchford, P. (2009). Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: results from a year-long intervention study. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 95-117. <https://doi.org/10.1080/03057640802701960>
- Baker, M. (2008). Formes et processus de la résolution coopérative de problèmes : des savoirs aux pratiques éducatives. In Y. Rouiller & K. Lehraus (dir.) *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives* (p. 107-130). <https://doi.org/10.4000/rfp.1974>
- Barbier, J. M., & Galatanu, O. (Eds). (2004). Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ? *Les savoirs d'action*, 1-324.
- Barker, D., Quennerstedt, M., Annerstedt, C. (2015). Inter-Student Interactions and Student Learning in Health and Physical Education: A Post-Vygotskian Analysis, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(4), 409-426. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.868875>
- Baudrit, A. (2010). Enseignement réciproque et tutorat réciproque : analyse comparative de deux méthodes pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, 171, 119-143. <https://doi.org/10.4000/rfp.1939>
- Bensalah, L., & Berzin, C. (2009). Les bénéfices du tutorat entre enfants. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38(3), 325-351. <https://doi.org/10.4000/osp.1959>
- Berthon, G. & Méard, J. (2017). Faire jouer les élèves de l'enseignement spécialisé avec les règles. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 34-39.
- Bertone, S., Chaliès, S., Clarke, A., & Méard, J. (2006). The dynamics of interaction during post-lesson conferences and the development of professional activity: Study of a

- preservice physical education teacher and her co-operating teacher. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 245-264.
<https://doi.org/10.1080/13598660600720660>
- Bertone, S., Méard, J., Euzet, J. P., Ria, L., & Durand, M. (2003). Intrapyschic conflict experienced by a preservice teacher during classroom interactions: A case study in physical education. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 113-125.
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00089-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00089-6)
- Bertucci, A., Conte, S., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2010). The impact of size of cooperative group on achievement, social support, and self-esteem. *The Journal of General Psychology: Experimental, Psychological, and Comparative Psychology*, 137(3), 256-272. <https://doi.org/10.1080/00221309.2010.484448>
- Bezeau, D., Musard, M., & Deriaz, D. (2021). Analyse didactique des curriculums officiels d'éducation physique en cœur, en Suisse romande et au Québec. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 49.
<https://doi.org/10.4000/ejrieps.5931>
- Borsch, F. (2019). *Kooperatives Lernen: Theorie-Anwendung-Wirksamkeit*. Kohlhammer Verlag.
- Bonasio, R., & Veyrunes, P. (2016). Activité collective et apprentissages dans la pratique des devoirs. *Education & Formation*, e-304(01), 73-86.
- Bonitto, C. (2007). Goffman et l'ordre de l'interaction : un exemple de sociologie compréhensive. *Philonsorbonne*, (1), 31-48.
<https://doi.org/10.4000/philonsorbonne.102>
- Brody, C. M., & Davidson N. (1998). The significance of teacher beliefs for professional development and cooperative learning. *Professional development for cooperative learning: Issues and approaches*, 25-48.
- Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Retz.
- Bruner, J. (1996). Meyerson aujourd'hui : quelques réflexions sur la psychologie culturelle. In *Écrits en hommage à I. Meyerson* (pp. 187-212).

- Bruno, F. (2015). *Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire : étude de cas en classe de sixième de collège*. [Thèse de doctorat non publiée, Université d'Aix-Marseille].
- Bruno, F. & Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le Travail Humain*, 81(1), 35-59.
<https://doi.org/10.3917/th.811.0035>
- Buchs, C. (2016). La pédagogie coopérative pour articuler les domaines disciplinaires et les capacités transversales. *Éducateur (L')*, 2, 16-18.
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/5580>
- Buchs, C. (2017). Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes ? In P. Cnesco (Ed.), *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ?* Paris, France : Conseil National d'évaluation du Système Scolaire. <http://www.cnesco.fr/fr/differentiation-pedagogique/>
- Buchs, C. (2022). *Des mini-structures coopératives pour favoriser la participation des élèves: un outil de gestion de classe à visée inclusive*. Haute École Pédagogique du Canton de Vaud.
- Buchs, C., Darnon, C., Quiazade, A., Mugny, G., & Butera, F. (2008). Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage. *Revue française de pédagogie*, 163, 105-125. <https://doi.org/10.4000/rfp.1013>
- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C., & Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: Reports from elementary school teachers. *Journal of education for teaching*, 43(3), 296-306. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>
- Buchs, C., Gilles, I., Antonietti, J.-P., & Butera, F. (2016). Why students need to be prepared to cooperate: a cooperative nudge in statistics learning at university. *Educational Psychology*, 36(5), 956-974. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1075963>
- Buchs, C., Lehraus, K., & Crahay, M. (2012). Coopération et apprentissage. In M. Crahay (Eds.), *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (pp. 421-454).

- Buchs, C., Margas, N., Cazin, C., Ramírez, M., & Fratianni, S. (2018). Favoriser l'équité dans les classes caractérisées par une forte diversité linguistique : recours aux activités plurilingues dans une perspective coopérative. *Éducation et francophonie*, 46(2), 249-269. <https://www.erudit.org/en/journals/ef/2018-v46-n2-ef04236/1055571ar/>
- Buyck, Y., Bouvier, A., Deriaz, D. & Lenzen, B. (À paraître). Chapitre 4.7 – Enseigner les "capacités transversales" en éducation physique. In S. Turcotte, J.-F. Desbiens, C. Borges, J. Grenier & D. Pasco (Éds.), *Enseignement de l'éducation physique en contexte scolaire*. Editions JFD.
- Buyck, Y., Lenzen, B., & Voisard, N. (2020). L'entrée par les rôles sociaux. Une piste intéressante pour gérer l'hétérogénéité des élèves en éducation physique ? *L'Éducation physique en mouvement*, 3, 16-18. <https://doi.org/10.26034/vd.epm.2020.3495>
- Buzaud, J., Perron, Z., Diter, K., & Martin, C. (2019). Les mesures du bien-être des enfants. Revue de littérature sur les grandes enquêtes internationales. In: *Revue des politiques sociales et familiales*, n°131-132, 2019.
- Charliès, S., & Bertone, S. (2016). *L'enseignement*. Editions revue EP. S. Collection Pour l'action.
- Charmeux, E. (2013). Le coeur de l'école. *Cahiers Pédagogiques*, 68(505), 22-23.
- Clot, Y. (1999). Le geste est-il transmissible. *Apprendre autrement aujourd'hui, Dixièmes entretiens de la Villette*, 24.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. In B. Maggi (Eds.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, 133-157.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et problème de la conscience. *Travailler*, 6, 31-54. <https://doi.org/10.3917/trav.006.0031>
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Clot, Y. (2009). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Éducation permanente*, 177, 67-77. <https://cnam.hal.science/hal-02289436>

- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. La découverte.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. In B. Maggi (Ed.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 17-39).
- Clot, Y. (2015). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. La découverte.
- Clot, Y. (2008). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. La Découverte.
- Clot, Y., Dejours, C., & de la Vega, X. (2012). Yves Clot/Christophe Dejours : Plaisir et souffrance au travail, deux regards. *Sciences Humaines*, 242(11), 6-6.
- Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin (2022), *Les capacités transversales*, Bulletin de la CIIP N°6
- Conseil d'État du canton de Vaud (2015). Règlement d'application de la loi du 18 décembre 2012 sur l'éducation physique et le sport (RLEPS) du 24 juin 2015.
- Connac, S. (2012). La personnalisation des apprentissages. *Agir face à l'hétérogénéité, à l'école et au collège*. Paris : ESF Éditeurs.
- Connac, S. (2015). Que signifie coopérer ? Approche théorique d'un concept pratique. *Animation & Éducation*, 244.
- Connac, S. (2016). Autonomie, responsabilité et coopération : ce qu'en disent les élèves utilisant un plan de travail. *Éducation et socialisation*, 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1725>
- Connac, S. (2018). Coopération entre élèves, éducation à la citoyenneté et écriture à l'école primaire. *Éducatives*, 2(1). DOI : 10.21494/ISTE.OP.2019.0369
- Connac, S. (2018). Ce que disent des élèves sur les classes coopératives en collège et lycée. *Tréma*, 50. <https://doi.org/10.4000/trema.4265>

- Connac, S. (2018). Servigne, P., Chapelle, G. (2017). *L'entraide - L'autre loi de la jungle*. Paris : Les liens qui libèrent. *Éducation et socialisation. Les cahiers du Cerfee*, 48. <https://doi.org/10.4000/edso.2930>
- Connac, S. (2022). L'école française et les pédagogies coopératives pour apprendre. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (90), 53-61. DOI : 10.4000/ries.12745
- Connac, S. & Fontdecaba, S. (Eds.) (2013). Mieux apprendre avec la coopération. *Cahiers pédagogiques*, 505.
- Connac, S., & Irigoyen, A. (2023). *Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives?*. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (67). <https://doi.org/10.4000/edso.22840>
- Connac, S., & Rusu, C. (2021). Analyse de l'activité de lycéens en situations pédagogiques de travail en groupe. *Activités*, 18(2). DOI : 10.4000/activites.6705
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>
- Cordoba, A., & Lenzen, B. (2018). L'institutionnalisation des pratiques corporelles en Suisse. Étude de l'assujettissement du corps dans les programmes scolaires [Chapitre de livre]. In (éd), *Faire corps. Temps, lieux et gens* (p.25-44). Neuchâtel : Editions Alphil-Presses universitaires suisses.
- Coulet, J. C. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Le travail humain*, 74, 1-30. <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>
- Coulet, J. C. (2016). Compétence, compétences transversales et compétences clés : peut-on sortir de l'impasse ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 41. <https://doi.org/10.4000/edso.1708>
- Coulet, J. C. (2019). Compétences transversales : quelques suggestions pour s'affranchir d'un mythe. *Recherches en éducation*, 37. <https://doi.org/10.4000/ree.802>

- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace : De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck Supérieur.
- Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : apprendre ensemble. *Savoirs*, 43(1), 10- 55. <https://doi.org/10.3917/savo.043.0009>
- Cronin, L., Marchant, D., Johnson, L., Huntley, E., Kosteli, M. C., Varga, J., & Ellison, P. (2020). Life skills development in physical education: A self-determination theory-based investigation across the school term. *Psychology of Sport and Exercise*, 49. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2020.101711>
- Cuisinier, F., & Pons, F. (2011). Émotions et cognition en classe. Document de travail <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604/>
- Danancier, J. (2011). La notion de compétences sociales. La notion de compétences sociales. In : J. Danancier, *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif : Rocs, référentiel d'observation des compétences sociales* (pp. 57-66). Dunod.
- Daniellou, F. (1996). *L'ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. Octarès Éditions.
- Darnis, F. (2010). *Interaction et Apprentissage*. Éditions EP&S.
- Darnis, F. (2018). L'engagement de l'élève en EPS. Les interactions avec les autres élèves. In M. Travert & O. Rey (dir.), *L'engagement de l'élève en EPS : D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles* (p. 147-152). Éditions EP&S.
- Darnis, F., & Lafont, L. (2008). Effets de la dissymétrie de compétence pour un apprentissage coopératif en dyades en Éducation Physique et Sportive. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 79, 69-83. <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-internationaux-de-psychologie-sociale-2008-3-page-69.htm>
- Darnis, F., & Lafont, L. (2011). Influence du niveau cognitif sur un apprentissage au choix tactique en dyades symétriques. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 22. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.4611>
- Darnis, F., & Lafont, L. (2016). Langage et construction de règles en jeux collectifs. *Recherches en éducation*, 24, 183-192. <https://doi.org/10.4000/ree.5550>

- Darnis, F., & Lafont, L. (2015). Cooperative learning and dyadic interactions: two modes of knowledge construction in socio-constructivist settings for team-sport teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(5), 459-473.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2013.803528>
- Darnis, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2005). Interactions dyadiques et niveau opératoire pour la construction de stratégies en handball chez des participants de 11–12 ans. *European review of applied psychology*, 55(4), 255-265.
<https://doi.org/10.1016/j.erap.2005.03.003>
- Darnis, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2007). Interactions verbales en situation de co-construction de règles d'action au handball : l'exemple de deux dyades à fonctionnement contrasté. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 11, 56-76. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6844>
- Darnis-Paraboschi, F., Lafont, L., & Menaut, A. (2006). Interactions sociales en dyades symétriques et dissymétriques dans une situation d'apprentissage au handball. *Staps*, 2, (73), 25-38. <https://doi.org/10.3917/sta.073.38>
- Davidson, N., & Major, C. H. (2014). Boundary crossings: Cooperative learning, collaborative learning, and problem-based learning. *Journal on excellence in college teaching*, 25, 7-55. http://colab.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=0a205030-a9f7-4bdb-9678-e31dd8bc5d45&groupId=5897016
- Develay, M. (2007). *Donner du sens à l'école*. ESF, 1996.
- Develay, M. (2020, 7 mai). *L'École d'après : Michel Develay : Après tout*. Café pédagogique. <https://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/05/07052020Article637244341477443704.aspx.html>
- Develay, M. (2021, 9 juillet). S'intéresser aux compétences de la vie dans son enseignement [conférence en ligne]. Académie d'Aix-Marseille, Mission laïque française. <https://www.youtube.com/watch?v=US1mylHV8Gs>
- Delignières, D., & Garsault, C. (2004). Une éducation pour la santé : inciter à la pratique. In D. Delignières et C. Garsault, *Libres propos sur l'Éducation Physique* (pp. 65-96). Éditions Revue EP&S.

- Descoeurdes, M. (2019). *Le développement de l'activité des enseignants novices en éducation physique et sportive à l'épreuve de situations émotionnellement marquantes*. [Thèse de doctorat non publiée, Université de Lausanne].
https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_051F85FDE13D.P001/REF
- Descoeurdes, M. (2021). L'effet des interactions sur le développement de l'activité d'enseignants novices en EPS lors de situations émotionnellement marquantes. *STAPS* 134(4), 57-73. <https://doi.org/10.3917/sta.pr1.0024>
- Descoeurdes, M. (2023). The activity of Physical Education Trainee Teachers across emotionally significant situations experienced on school placement. *Swiss Journal of Educational Research*, 45(2), pp. 190–201. <https://doi.org/10.24452/sjer.45.2.9>
- Descoeurdes, M. & Jourdan, S. (2021, octobre). *Digital technology in school placement: self-confrontation interview instead of traditional post-lesson interview*. Communication présentée au 19^{ème} congrès international ACAPS, Montpellier.
- Descoeurdes, M., & Jourdan, S. (2018, juin). *Analyse du développement des enseignants novices en éducation physique : méthodologie et résultats*. Communication présentée au 7^{ème} Séminaire international Vygotski. Université de Genève.
- Descoeurdes, M. & Jilani (Jourdan), S. (2017, avril). *L'entretien de formation post-leçon interrogé par la clinique de l'activité*. Communication présentée au Colloque du CAHR (Conseil Académique des Hautes Écoles Romandes en charge de la Formation des Enseignant.e.s), Fribourg.
- Descoeurdes, M. & Jourdan, S. (2021). L'utilisation du numérique à travers l'entretien d'auto-confrontation dans la formation pratique en stage. *L'Éducation physique en mouvement*, 5, 33-35. <https://doi.org/10.26034/vd.epm.2021.3525>
- Descoeurdes, M. & Jourdan, S. (2021). Analyse du développement des enseignants d'EPS : apprendre ensemble à partir de situations coopératives. *L'Éducation physique en mouvement*, 6, 22-25. <https://doi.org/10.26034/vd.epm.2021.3532>

- Descoedres, M. & Méard, J. (2019). La dimension émotionnelle du développement professionnel de l'enseignant débutant dans la formation en alternance : revue de questions. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 41, 175-190. <https://doi.org/10.4000/dse.3654>
- Descoedres, M. & Méard, J. (2019). Les situations émotionnellement marquantes en EPS : traits typiques et rôles dans le développement professionnel des enseignants novices, *eJRIEPS*, 45, 41-68. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.626>
- Dir, M. (2017). *Analyse de l'activité professionnelle des tuteurs en formation à distance*. [Thèse de doctorat non publiée, Université de Lyon II].
- Doise, W. (2002). Les représentations sociales : leçons du passé et défis d'aujourd'hui. *Social science information*, 41(1), 101-110. <https://doi.org/10.1177/0539018402041001>
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 392-431). Macmillan.
- Drouet, O., & Jourdan, S. (2020). Être interdépendant en éducation physique : des approches coopératives. In V. Lentillon-Kaestner (Ed.), *Penser l'éducation physique autrement* (pp. 59-78). Louvain-la-Neuve, Belgique : EME éditions.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi*, 130, 13-29. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4393>
- Duval, S., Bouchard, C., Pagé, P. (2017) Le développement des fonctions exécutives chez les enfants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 37, 121-137. <https://doi.org/10.4000/dse.1948>
- Dyson, B. (2002). The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85.

- Dyson, B., & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity. A practical introduction*. Routledge.
- Dyson, B. P., Linehan, N. R., & Hastie, P. A. (2010). The ecology of cooperative learning in elementary physical education classes. *Journal of teaching in Physical Education*, 29(2), 113-130. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.2.113>
- Ensergueix, P. J. (2010). *La formation au tutorat réciproque entre pairs pour l'acquisition d'habiletés motrices complexes : l'exemple du tennis de table au collège*. [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2].
- Ensergueix, P., & Lafont, L. (2007). Formation au Managérat Réciproque en tennis de table chez des élèves de 14-15 ans : tentative de modélisation et mesure des effets. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 12. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6173>
- Ensergueix, P., & Lafont, L. (2009). Reciprocal peer tutoring: tutor-students' training and cognitive and motor consequences in table tennis. *STAPS*, 86(4), 7-21. <https://doi.org/10.3917/sta.086.0007>
- Ensergueix, P. J., & Lafont, L. (2010). Reciprocal peer tutoring in a physical education setting: influence of peer tutor training and gender on motor performance and self-efficacy outcomes. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 222-242. DOI :10.1007/S10212-009-0010-0
- Escalié, G., Legrain, P., & Becerra-Labrador, T. (2022). Former les enseignants « à et par la coopération »: préconisations pour une démarche de recherche professionnalisante en éducation physique et sportive. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 5, 67-87. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.8063>
- Escalié, G., Legrain, P., & Lafont, L. (2018). L'apprentissage coopératif en « groupe d'experts » et la professionnalisation des futurs enseignants: un exemple en éducation physique et sportive. *Carrefours de l'éducation*, 46(2), 161-176. <https://doi.org/10.3917/cdle.046.0161>
- Escalié, G., Recoules, N., Lafont, L., & Chaliès, S. (2016). Contribution d'un programme de recherche en anthropologie culturaliste à l'analyse des dynamiques interactives élèves-

- élèves et enseignant-élèves dans un enseignement par situations complexes en EPS. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 37. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.1057>
- Evin, A. (2013). *Coopération entre élèves et histoires collectives d'apprentissage en Éducation physique et sportive : contribution à la compréhension des interactions entre élèves et aux développements de dispositifs d'apprentissage coopératif*. [Thèse de doctorat, Université de Nantes].
- Faïta, D. (2001). Genres d'activité et styles de conduite. In A. Borzeix & B. Fraenkel (Eds.), *Langage et Travail, Communication, cognition, action* (pp. 264-282). CNRD Editions.
- Faïta, D. (2007). L'image animée comme artefact dans le cadre méthodologique d'une analyse clinique de l'activité. *Activités*, 4(2), 3-15. <https://doi.org/10.4000/activites.1660>
- Faulx, D., & Petit, L. (2010). La formation en organisation : mise en perspective des approches psychosociologiques et ergonomiques. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 65(3), 447-469. <https://www.jstor.org/stable/23078303>
- Filippou, D., Buchs, C., Quiamzade, A., & Pulfrey, C. (2022). Understanding motivation for implementing cooperative learning methods: a value-based approach. *Social Psychology of Education*, 25, 169-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09666-3>
- Flavier, E. (2009). L'impact formatif de l'entretien de conseil pédagogique sur le développement professionnel d'un enseignant stagiaire. *Travail et formation en éducation*, 4. <http://journals.openedition.org/tfe/949>
- Forest, E., Lenzen, B., & Öhman, M. (2018). Teaching traditions in physical education in France, Switzerland and Sweden: A special focus on official curricula for gymnastics and fitness training. *European Educational Research Journal*, 17(1), 71-90. <https://doi.org/10.1177/1474904117708889>
- Garcia, S. (2021). Différenciations adaptatives, palliatives et différenciations égalisatrices : l'exemple de l'apprentissage de la lecture. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13911>

- Gal-Petitfaux, N., & Vors, O. (2008). Socialiser et transmettre des savoirs en classe d'éducation physique : une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique conciliante. *Éducation et francophonie* (36)2, 98-117.
<https://doi.org/10.7202/029482ar>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gillies, R. M. (2014). Cooperative Learning : Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125-140.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731690003>
- Giret, J. F. (2015). Introduction : Pourquoi débattre des compétences non académiques ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 130, 7-11.
<https://doi.org/10.4000/formationemploi.4392>
- Glavey, E. (2020). "Exploring Preservice Teachers' Affective Response to Disruptive Student Behavior in an Immersive Simulation Classroom". [Thèse de doctorat].
<https://stars.library.ucf.edu/etd2020/217>
- Glennon, W., Hart, A., Foley, J. (2015). Developing Effective Assessment Practices. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(6), 40-44.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2015.1053635>
- Golub, M., & Buchs, C. (2014). Preparing pupils to cooperate during cooperative controversy in grade 6: a way to increase positive interactions and learning? *European journal of psychology of education*, 29(3), 453-466. <https://doi.org/10.1007/s10212-013-0207-0>
- Goudas, M. (2010). Prologue: A review of life skills teaching in sport and physical education. *Hellenic Journal of Psychology*, 7(3), 241-258.
<https://www.researchgate.net/publication/285223772> Prologue A review of life skills teaching in sport and physical education
- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students' Social Skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356-364. <https://doi.org/10.1080/10413200903026058>

- Grandchamp, A. (2019). Les pratiques évaluatives alternatives et l'autonomie de l'élèves en EPS. In J. Méard (Ed.), *Enseigner l'autonomie en EPS* (pp. 55-62). Éditions EP&S.
- Grandchamp, A. (2021). *Évaluer pour se développer : Analyse du développement de l'activité évaluative des enseignants d'éducation physique vaudois suite à l'introduction des nouvelles évaluations cantonales de 2015*. [Thèse de doctorat non publiée, Université de Lausanne]. https://serval.unil.ch/fr/notice/serval:BIB_046741D91080
- Grandchamp, A., Méard, J. & Quin, G. (2018). Analyse de l'évolution des pratiques évaluatives en éducation physique : revue de littérature. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 1-14. <https://doi.org/10.3917/spir.hs2.0001>
- Grandchamp, A., Quin, G., & Méard, J. (2020). Comprendre les résistances apparentes des enseignant·e·s face aux réformes : le cas des « évaluations cantonales » au secondaire inférieur - 321 - dans l'éducation physique vaudoise. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 42(2), 482- 500. <https://doi.org/10.24452/sjer.42.2.10>
- Grand Conseil du canton de Vaud (2015). *Loi sur la pédagogie spécialisée*. https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/LPS/LPS_417_31.pdf
- Grand Conseil du canton de Vaud (2011). *Loi sur l'enseignement obligatoire (LEO)*. [https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi sur l enseignement obligatoire LEO .pdf](https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/themes/formation/sante_scolaire/fichiers_pdf/Loi_sur_l_enseignement_obligatoire_LEO_.pdf)
- Hayoz, C., Lanthemann, N., Patelli, G., & Grossrieder, G. (2021). Apprendre et enseigner en éducation physique et sportive. *Repères didactiques pour une approche par compétences*. Éditions LEP.
- Hénaff, M. (2010). Mauss and the Invention of Reciprocity. *Revue du MAUSS*, 36(2), 71-86. <https://doi.org/10.3917/rdm.036.0071>
- Hsia, L. H., Huang, I., & Hwang, G. J. (2016). Effects of different online peer-feedback approaches on students' performance skills, motivation and self-efficacy in a dance course. *Computers & Education*, 96, 55-71. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.004>

- Huet, B., & Saury, J. (2011). Les interactions spontanées entre élèves en EPS. In F. Darnis (Ed.) *Interaction et apprentissage* (pp.101-118). Revue EP&S.
- Huet, B., & Saury, J. (2011). Ressources distribuées et interactions entre élèves au sein d'un groupe d'apprentissage : une étude de cas en éducation physique et sportive. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 24. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.3865>
- Hugon, M.-A. (2008). De l'approche de pédagogie interactive à l'approche coopérative des apprentissages scolaires en collège et lycée : quelques points de convergence. In Y. Rouiller & K. Lehraus (dir.), *Vers des apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives* (p. 165-184). Peter Lang.
- Joinel Alvarez, V., Lussi Borer, V., & Robbes, B. (2022). Comment s'articulent les préoccupations typiques des enseignant·es en formation en situation d'exercice de l'autorité ? Apports de l'analyse de l'activité. *Didactique*, 3(3), 10-36. <https://doi.org/10.37571/2022.0302>
- Jollivet-Blanchard, C. (2009). *Ecole et société : le grand écart ?* L'Harmattan.
- Jollivet-Blanchard, C., & Blanchard, E. (2004). *L'expérience de la coopération en éducation : pourquoi ? Comment ?* L'Harmattan, 2004.
- Jollivet-Blanchard, C., & Blanchard, E. (2008). *Les chemins de l'école en Europe : réflexions pédagogiques.* L'Harmattan.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Jourdan, S., Méard, J. (2018, mai). Faire coopérer les élèves en EPS. Communication présentée à la 1^{re} Biennale romande de la recherche en éducation physique et sportive, Lausanne, Suisse.
- Jourdan (Jilani), S., Antonini Philippe, R., Méard, J. (2018, juin). Faire Coopérer les Élèves en EPS : l'Écart entre les Recommandations de la Littérature Scientifique et les

Dispositifs Pratiques en Classe. Communication orale présentée au Congrès international de la Société Française de Psychologie du Sport, Lausanne, Suisse.

Jourdan, S., Méard, J. (2019, June). Leveraging cooperation between students in physical education (PE): Presenting first results and potential guidelines for teachers 'activity. Oral Presentation based on Practical Experience. 30th FIEP World Congress/14th FIEP European Congress/2ⁿ Congrès FIEP Catalunya, Barcelona.

Jourdan, S. (2019). Faire coopérer les élèves en EPS pour favoriser leur autonomie. In Méard, J. (Eds.). *Enseigner l'autonomie en éducation physique et sportive* (pp.47-54). Éditions EP.S.

Jourdan, S., Méard, J., & Antonini Philippe, R. (2020). La coopération entre élèves en EP : entre effets avérés et difficultés de mise en œuvre. *Éducation et socialisation*, 56. <https://doi.org/10.4000/edso.11224>

Kahn, S. (2015). Différenciation et traitement scolaire des différences. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 70-71(2), 39-49. <https://doi.org/10.3917/nras.070.0039>

Kahn, S. (2017). *Pédagogie différenciée : Guide pédagogique*. De Boeck.

Kahn, S., & Roland, E. (2021). De l'enseignement mutuel à la pédagogie différenciée : la place de l'enseignement simultané. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13800>

Kolovelonis, A., & Goudas, M. (2018). The relation of physical self-perceptions of competence, goal orientation, and optimism with students' performance calibration in physical education. *Learning and individual differences*, 61, 77-86. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.013>

Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational research review*, 10, 133-149. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.02.002>

- Lafont, L. (2010). Interactions sociales et habiletés motrices. In F. Darnis (dir.), *Interactions et apprentissages* (pp. 11-30). Éditions EP&S.
- Lafont, L., & Chaze-Capmartin, S. (2010, mois). *La coopération entre iguales y la adquisición de habilidades motrices en la dimensión artística : complementariedad entre aproximaciones cuantitativa y cualitativa, el ejemplo del acrosport*. Communication présentée au 7^e Congreso internacional de actividades físicas cooperativas, Valladolid, (Vol. 30).
- Lafont, L., & Ensergueix, P. (2009). La question de la formation d'élèves tuteurs : considérations générales, application au cas des habiletés motrices. *Carrefours de l'éducation*, 27(1), 37-52. <https://doi.org/10.3917/cdle.027.0037>
- Lafont, L., & Winnykamen, F. (1999). Co-operation and competition in children and adolescents. In Y. Vauden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, & R. Seiler (Eds.), *Psychology for educators (Human Kinetics)*, pp. 379–404). Champaign.
- Lamboy, B. & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : pourquoi et comment ? *Devenir*, 26, 307-325. <https://doi.org/10.3917/dev.144.0307>
- Lanthemann, N., Rumo, J. & Méard, J. (2019). Aller en camp avec des élèves... pour leur transmettre des valeurs. *L'Éducation physique en mouvement*, 2. <https://doi.org/10.26034/vd.epm.2019.3484>
- Lecomte, J. (2012). *La bonté humaine. Altruisme, empathie, générosité*. Odile Jacob.
- Legrain, P. (2001). *Procédures d'apprentissage assisté par des pairs en boxe française : étude des conditions favorables à l'apprentissage par observation et à la fonction de tutelle*. [Thèse de doctorat publié, Université de Paris].
- Legrain, P., d'Arripe-Longueville, F., & Gernigon, C. (2003). Peer tutoring in a sport setting: Are there any benefits for tutors? *The Sport Psychologist*, 17(1), 77-94. <https://doi.org/10.1123/tsp.17.1.77>

- Legrain, P., D'Arripe-Longueville, F., & Gernigon, C. (2003). The influence of trained peer tutoring on tutors' motivation and performance in a French boxing setting. *Journal of sports sciences*, 21(7), 539-550. <https://doi.org/10.1080/0264041031000101872>
- Legrain, P., Escalié, G., Lafont, L., & Chaliès, S. (2019). Cooperative learning: a relevant instructional model for physical education pre-service teacher training? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 73-86. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1561838>
- Legrain, P., & Heuzé, J. P. (2005). *Intégration d'une tutelle réciproque entre pairs dans un dispositif collectif d'apprentissage en gymnastique : Étude de variables médiatrices. Symposium présenté aux Actes du Congrès International de la SFPS*. Reims, France.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Edition d'organisation.
- Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme*. Éditions sociales.
- Leontiev, A. (1984). *Activité, conscience, personnalité*. Éditions du Progrès.
- Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P., & Trouilloud, D. (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 182, 71-92. <https://doi.org/10.4000/rfp.4008>
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail : contribution à la psychologie ergonomique*. PUF.
- Leplat, J., & Hoc, J. M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Lepri, J-P. (2013). Coopérer, un mythe ? *Cahiers pédagogiques*, 505, 14-15.
- Lévêque, M. (2010). *Au cœur de la compétition sportive. Approches psychologique et sociale*. Éditions Mardaga.

- MacFarlane, K., & Woolfson, L. M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher education*, 29, 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.006>
- Malrieu, P. (1996). La théorie de la personne d'Ignace Meyerson. *Pour une psychologie historique. Écrits en hommage à Ignace Meyerson*, 78-93. <https://shs.hal.science/halshs-01076997>
- Manach, M., Archieri, C., & Guérin, J. (2019). Définir et repérer la dimension sociale de la compétence. *Éducation permanente*, 218, 31-41. <https://doi.org/10.3917/edpe.218.0031>
- Marcel, J., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer: De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.marce.2007.01>
- Margas, N., & Bonvin, P. (2021). La place de l'éducation physique et sportive au sein de l'établissement à visée inclusive. In A. André et N. Margas (Eds.), *L'inclusion* (pp. 101-116). Éditions EP&S. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5149>
- Margas, N., Buchs, C., & Cazin, C. (2019). La création d'affiliation en éducation physique. Mises en œuvre de principes pédagogiques et didactiques porteurs d'affiliation entre élèves et groupes d'élèves en éducation physique. *L'Éducation physique en mouvement*, 1, 4-8. <https://doi.org/10.26034/vd.epm.2019.3467>
- Margas, N., Demiselle, J., & Dosseville, F. (2011). Enseigner l'arbitrage : Analyse critique des formations. *Les facettes de l'arbitrage : Recherches et problématiques actuelles*. (pp.325-343). Éditions Publibook.
- Margas, N., & Rull, M. (2016). Corporéité et construction des attitudes : le rôle de l'EPS dans le climat scolaire. *O. Zanna, C. Veltcheff, & PP. Bureau, Dossier EPS*, (83), 89-90.
- Mascret, N. (2008). *Créer les conditions de l'interaction entre élèves difficiles en éducation physique et sportive : un exemple de forme de pratique scolaire du badminton*. [Thèse de doctorat publié, Université d'Aix-Marseille 1].

- Mascrot, N. (2009). Les interactions « joueur-coach » en badminton et leur impact sur les apprentissages en EPS des élèves difficiles. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 16. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6805>
- Mascrot, N. (2009). Référence culturelle et formation des enseignants d'Éducation Physique et Sportive. *Travail et formation en éducation*, 3. <http://journals.openedition.org/tfe/870>
- Mascrot, N. et Rey, O. (2011). Culture sportive et rôles sociaux. In M. Travert & N. Mascrot (Eds.), *La culture sportive* (pp. 81-98). Éditions EP&S.
- Méard, J. (2009). *Le développement du pouvoir d'agir dans les situations d'enseignement et de formation*. [Note de synthèse]. Université de Provence, Aix-Marseille 1.
- Méard, J. (2013). « L'activité » des élèves en risque de décrochage scolaire en EPS : la dynamique des interactions en classe. *eJRIEPS*, 30, 99-104. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.2492>
- Méard, J. (2015). Les compétences sociales en EPS : faut-il didactiser la Fraternité ? *EP&S*, 364, 50-51.
- Méard, J. A., Bertone, S., & Joseph, G. (1996). Pratiques co-évaluatives en éducation physique et sportive : Analyse des discours professionnels et fondements théoriques. *Bildungsforschung und Bildungspraxis*, 18(1), 58-72.
- Méard, J. A., & Bruno, F. (2009). *Les règles du métier dans la formation des enseignants débutants : études de cas dans le primaire et le secondaire*. Octarès Editions.
- Méard, J. A., & Klein, G. (2001). Les programmes d'EPS « lycées ». Partir des pratiques pour renforcer la conviction des enseignants. *EP&S*, 291.
- Meirieu, P. (2008, 5 novembre). *Le pari de l'éducabilité*. Cycle de conférences des soirées de l'ENPJJ. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>
- Meuret, D. (2016). Éduquer à la confiance dans une société de défiance. Le cas de la France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 72, 67-76. <https://doi.org/10.4000/ries.5509>

- Michel, S. (2012). Petite poucette. *Le Pommier, Paris*, 3, 39-44.
- Miossec, Y. (2011). *Les instruments psychosociaux de la santé au travail : le cas des managers de proximité de l'industrie électrique*. [Thèse de doctorat non publiée, Conservatoire national des arts et métiers].
- Mons, N., Duru-Bellat, M., & Savina, Y. (2012). Educational Models and Young Peoples' Attitudes: An International Comparative Study. *Revue française de sociologie*, 53(4), 381-413.
- Morizur, Y. & Fuchs, J. (2019). Le plaisir en Éducation physique et sportive au cœur d'un dilemme professionnel. Le cas de l'activité de demi-fond. *Recherches & éducations*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.7089>
- Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ? <https://shs.hal.science/halshs-01111163>
- Mougenot, L., & Dugas, E. (2014). Formation et pratique des enseignants : Regard porté sur l'évaluation en EPS. *Spiral-E - Revue de Recherches en Éducation*, 53, 67-83. https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/mougenot_lucie_et_dugas_eric_22formation_et_pratique_des_enseignants_regard_porte_sur_l_evaluation_en_eps_22_-_spiral-e_2014.pdf
- Moussay, S. (2009). *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficacité: l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants*. [Thèse de doctorat non publiée, Université de Paul Valéry-Montpellier III].
- Moussay, S. Etienne, R. & Méard, J. (2011). Impact de la situation tutorale sur l'activité professionnelle de l'enseignant novice : une étude longitudinale à visée développementale. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 37(1), 105-128. <https://hal.science/hal-00824509>
- Moussay, S. Flavier, E., Zimmermann, P. & Méard, J. (2011). Preservice teacher's greater power to act in the classroom : analysis of the circumstances for professional development through sense and efficiency. *European Journal of Teacher Education*, 34(4), 385-400. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.587117>

- Olry-Louis, I. (2003). Coopérer et apprendre par le dialogue—Enjeux et perspectives. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32(3), 343-358. <https://doi.org/10.4000/osp.2778>
- Olry-Louis, I. (2011). Interactions à visées d'apprentissage et différences individuelles. In M.-A. Hugon & C. Le Cunff (dir.). *Interactions dans le groupe et apprentissages* (p. 31-41). Presses universitaires de Paris Ouest.
- Ombredane, A., & Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. PUF.
- Ottet, F. (2016). Analyse de l'engagement corporel de trois enseignants d'EPS en formation initiale : vers la définition d'une technicité corporelle. Communication présentée à Colloque SSRE, Lausanne, Suisse. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/836>
- Ottet, F., & Méard, J. (2018). Les liens entre engagement corporel et développement professionnel chez l'enseignant·e d'éducation physique novice : étude exploratoire. *Revue suisse des sciences de l'éducation / Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften / Swiss Journal of Educational Research*, 40(1), 175-190. <https://doi.org/10.24452/sjer.40.1.5058>
- Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture, UNESCO (2015). *Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ?* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232696>
- Organisation mondiale de la santé, OMS (1997). Assemblée mondiale de la Santé, 50. Rapport sur la santé dans le monde, 1997 : vaincre la souffrance, enrichir l'humanité, résumé. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/201322>
- Parlement européen (2006). Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Annexe à une recommandation du Parlement européen et du Conseil. *Journal officiel du Parlement européen*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie... : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* ESF Sciences Humaines.

- Perrin-Glorian, M. J. (2011). L'ingénierie didactique à l'interface de la recherche avec l'enseignement. Développement des ressources et formation des enseignants. In C. Margolinas, M. Abboud- Blanchard, L. Bueno-Ravel, N. Douek, A. Fluckiger, P. Gibel, F. Vandebrouck, & F. Wozniak (Eds.), *En amont et en aval des ingénieries didactiques (XVe école d'été de didactique des mathématiques, pp. 57–74)*. La Pensée Sauvage Éditions.
- Perrin-Glorian, M. J. (2019). A l'interface entre recherche et enseignement, les ingénieries didactiques.
- Peyrat, M.-F. (2009). Tutorat et apprentissage coopératif au collège. *Carrefours de l'éducation*, 27, 53-68. <https://doi.org/10.3917/cdle.027.0053>
- Peyrat, M.-F. (2011). *Comment faire travailler efficacement des élèves en groupe ? Tutorat et apprentissage coopératif*. De Boeck.
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (1988). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Pierre Mardaga.
- Poussin, B., & Cordoba, A. (2021, février). *Quel(s) rôle(s) pour l'enseignant.e et les élèves dans l'avancée du temps didactique en demi-fond : deux études de cas en primaire et au secondaire I à Genève*. Document présenté à Actes de la 11ème Biennale de l'ARIS : Former des citoyens physiquement éduqués. Un défi pour les intervenants en milieux scolaire, sportif et des loisirs. Liège, Belgique.
- Plan d'Études Cadre pour la maturité professionnelle (PEC MP) du 18 décembre 2012. Capacités transversales. <https://www.per-mp.ch/maturite-professionnelle/plan-etudes-cadre-pour-maturite-professionnelle-11.html>
- Plan d'Études romand (PER). Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse et du Tessin. <https://www.plandetudes.ch/per>
- Plante, I. (2012). L'apprentissage coopératif : Des effets positifs sur les élèves aux difficultés liées à son implantation en classe. *Canadian Journal of Education*, 35(4), 252-283.

- Rebetez, F., & Amendola, C. (2012). Jeux coopératifs : un espace pour vivre la rencontre. *Prismes : revue pédagogique HEP Vaud*, 17, 40-41. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/1462>
- Recoules, N. & Chaliès, S. (2011). Apprendre à faire apprendre. *EP&S*, 349, 40-43.
- Reverdy, C. (2016). *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*. [Thèse de doctorat, Université de Lyon].
- Rey, J. (2009). Les jeux sportifs collectifs : leur enseignement dans une perspective située. *Bulletin de psychologie*, 502, 373-379. <https://doi.org/10.3917/bupsy.502.0373>
- Rivière, C., & Lafont, L. (2014). Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 37, 175-190. <https://doi.org/10.3917/cdle.037.0175>
- Rouiller, Y. & Howden, J. (2010). *La pédagogie coopérative. Reflets de pratiques et approfondissements*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Rouiller, Y. & Lehraus, K. (2008). *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives*. Peter Lang.
- Rouiller, Y., & Lehraus, K. (Eds.). (2008). *Vers des apprentissages en coopération : rencontres et perspectives* (Vol. 139). Peter Lang.
- Rull, M., & Margas, N. (2019). Régulation des menaces inhérentes aux activités physiques et sportives et construction des attitudes interpersonnelles et intergroupes : revue théorique et perspectives. *Movement & Sport Sciences-Science & Motricité*, 105, 61-77.
- Sabourin, M., & Lehraus, K. (2008). Former des enseignants primaires à une approche coopérative : Bilans et perspectives. In Y. Rouiller & K. Lehraus (Eds.), *Apprentissages en coopération : Rencontres et perspectives* (pp. 191–220). Peter Lang.
- Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail de professeur*. [Thèse de doctorat non publiée, Université d'Aix-Marseille 1].

- Saujat, F. (2004a). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 1, 97-106.
- Saujat, F. (2004b). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et « genres de l'activité professorale ». *Polifonia*, 8, 67-94.
- Saujat, F. (2007). Enseigner : un travail. In V. Dupriez & G. Chapelle (Eds.), *Enseigner* (pp. 179-188). PUF.
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. [Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université d'Aix-Marseille.]
- Saury, J. (2008). La coopération dans les situations d'intervention, de performance et d'apprentissage en contexte sportif. Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches en sciences de l'éducation. Université de Nantes.
- Saury, J., Huet, B., Rossard, C., & Sève, C. (2010). Dispositifs de co-observation et configurations d'activités en éducation physique et sportive. *Les objets dans la formation et l'apprentissage : usages, rôles et significations dans des contextes variés*, 143-159.
- Saury, J., & Rossard, C. (2009). Les préoccupations des élèves durant des tâches d'apprentissage coopératives et compétitives en badminton : une étude de cas. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 35(3), 195-216. <https://doi.org/10.7202/039862ar>
- Schutz, P. A. (2014). Inquiry on teachers' emotion. *Educational Psychologist*, 49(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.864955>
- Schweizer, T., & Margas, N. (2022). Le rôle singulier de l'engagement corporel dans la construction des compétences psychosociales des élèves. *L'Éducation physique en mouvement*, 8, 9-11. <https://doi.org/10.26034/vd.epm.2022.3549>
- Servigne, P. & Chapelle, G. (2017). *L'entraide, l'autre loi de la jungle*. Éditions Les liens qui libèrent.

- Slavin, R. E. (2010). Apprentissage coopératif : pourquoi ça marche ? In H. Dumont, D. Istance, & F. Benavides (dir.), *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique* (p. 171-189). Editions OCDE.
- Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Pedagogies of engagement: Classroom-based practices. *Journal of engineering education*, 94(1), 87-101. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2005.tb00831.x>
- Tedesco, J. C., Operti, R., & Amadio, M. (2013). The Curriculum Debate: Why It Is Important Today. IBE Working Papers on Curriculum Issues No. 10. *UNESCO International Bureau of Education*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221328_eng
- Van de Kerkhove, A., Couvert, D. et Duballet, V. (2015). La co-observation et la co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative en EPS. L'observation et l'évaluation au service du progrès des élèves en EPS. *Les dossiers « Enseigner l'EPS »*, 2, 107-111.
- Velázquez Callado, C. (2012). El aprendizaje cooperativo en educación física: la formación de los grupos y su influencia en los resultados. *Tándem: didáctica de la Educación Física*.
- Velázquez Callado, C. (2012). Analysis of the effects of the implementation of cooperative learning in physical education. *Qualitative research in education*, 1(1), 80-105. <https://doi.org/10.4471/qre.2012.04>
- Veresov, N. (2014). Emotions, perezhivanie et développement culturel : le projet inachevé de Lev Vygotski, 209-236. Dans C. Moro, & N. Muller Mirza (Eds.), *Sémiotique, culture et développement psychologique*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Veyrunes, P.(2017).
- Veyrunes, P.(2017). *La classe : hier, aujourd'hui et demain ?* Presses Universitaires du Midi.
- Vors, O., Sève, C., & Mathé, P. (2018). *Les contextes difficiles*. Éditions revue EP&S.

- Vygotski, L. S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. (traduit du russe par F. & L. Sève). La Dispute.
- Vygotski, L. S. (1960). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Harvard University Press.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Académie des sciences pédagogiques URSS.
- Wallon, H. (1941/1968). *L'évolution psychologique de l'enfant*. Armand Colin.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant : Apprentissage, activité, développement. *Pratiques psychologiques, 1*, 19-35.
- Yvon, F., & Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches Qualitatives, 26*(1), 51-80. <https://doi.org/10.7202/1085398ar>
- Zimmermann, P. (2013). *Analyse du façonnage de l'identité professionnelle des enseignants d'école primaire en formation initiale*. [Thèse de doctorat non publiée, Université de Nice Sophia Antipolis].
- Zimmermann, P. (2016). Façonner une identité enseignante pour ne pas décrocher professionnellement et soutenir la réussite des élèves. *Questions Vives. Recherches en éducation, 25*. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1898>
- Zimmermann, P., Méard, J. & Flavier, E. (2012). Quand les enseignants lèvent le doigt : le façonnage de l'identité professionnelle enseignante. *Carrefours de l'éducation, 34*, 195-210. <https://doi.org/10.3917/cdle.034.0195>

Table des illustrations

FIGURE 1. REPRESENTATION DE LA COOPÉRATION DANS LE MILIEU SCOLAIRE (CONNAC, 2013, 2020) .	29
FIGURE 2. SYNTHÈSE DES PRINCIPES DE LA PÉDAGOGIE COOPÉRATIVE (BUCHS, 2016)	32
FIGURE 3. LA COLLABORATION DANS LE PLAN D'ÉTUDES ROMAND (PER, 2011)	44
FIGURE 4. LE MODELE DE VYGOTSKI (1931/2014)	58
FIGURE 5. LE MODELE DE LEONTIEV (1984)	62
FIGURE 6. LA STRUCTURE DE L'ACTIVITÉ SELON LEONTIEV (1984)	64
FIGURE 7. LES QUATRE INSTANCES DU MÉTIER (CLOT, 2008)	74
FIGURE 8. ENSEIGNANTS ET CLASSES PARTICIPANT À L'ÉTUDE	79
FIGURE 9. SYNTHÈSE DES ENTRETIENS	88
FIGURE 10. LIGNE CHRONOLOGIQUE DES EC, ACS, ACC ET DU RC	89
FIGURE 11. CODAGE UTILISÉ POUR IDENTIFIER LES INDICATEURS DE DÉVELOPPEMENT POTENTIEL ...	91
FIGURE 12. DEGRÉ D'AUTO-AFFECTATION DES HUIT ENSEIGNANTS D'EPS AU DÉBUT DE L'ÉTUDE....	101
FIGURE 13. SCHÉMA DES MOTIFS CONCURRENTS À LA COOPÉRATION ENTRE ÉLÈVES	123
FIGURE 14. SCHÉMA DES MOTIFS RELATIFS À LA COOPÉRATION ENTRE ÉLÈVES	128
FIGURE 15. SCHÉMA DE LA TROISIÈME DYNAMIQUE (ALEC, BOBBY ET JOHN)	198
FIGURE 16. NIVEAUX D'AUTO-AFFECTATION DES HUIT PARTICIPANTS AU DÉBUT DE L'ÉTUDE.....	225
FIGURE 17. TRIPLE OBLIGATION DE LA COOPÉRATION (HÉNAFF, 2010)	230
FIGURE 18. TROIS ÉLÉMENTS PRÉREQUIS POUR POUVOIR SOUDER LES GROUPES.....	234
FIGURE 19. TROIS ÉLÉMENTS POUR GUIDER LES PHASES DE LA COOPÉRATION (GILLIES, 2014).....	241

Annexes

A.	TABLEAU RÉCAPITULATIF DES ABRÉVIATIONS	282
B.	NOTATION DE TRANSCRIPTION : JEFFERSON TRANSCRIPTION NOTATION	284
C.	DOCUMENTS EN LIEN AVEC LA PRÉ-ENQUÊTE ET LA RECHERCHE-INTERVENTION.....	285
	<i>Demande d'autorisation transmise aux directeurs des établissements</i>	<i>285</i>
	<i>Lettre informative adressée aux parents des élèves.....</i>	<i>287</i>
D.	CODAGE.....	288
E.	ENTRETIEN CODÉ ET TRAITÉ AVEC LA CADRE THÉORIQUE DE LA CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ (COLLIN)	289
	<i>Entretien d'ACS 1 de Collin 20170112 (codé).....</i>	<i>289</i>
	<i>Entretien d'ACS 2 de Collin 20170203 (codé).....</i>	<i>301</i>
	<i>Entretien d'ACC 1 de Collin 20182004 (codé).....</i>	<i>314</i>
	<i>Entretien d'ACS 3 de Collin 20180305 (codé).....</i>	<i>333</i>
	<i>Entretien d'ACC 2 de Collin 20183105 (codé).....</i>	<i>345</i>
F.	DÉVELOPPEMENT DU POTENTIEL POUVOIR D'AGIR DE COLLIN.....	360
	<i>Développement en lien avec « l'intégration de tous les élèves ».....</i>	<i>360</i>
G.	DÉVELOPPEMENT GLOBAL DU POTENTIEL POUVOIR D'AGIR PAR « L'EFFICIENCE »	362
	<i>Exemple de Collin.....</i>	<i>362</i>
H.	VALORISATION DE LA RECHERCHE	363
	<i>Dispositifs Coopératifs utilisés et observés par les enseignants d'EPS de l'étude.....</i>	<i>363</i>

Annexes

A. Tableau récapitulatif des abréviations




A	Alec
ACC	Autoconfrontation Croisée
ACS	Autoconfrontation Simple
APSA	Activités physiques, sportives et artistiques
B	Bobby
Ch	Chercheuse
CIP	Conflit intrapsychique
Co	Collin
COOP	Coopérer/coopération
De	Denise
DES	Classe de Développement et de l'enseignement spécialisé
DGEO	Direction générale de l'enseignement obligatoire
EC	Entretien compréhensif
EN	Enseignant(e)
EPS	Éducation Physique et Sportive
Fe	Fernand
F	Fred
G	Greg
Gl	Gladys
Harmos	Accord intercantonal sur l'harmonisation scolaire de la scolarité obligatoire
HEP	Haute école pédagogique
ISSUL	Institut des sciences du sport et de l'Université de Lausanne
Jo	John
LEO	Loi sur l'enseignement obligatoire
MO	Motif(s)
OP	Opération(s)
PER	Plan d'étude romand
PEV	Plan d'études vaudois
QR	Question de recherche
Ra	Raphael
RC	Retour au collectif
RLEO	Règlement d'application de la loi sur l'enseignement obligatoire
Ro	Romulus
S	Svetlana
SEPS	Service de l'éducation physique et du sport

TP	Tour de parole
UER	Unité d'enseignement et de recherche
UNIL	Université de Lausanne
VG	Voie générale
VP	Voie pré-gymnasiale

B. Notation de transcription : Jefferson Transcription Notation

Transcript Notation

Jeffersonian Transcription Notation includes the following symbols:

Symbol	Name	Use
[text]	Brackets	Indicates the start and end points of overlapping speech.
=	Equal Sign	Indicates the break and subsequent continuation of a single utterance.
(# of seconds)	Timed Pause	A number in parentheses indicates the time, in seconds, of a pause in speech.
(.)	Micropause	A brief pause, usually less than 0.2 seconds.
. or 	Period or Down Arrow	Indicates falling pitch or intonation.
? or 	Question Mark or Up Arrow	Indicates rising pitch or intonation.
,	Comma	Indicates a temporary rise or fall in intonation.
-	Hyphen	Indicates an abrupt halt or interruption in utterance.
>text<	Greater than / Less than symbols	Indicates that the enclosed speech was delivered more rapidly than usual for the speaker.
<text>	Less than / Greater than symbols	Indicates that the enclosed speech was delivered more slowly than usual for the speaker.
	Degree symbol	Indicates whisper, reduced volume, or quiet speech.
ALL CAPS	Capitalized text	Indicates shouted or increased volume speech.
<u>underline</u>	Underlined text	Indicates the speaker is emphasizing or stressing the speech.
:::	Colon(s)	Indicates prolongation of a sound.
(hhh)		Audible exhalation

C. Documents en lien avec la pré-enquête et la recherche-intervention

Demande d'autorisation transmise aux directeurs des établissements

Extrait du mail :

Madame la Directrice ou Monsieur le Directeur,

Ma première année de recherche va bientôt toucher à sa fin et je vous remercie de m'avoir permis d'observer les élèves de certaines classes en activité en présence de vos enseignants d'EPS.

Ces visites m'ont permis d'enrichir mes lectures théoriques afin de pouvoir problématiser mon sujet et finalement aboutir sur des questions de recherche. C'est avec grand plaisir que je vous enverrai prochainement des informations sur l'avancée de celle-ci.

Grâce à votre soutien, je vais pouvoir poursuivre mon travail de thèse et il serait particulièrement bénéfique de pouvoir continuer les précieux échanges déjà effectués auprès de Messieurs Top et Thibault. Tous deux sont d'ailleurs intéressés à poursuivre cette dernière et m'ont donné leur accord, sous réserve du votre et de celui des parents d'élèves. Au travers de ce courrier, je me permets donc de vous demander votre consentement afin de poursuivre ma pratique de terrain au sein de votre établissement.

Pour information, le comité de la direction de la HEP m'a d'ores et déjà accordé son autorisation d'effectuer ma recherche qualitative avec des enseignants du canton de Vaud.

Vous trouverez ci-dessous des informations pratiques au sujet de la portée de cette étude de terrain.

1) La procédure de terrain

A l'aide d'une tablette posée sur un caisson et avec une vue « grand angle », il s'agira de filmer entre 6 à 10 leçons d'une classe choisie d'un commun accord avec vos enseignants d'EPS. Les vidéos seront retranscrites de manière totalement anonyme et il s'agira d'identifier, avec l'enseignant, les formes de coopération entre les élèves qui pourraient être utiles dans une démarche pédagogique future.

Certaines séquences vidéo seront visionnées ensemble et commentées avec l'enseignant afin de repérer des invariants dans la motivation des élèves selon la forme de coopération choisie. Le but est de voir si certaines formes de coopération (dyade, tutorat, entraide, différents rôles sociaux, ...) permettent le développement professionnel aux enseignants d'EPS quant à leurs diverses préoccupations (gestion de classe, stratégies d'apprentissages ou encore socialisation des élèves).

2) Protection des données

La protection des données est cruciale et je propose de m'occuper personnellement de demander l'accord des parents d'élèves concernés. Sur cette demande, il sera clairement stipulé que toutes les vidéos prises seront anonymes et utilisées uniquement à de fins

d'analyses. De plus, les vidéos seront directement effacées après analyse et aucun contenu ne sera fourni ou diffusé à de tierces personnes.

3) Bénéfice pour l'enseignant

Les enseignants participants à la recherche tireront également un bénéfice direct de cette étude et pourraient mettre en pratique (« learning by doing ») certains éléments ou méthodes liés à la coopération.

Monsieur le Directeur, je vous remercie d'avance pour votre réponse, vous adresse mes meilleures salutations et espère vivement pouvoir compter sur votre collaboration afin d'essayer d'améliorer la formation continue des enseignants d'EPS et ainsi répondre aux exigences du changement permanent de notre société.

En attaché, proposition de demande d'autorisation de filmer pour les parents des élèves concernés : éviter de demander le retour d'un coupon-réponse. Laisser les parents qui refusent venir vers vous par mail ou par téléphone. C'est bien si cette demande est co-signée par vous.

Lettre informative adressée aux parents des élèves

Madame, Monsieur,

*L'enseignant d'éducation physique de votre enfant a été sollicité pour être filmé durant les leçons **d'éducation physique et sportive**.*

Voici quelques précisions au sujet de ce projet.

L'observation s'intègre dans un projet agréé par la HEP (Haute École Pédagogique) et respecte le code éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques <https://etudiant.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/filiere-ps/programme-formation/code-ethique-recherche-cdhep-2002-fps-hep-vaud.pdf>. La Direction de l'établissement scolaire a également donné son accord au projet.

Ainsi :

- *Aucune donnée personnelle à propos des élèves ne sera demandée ;*
- *Les traces produites par les élèves seront anonymisées dans le traitement des résultats ;*
- *Un enregistrement vidéo des leçons sera effectué (plan large) ;*
- *Cet enregistrement servira exclusivement à la recherche et ne sera pas diffusé ;*
- *Certaines parties de cet enregistrement seront retranscrites et anonymisées ;*
- *Les données seront ensuite détruites*

Dans le cas où vous ne souhaiteriez pas que votre enfant soit filmé, nous vous remercions de nous retourner ce document signé. Pour toute informations complémentaires, nous nous tenons à votre disposition.

En vous remerciant par avance pour votre collaboration, je vous prie de recevoir, Madame, Monsieur, mes meilleurs messages.

Tous les parents ont accepté cette sollicitation, à l'exception d'une famille qui a contacté la chercheuse pour exprimer son refus (demandé par leur enfant). Ainsi, dans la classe à Fernand (Fe), l'élève en question n'a pas été filmé ou alors il a été caché afin de ne pas le reconnaître. Tous les ENS d'EPS avaient trois périodes hebdomadaires d'EPS avec leurs classes. Ces huit participants sont ENS d'EPS après l'École normale, un Bachelor ou un Master à l'Université en Sciences du Sport et enseignent à des élèves du secondaire 1 (élèves de 10 à 16 ans).

D. Codage

Code police et couleur utilisé pour signaler les indicateurs de développement potentiel
Informations générales : <i>Données ethnographiques</i>
APSA : <i>Activités physiques, sportives et artistiques</i>
Indicateur 1 : Auto-affectation : <i>rouge écarlate</i>
Indicateur 2 : Tension entre les instances du métier : <i>vert forêt</i>
Indicateur 3 : Développement potentiel biphasé entre sens et efficacité : <i>gris clair</i>
Indicateur 4 : Conflits intrapsychiques : <i>azur</i>
Indicateur 5 : Changement d'orientation de l'activité (de centripète à centrifuge) : <i>jaune</i>
Indicateur 6 : Développement à l'intersection de différents milieux (recherche, famille, collectif de travail, hiérarchie, etc.) : <i>bleu ciel</i>
Indicateur 7 : Processus de généralisation (profiter d'une expérience pour généraliser un geste de métier dans d'autres situations) : <i>vert chartreuse</i>
Indicateur 8 : Création de nouveaux buts : <i>magenta</i>

E. Entretien codé et traité avec la cadre théorique de la clinique de l'activité (Collin)

Entretien d'ACS 1 de Collin 20170112 (codé)

AUTOCONFRONTATION simple n°1 AVEC COLLIN LE 01 décembre 2017 - EPS/11VP	Codage
1.Ch: Alors.	
((Visualisent le premier extrait : accueil des élèves pour la 2e période d'EPS, les élèves vont s'asseoir spontanément contre le mur et sur les chariots du même côté)).	I-4 Collin n'apprécie pas que les élèves s'assoient sur le chariot (ACS TP6).
2.Co: Ok, alors là, les élèves ils arrivent ensemble donc euh, ce qu'il faut savoir, c'est qu'on a eu une période avant donc ils sont déjà plus ou moins chauds. Je les rappelle à l'ordre parce que, comme à chaque fois, je leur rappelle qu'il ne faut pas s'asseoir sur les chariots et puis euh...	
3.Ch: Est-ce que c'est quelque chose qui te dérange vraiment ?	
4.Co: Eh bien oui, parce que...	I-1 Ca gêne Collin (ACS1 TP4).
5.Ch: Tu voudrais qu'ils se mettent où ?	
6.Co: Ils peuvent s'asseoir au milieu de la salle là mais pas sur les chariots, parce qu'après les chariots, ils commencent à rouler avec et puis après ils font les cons et ils font la trottinette donc ils ne touchent pas les chariots et puis voilà, les chariots c'est fait pour mettre les tapis.	I-3 Entre sens et efficience Idéalement Co souhaiterait que les élèves aillent s'asseoir spontanément au milieu de la salle au lieu d'être sur du matériel (ACS1 TP6).
7.Ch: Je me suis posé la question, car ces élèves se mélangent beaucoup entre les filles et les garçons [Oui] dans la classe, par contre, je me suis demandé si dans tes autres cours d'EPS, les élèves arrivent et se mettent contre le mur ou, comment ça se fait qu'ils se mettent là-bas, est-ce que c'est une habitude qu'ils se mettent comme ça contre le mur ou tu les rassembles au centre ?	
8.Co: Je les fais s'asseoir au centre généralement , eux, ils se mettent au mur parce qu'ils ne veulent pas faire les anneaux. Ils sont conditionnés, ils n'aiment pas les anneaux cette classe donc euh...	I-7 Co fait s'asseoir les élèves au centre généralement (2 ^e période), il pense que les élèves se sont mis contre le mur car ils n'aiment pas l'activité de la 2 ^e période (engagement corporel) (ACS1 TP8, TP12).
9.Ch: Et puis...	
10.Co: Eux, ils vont mettre leurs valeurs dans l'armoire qui est juste là. Donc là, j'avance pour leur dire pour l'histoire du chariot et en plus, et puis, en fait, ces petites roues, elles ne	

sont pas faites pour supporter le poids de 15 élèves dessus donc euh, tu vas me dire...	
11.Ch: A part ça, je trouve qu'ils avaient envie de continuer même si c'est déjà la 2e période.	
12.Co: Oui, non, c'est clair. Alors, en fait les anneaux ce n'est pas ce qui les branchent le plus c'est ça, après, après, ils participent plus ou moins activement à tout ce que je fais, les activités, à tout ce qu'on fait, mais c'est vrai que c'est une des activités qui les branchent le moins, ces anneaux.	I-6 Tensions entre instance du métier : ce que je fais / ce qu'on fait.
13.Ch: Est-ce que là, l'élève qui est à côté, ce jour-là, elle était dispensée ?	
14.Co: Oui mais elle ne devrait pas être là-bas pour l'instant, elle devrait être dans le groupe. Elle devrait se mettre dedans et puis, et puis euh, écouter ce que je dis à toute la classe et puis après eh bien, et puis après eh bien, venir peut-être me demander, ou moi, j'aurais peut-être dû penser à, à l'impliquer plus dans la leçon.	Élève dispensé I-4 Co se rend compte que l'élève dispensée devrait faire partie du groupe classe pendant les consignes de Co et venir lui demander ce qu'elle pourrait faire. Co aurait dû penser à l'impliquer plus dans la leçon. (ACS1 TP14).
((Visualisent un 2ème extrait : <u>échauffement avec les anneaux balançant sous forme de jeux collectifs, classe entière, "loup suspendu" où les élèves peuvent se suspendre aux anneaux ou aux espaliers pour 3 sec. max. pour se protéger des 3 loups</u>))	<u>APSA</u>
15.Co: Elle va se planquer ((une élève se cache derrière le tapis de 16 pour ne pas être attrapée - rires de Co et Ch))	I-4 L'élève qui va se cacher est une élève qui pose problème à Co pendant toutes les leçons et là elle va se cacher derrière les tapis au lieu de participer. Cette élève pose problème à Collin mais I-1 il ne réagit pas (ACS1 TP15).
16.Ch: Est-ce que tu peux m'expliquer s'il te plait le but de ce jeu ?	
17.Co: Enfin c'est le chasseur, enfin c'est le loup suspendu, y a trois loups et puis euh, ils doivent se passer le sautoir du moment qu'ils se font toucher, il y a des perchoirs, donc ils ne doivent pas toucher le sol, donc tu peux te suspendre soit aux anneaux, soit aux espaliers et ils ont maximum 3 secondes. par perchoir et puis ils doivent changer de perchoir à chaque fois.	<u>APSA</u>
18.Ch: Est-ce que cette forme de loups, on aurait encore pu la faire de manière plus collective ?	
19.Co: Une manière plus collective euh, pourquoi pas, être	I-8 Co propose une version

<p>euh, se tenir la main pour courir ensemble pourquoi pas, et puis les deux personnes, elles doivent être euh, suspendues en même temps ou s'il y a une des deux personnes qui est touchée eh bien, l'autre elle est touchée par la même occasion.</p>	<p>plus coopérative de ce jeu : -se tenir la main pour courir ensemble ; -être suspendus en même temps ; - s'il y a une des deux personnes touchées alors l'autre est touchée par la même occasion (ACS1 TP19).</p>
<p>20.Ch: Je me suis posé cette question par rapport à ton élève qui se cache et sans que tu doives intervenir toi, est-ce qu'on aurait pu modifier la forme du loup pour qu'elle ne puisse pas passer inaperçue, c'est un peu ce que tu as proposé mais d'abord <u>tu es 1 loup, après 2 loups qui se tiennent par la main, après 3 loups qui se tiennent par la main, et à 4 loups ça donne deux groupes de deux et ainsi de suite.</u> Est-ce qu'elle aurait pu continuer à subsister même avec les autres élèves ?</p>	<p><u>APSA</u></p>
<p>21.Co: Honnêtement c'est à tester. Bon, moi je la connais depuis 2 ans, non, 3 ans déjà, donc euh, l'EPS ce n'est pas ce qu'elle aime donc euh... mais pourquoi pas essayer, moi je suis ouvert à tout pour les faire participer mais c'est vrai que c'est quand même assez difficile à l'impliquer, car elle est démotivée de tout.</p>	<p>I-8 I-4 Co aimerait bien tester la forme du loup proposé par Ch (1 loup, après 2 loups qui se tiennent par la main, après 3 loups qui se tiennent par la main, et à 4 loups ça donne deux groupes de deux et ainsi de suite) afin de pouvoir impliquer l'élève démotivée (ACS1 TP21). Co connaît cette élève depuis 3 ans et l'EPS elle n'aime pas. Co est ouvert à tout essayer pour les faire participer mais difficile car cette élève est démotivée de tout (ACS1 TP21).</p>
<p>22.Ch: De tout ?</p>	
<p>23.Co: De tout, j'ai discuté avec elle, elle n'aime pas le sport. Elle euh, elle est, enfin elle n'est pas démotivée du sport, elle est démotivée par l'école en général. Elle n'aime pas l'école. Elle est en opposition totale avec l'école. Après, situation qui n'est pas facile voilà, mais non, elle n'aime pas du tout l'école.</p>	<p>Cette élève démotivée n'aime pas le sport, n'aime pas l'école en générale, elle est en opposition totale avec l'école. Élève à situation difficile (ACS1 TP23).</p>
<p>24.Ch: Et puis par rapport à aujourd'hui, tu es allé l'observer un peu quand elle prenait les résultats pour les autres ?</p>	
<p>25.Co: Pas du tout. ((rires de Co))</p>	<p>I-1 Co est affecté par le fait qu'il n'est pas du tout aller voir ce qu'elle faisait pendant son cours d'EPS (ACS1 TP25).</p>

<p>26.Ch: C'était un peu le petit chef, enfin, je suis allée observer et puis certains avaient les mains pas comme il faut pour le test cantonal de la souplesse, et ils essayaient de lui dire : "Mets-moi -5." et elle était là : "Non, non, ce n'était pas -5, je te mets zéro." Mais c'est intéressant car c'était la vraie mesure avec une certaine nonchalance mais elle s'est prise au jeu et à mon avis, elle a bien noté. Du coup, je me suis demandé, puisque peut-être elle n'est pas sportive, si on n'arriverait pas à mettre une motivation de groupe avec elle ? Une pression sociale un peu déguisée.</p>	<p>L'élève prenait de manière consciencieuse les résultats de souplesse pour les tests cantonaux des autres élèves (ACS1 TP26).</p>
<p>27.Co: Eh bien, avant, je l'ai faite arbitrer et puis c'est, elle s'est assise dans le coin et elle n'a rien fait. Elle n'a même pas suivi le score depuis l'endroit où elle était donc euh...</p>	<p>I-3 Co lui avait demandé d'arbitrer et l'élève s'est assise dans un coin et n'a rien fait, elle n'a même pas suivi le score (ACS1 TP27, TP28, TP31). Pour Co, cette élève n'a pas envie, elle s'en fiche.</p>
<p>28.Ch: Mais tu penses qu'elle n'est pas capable d'arbitrer ou tu penses que...</p>	
<p>29.Co: Elle n'a pas envie mais...</p>	
<p>30.Ch: Même à l'aide d'un tableau ou quelque chose comme ça ?</p>	
<p>31.Co: Alors ça, je ne l'ai pas fait mais je lui ai dit en plus, donc là, elle a jugé sur l'arbitrage, elle en a rien à fiche. ((rires de Co))</p>	<p>I-1 I-4 Collin est affecté par la même élève qui ne fait rien.</p>
<p>32.Ch: Elle s'en fiche complètement [Ah oui, franchement].</p>	
<p>33.Co: Et puis, non, non, mais je sais, mais après, tu as envie de décider ou pas en tant que prof, car si tu te concentres sur elle, tu laisses tomber tous les autres et après eh bien, c'est les autres qui commencent à faire n'importe quoi.</p>	<p>I-1 I-4 Problématique de la double activité de l'enseignant : gérer une individualité et en même temps gérer l'ensemble de la classe. Co pense que s'il se concentre sur elle, il laisse tomber tous les autres et ils pourraient commencer à faire n'importe quoi (ACS1 TP33).</p>
<p>34.Ch: Je me demande si une élève comme ça, enfin dans un groupe, qui soit aussi démotivée, dans les jeux d'équipes, elle va en démotiver d'autres.</p>	
<p>35.Co: Ah oui. Non mais quand tu joues avec euh, enfin quand il y a une équipe, tu peux la mettre dans ce groupe-là eh bien, c'est vrai que l'équipe ne tourne pas. Elle ne tourne jamais. C'est comme si tu jouais à une personne de moins.</p>	<p>Constat : Co a essayé de la mettre dans une équipe pour les jeux collectifs mais l'équipe ne tourne plus ou ne tourne jamais, c'est comme de jouer avec une personne en moins (ACS1 TP35).</p>
<p>36.Ch: Et si les équipes sont plus petites et que tu fais du 2</p>	

contre 2 ou 3 contre 3 ? Vraiment des petits groupes où tu la mets avec des bons en sport, par exemple deux garçons sympas qui en veulent, elle ne va pas bouger ?	
37.Co: Non mais après il faudrait mettre une règle euh, du type euh::h, on ne peut pas marquer euh, tout le monde doit marquer une fois ou un truc comme ça, parce que autrement, les deux gars ils vont jouer et elle va tout de suite se mettre dans un coin et arrêter de jouer.	I-8 I-3 Co pense qu'il faudrait encore ajouter une règle comme que chaque membre de l'équipe doit marquer une fois sinon l'élève va se mettre dans un coin et arrêter de jouer et les autres continuent (ACS1 TP37, TP39).
38.Ch: Ce serait intéressant d'essayer de mettre cette règle non ?	
39.Co: Pourquoi pas, eh bien oui.	
40.Ch: Ca nous éviterait de nous, nous épuiser à motiver ces élèves.	
((Visualisent un 3e extrait : <i>consignes de Co pour les anneaux, démonstration de Co pour l'assurage pour le mi-renversé - entier de la classe</i>))	APSA
41.Co: Quand tu vois ça, tu as envie de les, de leur passer à eux ces images et puis de les baffer en même temps que tu les vois ((<i>rires de Co</i>)). Non mais il y a un vieux sage qui m'avait dit : "Faut toujours être face à la fosse aux lions.", oui, typiquement là, ils étaient derrière moi certains, et ils faisaient n'importe quoi.	I-6 Intersection des différents milieux, Co rapatrie quelque chose d'ailleurs (ACS1 TP41).
((Ch repasse l'extrait et laisse commenter Co))	
42.Co: Donc là, ils écoutent bien donc c'est bon ((<i>les élèves sont vraiment groupés au sol près de Co qui est debout</i>)). Il y a quand même un garçon qui n'est pas avec les autres et mon élève blessée qui ne tient pas en place ((<i>rires de Ch et Co</i>)). Elle, elle aime bien faire du sport, là, elle était blessée au doigt donc euh, oui, ça la démangeait de faire quelque chose quoi. Après le temps de réaction de tout le monde c'est, quand tu demandes d'aller à quelque part c'est pfiou:::.	I-1 Co pense que ces élèves écoutent bien et sont bien groupé autour de lui à part un garçon à l'écart des autres et la fille dispensée qui ne tient pas en place (élève qui aime bien l'EPS et ça la démangeait de faire quelque chose) Co est affecté par le temps de réaction des élèves pour se déplacer à un autre endroit (ACS1 TP42)(-> similitude avec Jo).
43.Ch: Comment tu aurais pu t'y prendre autrement pour qu'ils viennent tous regarder la démonstration et que ce soit clair ? Tu donnes généralement des critères clairs et la démonstration est bien. On voit aussi qu'il y a un garçon qui vient spontanément aider euh, on voit ceux qui sont derrière toi eh bien, ils s'en fichent un peu de comment il faut assurer.	
44.Co: Mhm. C'est aussi ceux qui arrivent à faire l'exercice.	I-8 Co pense que ceux qui ne

<p>J'aurais pu:::, descendre tous les anneaux en bas et leur faire faire tous en même temps mais après ils ne voient pas comment ils doivent assurer. Ou alors, les faire venir tous de ce côté-là, pour les avoir tous face à moi mais... ou les faire s'asseoir tous sur un tapis et ils n'ont pas le droit de se mettre ailleurs. A essayer la prochaine fois. Explique-moi ce qu'il fait lui ?</p>	<p>sont pas attentifs pendant la démonstration pour assurer quelqu'un se sont les élèves qui arrivent à faire l'exercice (ACS1 TP44).</p> <p>Co aurait pu mettre tous les anneaux en bas et que tout le monde fasse en même temps, ou alors les mettre tous en face de lui ou encore les rassembler sur un tapis et ils n'ont pas le droit de se mettre ailleurs (ACS1 TP44).</p>
<p>45.Ch: Des ombres chinoises ((<i>fou-rires de Ch et Co</i>)). Peut-être ils n'aiment pas les anneaux mais si collectivement, ils doivent tous y passer enfin...</p>	<p>I-1 Un élève faisait des ombres chinoises pendant les consignes de Co.</p>
<p>46.Co: Ou alors, peut-être être un objectif qu'ils doivent, dans l'évaluation, c'est qu'ils sont tous notés sur l'assurage aussi et après ils seront obligés de venir suivre.</p>	<p>I-8 Co propose qu'un objectif soit dans l'évaluation le fait qu'ils soient notés sur l'assurage afin de les obliger à venir suivre la démonstration (ACS1 TP46).</p>
<p>47.Ch: Parce que ça, ce que tu faisais c'était pour l'évaluation, enfin tu leur avais parlé de l'évaluation avant ?</p>	
<p>48.Co: Non, du tout, ça c'était un exercice qu'on faisait comme ça, ce n'était pas évalué. L'évaluation des anneaux c'est, des balancés, 1/2 tour, 1/2 tour et puis sortie arrière.</p>	
<p>49.Ch: Et ici, ils savaient déjà ce que tu allais évaluer aux anneaux ?</p>	
<p>50.Co: Non. Après c'est un truc un peu plus compliqué donc euh, y en a qui n'ont pas la force dans le, dans les abdos.</p>	
<p>51.Ch: Tu as commencé avec l'élément le plus compliqué ?</p>	
<p>52.Co: Oui, mais on avait déjà fait quelques fois les anneaux.</p>	<p>Co propose un exercice compliqué (mi-renversé) aux anneaux en début de cycle malgré que les élèves ne soient pas évalués dessus et ils ne le savent pas (ACS1 TP48, TP50, TP52).</p>
<p>((<i>Visualisent la suite de l'extrait aux anneaux : consignes de Co pour les anneaux, démonstration d'un élève pour la sortie arrière et deux élèves qui assurent dont Co pour la démonstration</i>))</p>	<p>APSA</p>
<p>53.Co: Donc là, on change d'exercice, c'est pour le niveau d'après, donc ceux qui arrivent à faire cet exercice-là, ils passent à l'étape d'après, là on voit, qu'ils ne viennent pas tout de suite, tout d'un coup, ils sont intéressés, sûrement</p>	<p>I-1 Co changé d'exercice et a obtenu l'attention de quasiment tout le monde sauf 2 élèves dont la fille</p>

<p>parce que j'ai dit quelque chose, tout le monde, enfin 90% des élèves écoutent, à part les deux-là, elle je ne sais pas ((<i>toujours le même élève fille démotivée</i>)), elle je l'ai perdue la première fois que je l'ai vue je crois.</p>	<p>démotivée. Collin fait de l'humour au sujet de ces filles. Les élèves sont assez impliqués car ce sont deux camarades qui assurent au niveau d'après (ACS1 TP53, TP55).</p>
<p>54.Ch: Mais là aussi, je me suis encore un fois posé la même question, je me suis demandé si, eh bien voilà, si sur cette première démonstration, tu leur dis par exemple : "Vous êtes tous là, vous faites tous un mi-renversé sur le sol, là où vous êtes.", tu les aurais eus en groupe classe entière et elle même si elle ne veut pas suivre, elle est prise au milieu du groupe entier qui suit, [Oui, oui] donc à quelque part, tu la forces sans vraiment le faire, à suivre l'exercice et peut-être en faisant, elle s'engagera peut-être après [Oui, oui], mais...</p>	
<p>55.Co: Bon globalement, ils sont tous assez impliqués là, du fait que ce soit deux camarades qui assurent.</p>	
<p>56.Ch: Tout à fait. Ça m'a aussi surprise pour la deuxième démonstration, ce n'est plus toi qui assurais, comme pour le mi-renversé mais c'était deux élèves et du coup, ça a attiré toute l'attention de la classe.</p>	
<p>57.Co: Mais après, tu vois, si tu peux mettre pause, plus tu vas dans la difficulté ((<i>Co a mis des niveaux de difficulté de gauche à droite</i>)), plus l'élève il est censé savoir faire au moins le minimum quoi, et puis ici ((<i>Co parle de la première démonstration avec une fille</i>)) c'est elle qui m'a demandé de l'assurer parce qu'elle avait peur. Elle m'a dit : "Moi je ne sais rien faire.", alors "moi je ne sais rien faire" pour lui donner un peu plus d'assurance, je lui ai dit : "Bon eh bien, c'est moi qui vais t'assurer au début.", tandis que là ((<i>Co pointe le côté droit des tapis</i>)), eux, ils savent déjà faire un peu donc euh, je peux déléguer, enfin je peux euh, si:::, même si c'est leurs camarades qui les assurent, ils sont déjà plus sûrs car ils savent qu'ils arrivent à venir, en tout cas, tenir avec les bras et puis eu:::h, ils sont plus tranquilles donc euh...</p>	
<p>58.Ch: Après c'est, c'est intéressant, parce que c'est maintenant que ça me frappe aussi, c'est que tu as perdu toutes les filles en cours de route pour aller sur le dernier tapis tout à droite.</p>	
<p>59.Co: Oui parce que, il y en a aucune qui:::, ((<i>rires de Co</i>)) qui::: et il n'y en a aucune, je ne sais pas si on verra ça dans les extraits, mais y en a aucune qui viendra ici ((<i>Co montre le dernier poste</i>)) même pour l'assurance.</p>	<p>I-1 Co est affecté par le fait qu'aucune fille de cette classe ne va atteindre les derniers niveaux même pour l'assurance (ACS1 TP59).</p>
<p>60.Ch: Du coup, ma question quand je vois ça, parce que tu n'avais pas réglé comme habituellement en fonction de la taille des élèves.</p>	

61.Co: Non, c'est selon la difficulté.	
62.Ch: Voilà, je me suis demandé, si tu avais fait 2, 2 et 2 et qu'ils doivent passer partout [Mhm], est-ce qu'ici, en ayant fait des groupes imposés, genre tu mets elle avec un qui est un peu plus fort, et puis un ou une élève de confiance, tu mets elle ((<i>Ch parle de la fille en surpoids</i>)) avec un garçon qui est un peu plus costaud [Oui, oui] et une de ses copines, et puis ils devraient se décaler à chaque fois d'un cran mais ce qui les amènerait à être interdépendants les uns des autres dans chaque groupe [Mhm], en ayant à chaque fois quelqu'un, un garçon, qui pourrait les encourager, les pousser, leur expliquer [Mhm] aussi aux autres qui sont peut-être à ça du niveau suivant [Oui], pour les faire basculer dans le niveau suivant [Oui, oui]. Chez un collègue ((<i>Ch parle de l'enseignant Alec</i>)), il avait une élève qui faisait des disloques aux anneaux, enfin elle faisait des trucs de malade une gymnaste et je me suis dit : "Bon eh bien voilà, elle fait son truc de son côté.", mais en fait, quand elle a fini, les autres sont allés vers elle, spontanément, les footballeurs, etc., ils sont allés lui demander : "Mais comment tu fais pour aller aussi haut, les 2 pas sur le tapis ?", alors pas la disloque, [Oui, oui] ils ne parlaient pas de la beauté de ce qu'elle avait fait mais plutôt comment tu fais pour pouvoir eux s'améliorer. Donc ici, je pars du principe que, si on continue à regarder l'extrait, c'est vrai que les filles se disent peut-être : "Ah eh bien, on n'arrive pas." tandis que si elles avaient un garçon qui arrive bien [Oui], elles se sentiraient peut-être plus en confiance pour assurer quelqu'un.	
63.Co: Mhm, non, non c'est vrai, pourquoi pas. (.) Non c'est, (.)	I-8 Co pense que d'imposer des groupes plus hétérogènes des niveaux pour les anneaux pourraient amener les filles à progresser (ACS1 TP63) (-> un peu comme il fait pour les jeux collectifs).
64.Ch: Tu vois, ils n'aiment pas les anneaux ok, mais même s'ils n'aiment pas ils participent bien, du coup je me demande si on n'aurait pas pu les impliquer plus en nous préservant aussi. Tu aurais pu continuer à te balader pour aller observer, aider chaque groupe.	
((<i>Visualisent l'extrait suivant : Anneaux balançant par niveaux - accent mis sur l'entraide dans les groupes de niveaux, élève dispensée a un rôle de "déclencheur" pour le mi-renversé</i>))	APSA
65.Ch: On voit l'élève démotivée qui aide quand même parce que c'est une copine, elle s'approche [Mhm].	
66.Co: Mhm, elle s'approche mais, elle ne touche pas. Contrairement à elle, à qui j'ai donné du travail à faire ((Co	I-4 L'élève démotivée ne fait rien (ACS1 TP66).

<i>parle de l'élève dispensée)).</i>	
67.Ch: Tu lui avais demandé quoi ?	
68.Co: De toucher juste avant, tu sais au point mort pour déclencher, enfin, pour l'ouverture. Là, elle va toucher.	Co a demandé à l'élève dispensée de toucher le dos de ses camarades juste avant, au point mort pour aider à déclencher l'ouverture du mi-renversé (ACS1 TP68, TP70).
69.Ch: Du coup, ça aurait pu être une spécialiste déclencheur du mi-renversé dans tous les groupes et pas uniquement dans le dernier.	
70.Co: Ah oui, non, non, c'est clair.	
71.Ch: On voit aussi qu'il y a un groupe (texte).	
72.Co: Mais spécialiste déclencheur, s'il n'y a pas du mouvement, le mi-renversé en mouvement c'est un peu...peut-être pour les groupes qui arrivent.	
73.Ch: Si tu avais un garçon dans chaque groupe, elle aurait pu être spécialiste dans chaque groupe.	
74.Co: Ah oui, c'est clair.	
75.Ch: Je trouve que l'entraide entre les garçons est bonne.	
76.Co: Non, non, l'entraide entre les garçons ça va bien. Même lui qui est un petit peu, on va dire eu:::h, mis à l'écart de temps en temps, souvent. Bon, il se met aussi en retrait lui hein ? [Oui] Bon, il s'est quand même fait aider par deux autres camarades là, juste avant.	I-4 Co trouve que l'entraide entre les garçons est bonne même avec celui qui est mis à l'écart ou qui se met à l'écart. Ici, il se fait aider par deux autres camarades garçons (ACS1 TP76).
77.Ch: On voit là, les filles qui aident [Oui]. Et puis les autres, ça ne les dérange pas du tout.	Chez les filles tout le monde s'entraide à part la fille démotivée (ACS1 TP77, TP78).
78.Co: Mais elle c'est incroyable ((Co parle de son élève démotivée qui participe)).	I-1 Collin est affecté par la même élève.
79.Ch: Je n'ai pas l'impression, qu'elle n'a pas envie de faire, j'ai l'impression que c'est un peu pour faire "genre", je me demande vraiment dans quelle mesure cette fille-là, tu peux l'avoir en faisant par exemple des groupes imposés, c'est-à-dire qu'elle se retrouve dans un groupe avec des autres qui ont plus de rythme qui ne lui laissent pas le choix, elle se retrouve dans ce groupe avec cette fille qui aide beaucoup ou celle-là et un garçon qui est bon.	
80.Co: Oui mais alors, il faudrait mettre quelque chose que son résultat à elle, impliquerait eu:::h, les autres à avoir une bonne note ou pas.	I-8 Co propose de mettre quelque chose pour que le résultat de la fille démotivée impliquerait les autres à avoir une bonne note ou pas ou du

	moins aurait une influence sur eux (ACS1 TP80, TP82).
81.Ch: Et s'il n'y a pas la note ou d'évaluation ?	
82.Co: Alors ce qu'elle fait, elle influence les autres, oui. Peut-être elle participerait mieux.	I-8
83.Ch: J'ai vraiment l'impression qu'elle fait quand même et aujourd'hui de nouveau, elle fait de nouveau avec l'inscription des résultats pour les copains, elle a fait, ce n'est pas qu'elle n'a pas fait [Oui]. Je me dis optimistement que peut-être elle va y prendre goût, peut-être même une forme de reconnaissance des autres de ce qu'elle fait...	
84.Co: Et puis après ça peut prendre.	I-8 Co pense que chez l'élève démotivée un rôle qui lui donnerait une forme de reconnaissance des autres pourrait « prendre » (ACS1 TP84).
85.Ch: Je passe à l'extrait suivant.	
((Visualisent l'extrait d'après : fille en surpoids qui va oser faire le mi-renversé avec ses copines))	
86.Co: Elle l'a fait quand même une fois.	I-1 Co est affectée que la fille en surpoids qui a peu confiance en elle va oser faire le mi-renversé avec l'aide de ses copines. Profil de l'élève : elle ne fait pas beaucoup mais elle est très serviable et gentille (ACS1 TP86, TP88).
87.Ch: En plus c'est pas rien pour elle [Oui]. Je n'avais même pas vu. C'est une samaritaine elle.	
88.Co: Oui, oui. Elle ne fait pas beaucoup mais elle est très serviable et très gentille.	
89.Ch: Oui exactement, elles sont supers.	
90.Co: Ah non c'est clair.	
91.Ch: Tu arrives à me commenter cette scène ? Tu veux la revoir ?	
92.Co: Non, non c'est bon. Ah oui, alors c'est comme je te l'ai dit, c'est la première fois que je vois que:::, je n'avais pas vu qu'elle l'avait fait donc euh, excellent et puis, mais c'est vrai que, même si lui, il n'arrive pas à le faire, il est quand même venu corriger son copain pour lui rentrer la tête. C'est cool de les voir participer comme ça, enfin, s'entraider comme ça. Et puis euh, comme je te l'ai dit, il est tout le temps mis à part dès qu'il a vu que lui, il commençait son mouvement, il est tout de suite venu lui faire une correction et il est venu essayer de venir l'assurer. Donc oui, ils collaborent	I-1 Co est affecté de voir l'élève en surpoids faire l'exercice pour la première fois et le garçon qui est mis à l'écart qui va corriger spontanément un autre camarade. Co est affecté de les voir participer comme ça (ACS1 TP92).

<p>beaucoup, ils coopèrent spontanément.</p>	
<p>93.Ch: Alors, en voyant ça, je me suis dit : "C'est cool mais le fait est que, à quelque part elle vient essayer [Mhm], mais elle reste au dernier poste, il y a une sorte de valorisation, je trouve au niveau de soi et des autres, admettons qu'elle passe au poste suivant, à nouveau dans cette idée des groupes imposés [Oui], d'un coup même si elle ne fait pas l'exercice, elle va passer assurée au prochain niveau comme le garçon.", donc non seulement tu peux être celui qui fait, tu peux être sans être un enseignant comme nous, tu peux totalement avoir des critères pour devenir assureur "chevronné" [Oui] et du coup, ça peut être valorisant pour des élèves qui n'arrivent pas encore ou pas l'exercice et c'est valorisant d'avoir une personne en qui tu as confiance [Oui, oui] parce que je pense que c'est peut-être quelqu'un de timide mais elle ne te laisserait pas tomber.</p>	
<p>94.Co: Non, non. D'ailleurs aujourd'hui, elle est venue vers moi et puis, elle m'a dit : "Qu'est-ce que je peux...", je lui ai donné un travail euh, c'était marquer les résultats et puis euh, et puis quand on a changé de salle, après le basket, elle est venue vers moi et m'a demandé : "Maintenant, je fais quoi ?". C'est cool d'avoir des élèves comme ça. Elle est demandeuse, alors, elle ne fait pas souvent la gym parce qu'elle a tout le temps des arrêts de gym, donc euh, voilà.</p>	<p>I-1 Profil de l'élève en surpoids : elle a souvent des arrêts de gym mais elle vient toujours vers Co pour demander qu'est-ce qu'elle pourrait faire. Co va lui donner un travail comme marquer les résultats. Co trouve cool d'avoir des élèves comme ça (ACS1 TP94).</p>
<p>95.Ch: Mais on peut aussi valoriser ça non ? Des personnes comme ça ((<i>Ch parle des personnes fortement en surpoids</i>)), même dans les petites classes, je ne peux plus, j'ai mal au dos après, donc ces élèves on peut les mettre avec des autres élèves et peut-être leur donner des rôles différents, comme un coach "mental" par exemple, comme la fille qui est derrière et qui encourage, presque à l'engueuler, qu'elle peut le faire. Tu imagines ce qu'elle va lui dire ? ((<i>Ch parle de la fille qui est dans le groupe à la fille en surpoids</i>))</p>	
<p>96.Co: Oui, à un moment elle lui a dit : "Maintenant tu vas réussir." ou un truc comme ça je crois. On voit à un moment elle fait ((<i>Co fait un geste de poing fermé avec la main</i>)). A voir, en tout cas, quand tu parles avec les mains comme ça, c'est que tu motives la personne et puis c'est excellent, c'est bien.</p>	<p>I-1 Co est affecté par le rôle, l'attitude encourageante des copines qui vont réussir à faire faire le mi-renversé à leur camarade en surpoids (ACS1 TP96).</p>
<p>97.Ch: Donc pour une personne qui manque peut-être de confiance en elle, vu la morphologie, tu mets une personne comme ça, même s'ils sont tous sympas, avec un garçon un peu plus fort, je me demande ce que ça donnerait, je suis curieuse de savoir ce que ça pourrait donner. Et comme toi tu dis, elle est demandeuse oui d'accord mais si toi tu donnes aussi automatiquement des tâches intéressantes, tu dois aussi moins les gérer, ces élèves qui sont dispensés mais qui</p>	

participent sous une autre forme au groupe.	
98.Co: Mhm. Non, non c'est clair.	I-8 Co pense effectivement qu'on pourrait diversifier les rôles ou donner des autres tâches spécifiques pour aider le groupe aux élèves dispensées ou qui ont de la peine (ACS1 TP98).
99.Ch: C'est le dernier extrait, je te rassure [Pas de souci]. <i>((Visualisent le dernier extrait : <u>anneaux balançant au dernier niveau</u>)</i>	APSA
100.Co: Alors là, la consigne je leur avais dit, je vais parler de cette scène ici (<i>regroupement d'élèves autour du dernier niveau tout à gauche</i>), je leur ai dit : "Il doit toujours y avoir une personne à l'ouverture, une personne qui pousse et une personne en tout cas qui assure à la sortie, même deux j'avais dit, un de chaque côté." donc euh, et puis ça se faisait sans que:::, enfin, j'avais dit que celui qui était aux anneaux, il était responsable de sa sécurité, d'engager des personnes entre guillemets, ça s'est fait donc euh, moi, j'étais là et puis, dans la scène qu'on vient de voir, c'était très bien.	
101.Ch: Oui, donc on voit qu'ils font, etc. La seule chose que je m'interroge à nouveau, c'est cette élève-là, est-ce qu'elle perturbe à nouveau les autres, je crains qu'elle contamine les autres dans son non-engagement.	
<i>((rires de Co))</i>	I-1
102.Co: Eh bien oui c'est tout le problème, elle déconcentre les autres mais trouve-moi une solution (<i>rires de Co</i>).	I-1 I-4 L'élève démotivée va déconcentrée les autres et demande à la Ch de lui trouver une solution (ACS1 TP102, TP104).
103.Ch: Ok mais c'est plutôt se dire, ok, je fais un groupe et elle doit être avec son groupe ou une tâche comme tu as donné à l'élève dispensée. Est-ce que tu pourrais la mettre à un poste ?	
104.Co: Je perds beaucoup d'énergie avec elle. Oui, à essayer.	I-1 Co est prêt à essayer la proposition qui est de la mettre avec un groupe dans lequel elle jouerait un rôle, une tâche spécifique comme l'élève dispensée par exemple (ACS1 TP104).
105.Ch: Encore un point pour les anneaux, une fois j'avais fait ce que tu as proposé sur l'évaluation, j'ai dit : " <u>L'évaluation, vous allez passer par euh, ça dépend du nombre de paires d'anneaux, mais par exemple, ici par 3 [Oui, oui], ou bien vous allez passer par 6, j'avais fait les</u>	APSA

<u>garçons et puis les filles car ils étaient séparés, et ils devaient faire les anneaux en synchronisation sur musique."</u>	
106.Co: Oui, alors ça je fais dans les entraînements mais je n'ai jamais fait sur de la musique. Synchronisé j'ai fait.	Co utilise la synchronisation entre élève aux anneaux pour les entraînements mais n'a jamais fait pour une évaluation ou avec de la musique (ACS1 TP).
107.Ch: J'avais utilisé une musique classique ou moderne, ça les avait motivés et c'est les élèves entre eux qui se coordonnaient et qui se corrigeaient [Oui, mhm] et moi, j'ai pu me retirer pour les observer.	
108.Co: Oui, ça peut être intéressant (texte), après faudrait adapter pour l'élément technique.	I-8 Co pense que la synchronisation est intéressante et qu'il faudrait simplement adapter pour l'élément technique à évaluer (ACS1 TP108).
109.Ch: Oui, et puis chaque élève avait un assureur de l'autre groupe, pour la sortie et l'élan poussé du départ. C'était super intéressant et drôle.	
110.Co: Pourquoi pas. Et aussi de passer à tous les niveaux, et si tu ne fais pas un niveau, tu as un autre rôle, c'est vrai que c'est intéressant de faire ça.	I-8 Co pourrait essayer que chaque élève dans chaque groupe doit passer à tous les niveaux et s'il n'arrive pas alors il a un autre rôle (ACS1 TP110).
111.Ch: Ça met aussi moins en évidence les élèves qui sont moins bons en sport, ça peut être une alternative intéressante qui les déstigmatise de toujours rester au niveau le plus faible quand on fait par niveaux.	
112.Co: Tu vois ça, ça ne me dérange pas du tout ((Co parle de la fille en surpoids)), par contre ça oui ((Co parle de la fille démotivée)), une élève comme ça, c'est vraiment, voilà, c'est, c'est...	I-1 Co est affectée par l'attitude de la fille démotivée qui dérange contrairement à quelqu'un qui participe moins mais qui est moins dérangeant (fille en surpoids) (ACS1 TP112).
113.Ch: Est-ce que tu souhaites ajouter quelque chose ?	
114.Co: Non, non je ne crois pas. C'est intéressant.	
115.Ch: Merci beaucoup [Merci à toi].	
((Fin de l'autoconfrontation simple)).	

Entretien d'ACS 2 de Collin 20170203 (codé)

AUTOCONFRONTATION simple n°2 AVEC COLLIN	Codage
---	---------------

LE 02 mars 2018 - EPS/11VP	
1.Ch: Alors, avant qu'on commence à visionner les extraits, est-ce que tu as des nouveaux dispositifs de coopération ou quelque chose que tu as fait depuis la dernière fois qu'on s'est vus qui te vienne en tête où tu te dis : "Alors ça faut que j'en parle, c'était incroyable." ?	
2.Co: Avec cette classe eu:::h...	
3.Ch: Oui ou avec une autre classe, quelque chose que tu as essayé depuis ?	
4.Co: J'ai essayé le jeu où euh, enfin, enfin l'équipe qui marque eh bien, celui qui marque, il passe dans l'autre équipe. Oui, ça joue pas mal, ça jouait bien.	I-8 Co a essayé un nouveau jeu coopératif : celui qui marque, passe dans l'autre équipe (ACS2 TP4).
5.Ch: D'autres choses ?	
6.Co: De tête comme ça, il n'y a rien qui me vient.	
7.Ch: Du coup, on est sur une séance de décembre ou janvier, tu avais commencé avec une balle assise à gage [Mhm], on va visionner et est-ce que tu arrives à m'expliquer ce dispositif coopératif ?	
8.Co: Alors j'ai commencé par <u>une balle assise parce que les gages ça permet de faire des petits exercices de renforcement musculaire en groupe</u> , enfin de s'échauffer un peu différemment au lieu de faire un échauffement traditionnel où il y a tout le monde qui tourne autour de la salle eh bien, cette forme de jeu collectif avec un gage où tu te retrouves avec un camarade, ça permet de faire passer ces petits exercices de manière plus sympa.	<u>APSA</u> I-3 Co a modifié une forme de balle assise afin d'y introduire sous forme collective un échauffement musculaire sous forme de gage en groupe. Les élèves sont plus motivés parce qu'ils envoient le copain faire un gage, ils se retrouvent à plusieurs en train de faire les gages en plus les élèves reviennent dans le jeu une fois le gage terminé. Les exercices techniques (petites séries d'abdos, etc.) sont camouflés sous une forme jouée, (ACS2 TP8, TP10).
9.Ch: Et c'est un jeu collectif que tu fais souvent ?	
10.Co: Oui, oui, ça fonctionne avec toutes les classes la balle assise. Bah en plus, s'ils voient qu'ils doivent faire un gage à un copain donc ils sont encore un peu plus motivés donc euh, et puis euh, ce n'est jamais des grandes séries mais des petits abdos, c'est 5-6 abdos ou 10 maximum, et puis après ils peuvent retourner dans le jeu donc euh, c'est ça qui est sympa, parce que du moment que tu n'attends pas sur la touche parce que tu as été touché, tu es toujours actif et puis ça permet en même temps de chauffer un peu les muscles. Les exercices techniques sont un peu camouflés	I-3 Généralisation de cette balle assise avec tâches en binômes (sens/efficience).

sous une forme jouée.	
11.Ch: Là, on va observer, donc à cette leçon, tu avais 2 élèves dispensées de gym [Oui]. On voit qu'elles se tournent et qu'elles regardent les élèves qui font les gages ((<i>les deux filles sont l'élève démotivée et l'élève en surpoids</i>)).	
12.Co: Elles contrôlent.	I-3 Co a donné une tâche aux élèves dispensées, elles contrôlent les gages (ACS2 TP12, TP14).
13.Ch: Tu leur avais donné la tâche de contrôler les autres ?	
14.Co: Oui.	
15.Ch: Est-ce que toi maintenant quand tu les vois comme ça debout en train d'être debout, les mains dans les poches, pendant un petit moment, tu te dis que tu aurais pu faire quelque chose d'autre avec elles ?	
16.Co: (.)((<i>soupir de Co</i>)).	I-1
17.Ch: On revient un peu sur ces élèves car on a toujours des élèves [Oui, oui] comme ça dans nos classes. On voit elles sont les deux...	
18.Co: J'aurais pu les distribuer une sur chaque poste pour un peu les éloigner et puis comme ça, elles auraient été un peu plus concernées par la tâche mais déjà si:::, elles, (.) ((<i>rires de Co et Ch</i>))[Elles ne sont pas très sportives] Non, non, <u>mais détrompe-toi parce que celle qui est un peu plus ronde on va dire, ce n'est pas qu'elle n'aime pas le sport, c'est vraiment qu'elle a des soucis physiques, elle a la cheville monstre fragile et puis elle avait une dispense, là, elle a recommencé et puis elle s'implique dans les cours, elle est super active. Par contre l'autre, molle ce n'est même pas un mot, c'est un euphémisme</u> ((<i>rires de Co et Ch</i>)).	I-8 I-1 Co est affecté par le peu d'implication de ces deux élèves surtout une. Il propose de distribuer chacune sur un poste pour les éloigner afin d'être plus concernées par la tâche (ACS2 TP16, TP18). I-4 I-1
19.Ch: Est-ce que typiquement ce:::s, une proposition pour elle ça aurait été de tenir les chevilles de leurs camarades ou bien de donner une balle de tennis sous le menton ou un accessoire pour qu'elles s'impliquent corporellement dans la tâche avec les autres.	
20.Co: Ok, oui intéressant, pourquoi pas. Oui effectivement.	Co prend note de la suggestion de les impliquer physiquement pour les gages ou de les laisser participer à un choix de gage (entre 3 propositions) (ex : tenir les chevilles) (ACS2 TP20, TP22).
21.Ch: De les occuper avec quelque chose pour qu'elles soient plus engagées où est-ce qu'elles ne pourraient pas décider de comment elles pourraient s'impliquer ou du gage si tu en as trois à disposition et c'est elles qui sélectionnent ?	
22.Co: Ok, oui pourquoi pas. C'est une idée. Non, non,	

franchement c'est bien, je n'y ai pas pensé. C'est une bonne idée ça.	
((Visualisent l'extrait : <i>cordes à sauter pour le test cantonal par deux au choix des élèves</i>))	<u>APSA</u>
23.Ch: Donc là, c'était le test cantonal de condition physique [Tout à fait], c'était les sauts à la corde par 2, j'attire ton attention sur la fille...	
24.Co: Qui est couchée ((<i>rires de Co et Ch</i>)), bon si elle arrive à compter comme ça, ça me va.	I-1 Co est affecté par une élève qui est affalé par terre en train de compter les tours de sa copine car il y a des fenêtres et pour lui c'est du laisser-aller, elle pourrait au moins rester assise (ACS2 TP24, TP26, TP28).
25.Ch: Je pense que quand tu donnes le cours, tu la remarques encore moins. Est-ce que c'est quelque chose qui te dérange ?	
26.Co: (.) Si j'étais tout seul et qu'il n'y avait pas de fenêtres, non. Mais quand il y a du monde à côté, oui ça me dérange. ((<i>rires Co</i>)) Mais là, l'objectif c'était de compter, du moment qu'elle arrive à le faire et que sa camarade elle est d'accord avec ce qu'elle a compté parce qu'elle a réussi à le faire, moi ça ne me pose pas de soucis.	I-1
27.Ch: Quand tu dis que ça te dérange s'il y avait quelqu'un à la fenêtre ?	
28.Co: Eh bien, parce que, eh bien, c'est, oui c'est, c'est du laisser-aller quoi voilà. On lui demanderait de rester au moins assise et pas couchée comme un sac à patate.	I-1
((Visualisent l'extrait : <i>retour des résultats par les élèves</i>))	
29.Ch: Là, on est dans un moment de ta leçon où ils te redonnaient les résultats de cordes à sauter. [Oui] On peut voir qu'ils sont près de toi et attentifs.	
30.Co: Sauf un qui est couché.	Co souligne à nouveau un élève couché pendant le retour au résultat. Ces comportements d'élèves dérangent Co.
31.Ch: Est-ce que tu penses, qu'au lieu d'avoir ce temps mort, d'attente, de pause après la corde à sauter, que tu aurais pu laisser la feuille et que chacun aille noter lui-même son résultat ?	
32.Co: Pourquoi pas mai:::s, ça aurait fait le bouchon et puis là, je fais ce petit temps de pause, eh bien d'une part ça leur permet de souffler, parce que quand tu as fait 1 minute de corde à sauter à fond tu es un peu crevé et puis euh, et c'est aussi l'occasion de donner les explications pour après.	I-3 Co utilise des temps morts pour laisser souffler les élèves après un effort ou alors donner les explications d'après (ACS2 TP32).

33.Ch: Ok, il y a dans les vidéos souvent cette forme de rassemblement avec les élèves, chez toi tu es toujours debout souvent derrière un caisson, est-ce que ça t'arrive de t'asseoir ou de t'accroupir avec tes élèves ?	
34.Co: M'asseoir jamais.	I-7 Co ne s'assoit jamais avec ses élèves (MO) car il n'est pas assez souple (ACS2 TP34, TP36).
35.Ch: Pourquoi ?	
36.Co: Je ne suis pas assez souple. ((<i>rires de Co et Ch</i>))	I-1
37.Ch: C'est vrai ?	
38.Co: Oui ((<i>fous rires de Co</i>))	I-1
39.Ch: Mais en tailleur ou sur les genoux ?	
40.Co: Oui mais non, ça m'arrive de me mettre accroupi si je dois leur expliquer ce que j'aurais pu faire sur un tableau magnétique et puis je ne l'ai pas à disposition, alors je prends des cônes et je leur explique comme ça. Soit sur une feuille devant eux, soit avec des assiettes.	I-3 Co se met accroupi s'il doit leur expliquer quelque chose et qu'il n'a pas le tableau magnétique à disposition alors ils leur expliquent à l'aide d'une feuille devant eux ou alors avec des assiettes (ACS2 TP40).
41.Ch: Ok et puis euh, on a un autre collègue qui lui, tout le temps, à toutes ses leçons, lui il dit par rapport à la coopération : "Je veux en faire partie de cette coopération avec mes élèves.", donc il ne met pas de caisson et lui il vient s'asseoir sur le cercle mais les élèves eux ne sont pas assis autour sur le cercle, ils sont collés, un peu comme des abeilles, tout près et ça crée une espèce de proximité avec ses élèves, et en plus ça lui permet de parler plus doucement dans des phases de jeu notamment où les élèves sont excités, et d'être plus calme avec eux. Est-ce que ça te tenterait d'essayer avec tes élèves ?	
42.Co: Pourquoi pas.	Co est ouvert à essayer de se mettre à la hauteur des élèves assis (ACS2 TP42, TP44).
43.Ch: Et voir comment toi tu te sens en faisant ça ?	
44.Co: Oui, oui. <u>Bon, ils sont quand même super attentifs et c'était l'objectif recherché parce qu'il y avait pas mal de choses à expliquer.</u>	
((<i>Visualisent l'extrait : élèves par groupes affinitaires en train de faire les postes de condition physique</i>)).	APSA
45.Ch: Donc là, on est au test de condition physique, est-ce que tu te souviens de comment tu avais fait les groupes ?	
46.Co: De manière aléatoire, c'est eux qui ont choisi je crois.	
47.Ch: Et puis, ils devaient par combien et pourquoi ?	

<p>48.Co: Eu::h oui, il y avait trois groupes qui devaient tourner, trois divisé par, il y avait quoi 21 élèves, s'il n'y avait pas de blessés. Mais j'ai réparti l'élève dispensée. Aux deux élèves dispensées j'avais donné des tâches, à la souplesse et à la détente, et puis moi, j'ai fait l'autre aussi. Je me suis chargé du poste de la force parce que c'est un peu plus compliqué parce que c'est une application, enfin plus compliqué, ce n'est pas plus compliqué mais s'il faut encore expliquer l'application à l'élève, ça, et puis, euh, et le fait de devoir marquer plusieurs temps à la suite, je préférais gérer moi et puis donner des tâches un peu plus faciles aux autres élèves.</p>	<p>I-3 Les élèves ont fait quatre groupes qui devaient tourner (un groupe de garçons motivés, un autre groupe de garçon et un groupe de fille, et deux filles qui faisaient à part). Co a donné des tâches aux deux filles dispensées (prise de résultats à la souplesse et à la détente) et lui s'occupait du poste de la vitesse car il utilisait une application plus « compliquée » à utiliser, à expliquer (MO) question d'efficacité (ACS2 TP48, TP50).</p>
<p>49.Ch: Et puis de leur donner un chronomètre et qu'ils le fassent qu'à deux ?</p>	
<p>50.Co: C'est possible aussi mai:::s, c'était une question d'efficacité.</p>	<p>I-3</p>
<p>51.Ch: C'était des questions que je m'étais noté en me demandant pourquoi sur ces deux postes en particulier tu prenais les mesures ?</p>	
<p>52.Co: C'est une question de pratique. Parce que j'ai le chronomètre, j'ai l'application, tu tapes dessus et ça te marque les temps l'un derrière l'autre, et puis après tu peux, tu peux tous les reprendre sans devoir aller rechercher comme dans un chronomètre. Par contre, tu vois, ceux qui ne font pas ici, ils ont quand même une tâche, c'est de se souvenir, comme il y avait 3, 4 personnes qui démarrent l'exercice, ils ont quand même eu la tâche de se souvenir qui c'est qui est tombé en premier, en deuxième, ou en troisième ou en quatrième, l'ordre, comme ça moi après je peux suivant les temps, le premier du deuxième, je peux les noter euh, je peux les noter sur la feuille de résultats.</p>	<p>I-3 Efficience : les élèves qui ne font pas le poste de la vitesse ont une tâche de lui donner l'ordre des élèves (ACS2 TP52).</p>
<p>53.Ch: Est-ce que ça t'interpelle de voir les quatre filles comme ça et puis les quatre garçons comme ça et les deux filles ici ? ((Ch pose la question car les élèves se retrouvent en groupes affinitaires et pas composés du même nombre d'élèves))</p>	
<p>54.Co: (.) Sincèrement, je n'avais même pas remarqué.</p>	<p>Co n'est pas affecté du fait que les groupes n'ont pas le même nombre (ACS2 TP54).</p>
<p>55.Ch: Tu n'as pas l'impression de reproduire le cliché, les filles et le groupe des garçons, entre guillemets, les compétiteurs, alors je ne sais pas si c'est vraiment le cas entre eux, et puis là, ce groupe c'est les moins compétiteurs ?</p>	

<p>56.Co: Alors, dans cette organisation-là, je leur dis de faire eux-mêmes les équipes eh bien voilà, après ils se mettent par affinité donc euh, après si ça crée ce type de dynamique ou de séparation, après ils ne jouent pas l'un contre l'autre donc il n'y a pas d'enjeu et s'ils veulent faire un petit concours au sein de leur groupe garçons ou filles, moi ça ne me pose pas de problèmes, tant mieux.</p>	<p>I-3 Pour ce type d'organisation où il n'y a pas d'enjeu où ils ne jouent pas l'un contre l'autre, Co laisse les élèves faire par affinité et les laisse libres de pouvoir faire des concours propres à chaque groupe, ça ne lui pose aucun problème (ACS2 TP56).</p>
<p>57.Ch: Alors chez les garçons ça a marché. Chez ce groupe de garçons, ils vont sauter une vingtaine de fois, il y a un de notre collègue qui a fait ça au test de vitesse, et puis au final ils s'engueulaient car ils s'accusaient de ne pas avoir démarré le chronomètre comme il faut ((<i>rires de Co</i>)). Ça n'a pas du tout dérangé l'enseignant car il a trouvé super que les élèves aient essayé plein de fois. Par contre, on retrouve aussi ces dynamiques de «non-compétiteurs», ceux qui font et ceux qui n'ont pas envie de faire et je m'interroge sur le côté des groupes affinitaires, tu as des élèves qui sont motivés et qui pourraient influencer les autres pour peut-être leur donner envie de faire [Mhm]. Là, tu dis, qu'il n'y a pas d'enjeu, est-ce que ça ne serait pas plus dynamique si c'est toi qui avais fait les groupes comme pour les équipes de jeux collectifs avec 4 élèves par groupe [Mhm] et que tu leur avais dit : "C'est le résultat entre le moins bon et la meilleure performance qui établit le résultat pour toute l'équipe." et après ils peuvent essayer autant de fois qu'ils veulent [Oui, oui]. Comme ça, ils s'encouragent aussi sur ces postes.</p>	
<p>58.Co: Mais tu aurais fait, mis à part le résultat individuel qui aurait compté dans le carnet de gym, tu aurais fait un petit concours euh, par équipe, mhm, intéressant.</p>	<p>Co trouve intéressant de faire des groupes nivelés comme dans les jeux collectifs et de faire des concours entre équipe basé sur la progression de l'équipe où chaque résultat individuel compte, ce qui n'empêche pas de prendre les résultats individuels (ACS2 TP58).</p>
<p>59.Ch: Tu aimes bien faire ce test de condition physique à l'école chaque année ?</p>	
<p>60.Co: Eh bien, on, c'est, on le fait parce que c'est dans le programme d'établissement et puis voilà. Personnellement, je trouve que ça te montre quand même pas mal de:::, les déficiences de certains, surtout au niveau de la souplesse ou de la force, bon, après la force dans les bras, tu vois tout de suite rien qu'au visuel, tu sais celui qui ne va même pas tenir une seconde et puis l'autre qui va tenir plus longtemps mais, et puis ça leur montre aussi aux élèves que, eh bien, la</p>	<p>I-2 Tenions entre instances du métier (impersonnelle et personnelle). Co fait le test de condition parce que c'est dans le programme d'établissement.</p>

souplesse ça se travaille, que la force eh bien, il faut le faire, après le saut eh bien, la détente c'est encore autre chose et puis la vitesse c'est aussi sympa parce qu'ils font des petites courses.	
61.Ch: Après tu l'affiches entre eux ce qu'ils ont fait ?	
62.Co: Eu:::h après en fait, je leur projette au Beamer et ils peuvent eu:::h, ils reportent eux-mêmes dans le carnet de gym. Après ils ont chacun leur carnet, et je leur explique aussi la courbe avec la moyenne, je projette l'image du carnet de gym et puis d'un côté tu as les résultats et de l'autre côté le petit graphique et puis eh bien, je leur dis où ils doivent noter leur résultat et noter le petit point sur le graphique. Après je leur dis : "Regardez les garçons la moyenne c'est ça, les filles la moyenne c'est ça." A mon avis, ils réalisent.	Co utilise les résultats du test de condition physique de manière collective en projetant les résultats au Beamer en fin d'année (MO) efficacité pour faire noter les élèves dans le carnet de gym (gain de temps) et leur faire réaliser où ils se situent avec ces tests par rapport à la moyenne. Le Beamer donne une notion collective et il espère un sens à ces test (ACS2 TP62, TP64).
63.Ch: C'est la première fois que j'entends que quelqu'un utilise un Beamer. Certains de tes collègues, ils prennent directement le livret et ils font noter dedans.	
64.Co: Oui alors avec le Beamer ça donne une notion collective et j'espère un sens à ces tests. D'une part c'est un gain de temps pour moi de faire comme ça, à la fin de l'année.	I-3 Co utilise le Beamer pour donner une notion collective aux tests de condition physique. Mais comment le Beamer devient artefact collectif, sans affecter les plus faibles ?
65.Ch: Est-ce que tu penses que ça serait intéressant de le faire directement après le test de condition physique et pas à la fin de l'année ?	
66.Co: Je pense que c'est bien mais ils oublient aussi après deux leçons.	
67.Ch: C'est vrai que c'est une leçon "cadeau" à organiser ces tests de condition physique mais je trouve que ce n'est pas intéressant pour moi alors je me demande si on pourrait les modifier sous forme de petits concours par groupe ?	
68.Co: Oui pourquoi pas.	Co pourrait imaginer faire le prochain sous forme de petits concours par groupe (ACS2 TP68).
69.Ch: Et pour revenir à tes dispensées, je trouvais vraiment que la fille démotivée est toujours appliquée quand elle doit noter pour ses copains. J'ai l'impression qu'elle fait plutôt une allergie à l'enseignant.	
70.Co: Tu veux dire moi ou l'enseignant en général ?	
71.Ch: Je pense en général car même moi quand j'essaie de	

discuter avec elle, elle est toute molle.	
72.Co: Bon elle a, elle a une vie qui n'est pas facile donc voilà.	Co pour lui la fille démotivée n'a pas une vie facile (ACS2 TP72).
73.Ch: Ce qui est surprenant c'est qu'elle aime bien prendre les résultats des autres [Oui, oui]. Et puis on voit, la fille dispensée, elle est super impliquée.	
74.Co: Non, alors elle c'est, c'est le top franchement, elle est handicapée par sa morphologie, autrement...	Co souligne que l'autre fille dispensée est handicapée par sa morphologie mais qu'elle est « top » (ACS2 TP74).
75.Ch: Et la mettre elle avec une équipe qui est bon, un qui est moyen, quelqu'un qui est quasi du même niveau qu'elle, etc. Ça pourrait aussi l'encourager au niveau de sa confiance en elle.	
76.Co: Ah oui, oui.	Co est d'accord que de mélanger les groupes de manière hétérogène pourrait aider à encourager à prendre confiance aux élèves comme la fille en surpoids.
77.Ch: Si on faisait un groupe affinitaire, elle serait dans un groupe qu'avec les filles et si on voulait travailler avec elle la confiance en soi, peut-être être dans un groupe hétérogène avec d'autres élèves qu'uniquement ses copines, ça pourrait être peut-être bénéfique pour elle en plus d'être sympa.	
78.Co: Oui.(.) D'ailleurs il y a aussi deux groupes de garçons, des plus sportifs pas forcément compétiteurs, après il y a vraiment une bonne entente dans toute la classe, tous les garçons s'entendent bien, avec les filles aussi, ils s'entendent bien et après c'est clair quand euh, y a:::, les filles qui tirent au flan un peu, eh bien c'est clair que:::, eux qui sont super motivés eh bien, ça les descend un peu et puis ils commencent un peu à s'énerver mais autrement, du moment qu'elles sont impliquées, il y a vraiment une bonne ambiance.	Co souligne qu'il y a deux groupes de garçons : des plus sportifs mais pas forcément compétiteurs mais qu'il y a une bonne entente dans toute la classe. Les garçons commencent un peu à s'énerver quand les filles tirent au flan sinon il y a vraiment une bonne ambiance (ACS2 TP78).
79.Ch: Mais tu as vu que ton organisation elle fonctionnait mais tu avais les garçons super impliqués et les filles, elles ont participé mais elles étaient un peu molles, si on habitue peut-être à faire des groupes avec des élèves motivateurs, peut-être qu'elles vont aller dans ces phases, je me laisse molle de temps en temps.	
80.Co: Oui, oui, moi cet après-midi, j'ai fait autre chose de nouveau, comme je te l'avais dit, on fait un peu à la carte, une ou deux périodes par semaine on fait une activité ou deux activités que eux ils souhaitent faire. Cet après-midi,	I-8 I-3 Co propose un cours d'EPS à la carte une à deux périodes par semaine où les élèves peuvent choisir 1-2

<p>on était partis sur du:::, en première période sur du saut en hauteur et du volleyball, et puis en deuxième partie, ils voulaient continuer volleyball et basketball, donc moitié moitié et puis spontanément il y a eu:::, un mélange garçons/filles qui s'est fait, moi je ne suis pas intervenu, rien du tout, ils s'autogéaient, et spontanément ils se sont mélangés forts, filles, garçons, oui.</p>	<p>activités qu'ils souhaitent faire. Il remarque que spontanément les garçons et les filles se sont mélangés au volleyball sans qu'il intervienne (ACS2 TP80).</p>
<p>81.Ch: Est-ce que tu penses que ça a eu un impact le fait d'avoir fait une fois la séance de jeu où j'étais venue voir et puis d'avoir eu la discussion sur les équipes ou quelque chose d'autre en particulier ?</p>	
<p>82.Co: Mhm (.), alors je pense que ce qui s'est passé c'est qu'il y a eu deux terrains de volleyball, un terrain où il y avait 2 contre 2 des garçons, donc voilà et puis ce n'était même pas les plus forts, ils jouaient moyennement mais ça jouait bien même, et puis eu:::h, l'autre terrain où il y avait plutôt du 4 contre 4 ou même du 5 contre 5, et puis là, ça ne jouait pas terrible, et puis au bout d'un moment, il y a 2 filles qui ont en eu marre de jouer là-dedans, elles sont allées vers les 2 groupes de moyen et puis après, ça jouait monstre bien de l'autre côté ((<i>rires de Co</i>)), et puis de l'autre côté ils étaient presque jaloux parce que:::, ils voyaient l'autre côté que ça jouait bien et puis eh bien, eux, il y a quand même des filles qui restaient sur le terrain parce qu'elles étaient motivées et puis là, c'était plutôt les garçons qui étaient agités et ils ont moins participé donc euh. Donc euh, pour que tout joue, quand j'ai, j'ai quand même trois, on va dire euh, 3/4 de la classe qui joue le jeu, avec cette classe, je suis quand même satisfait, voir déjà même un peu moins que les 3/4, entre la moitié et les 3/4 je suis déjà content que ça tourne. Après parce que:::, parce que:::, rentrer dans les conflits et tout ça avec une classe comme ça, oui, ce n'est pas le but recherché tu vois ? Surtout le vendredi après-midi quand euh, c'est, c'est, non mais voilà.</p>	<p>I-1 I-4 Co est content quand il a le 3/4 de la classe qui joue le jeu même un peu moins que les 3/4, entre la moitié et les 3/4 Co est content que ça tourne (MO) parce qu'il ne veut pas rentrer dans les conflits avec une classe comme ça, ce n'est pas son but, surtout le vendredi après-midi (ACS2 TP82).</p>
<p>83.Ch: Je trouve intéressant déjà que par eux-mêmes ils ont voulu et pu changer d'équipe pour que ça joue mieux [Eh bien oui, exactement]. Il y a quelque chose qui s'est passé pour en arriver là.</p>	
<p>84.Co: Exactement, donc euh, le but c'est qu'ils prennent quand même du plaisir après, c'est pour ça aussi que je leur permets de, de choisir leurs activités pour autant que ce soit possible de le faire hein ? Et puis, et puis voilà.</p>	<p>I-3 Développement biphase, sens/efficience. Pour Co le but est que les élèves prennent du plaisir et c'est pour ça qu'il leur permet de choisir leurs activités pour autant que ce soit possible. Co ne veut pas d'élève assis (ACS2 TP84, TP86).</p>
<p>85.Ch: Mais tu étais satisfait du... ?</p>	

<p>86.Co: Oui, oui. Tant que je n'ai pas des élèves qui sont assis et qui ne font rien. Bon eh bien, il y en avait une qui était assise mais comme d'habitude donc euh, c'est, toujours la même. Ce n'est pas possible, elle trouve toujours une excuse, j'ai mal ici, j'ai mal là.</p>	<p>I-1 I-4 Co est toujours affectée par cette fille démotivée dans cette classe qui a toujours des excuses pour ne pas participer (ACS2 TP86).</p>
<p>87.Ch: Tu as essayé de lui donner un autre rôle ?</p>	
<p>88.Co: Mais je lui ai donné un rôle, oui mais rien à faire. Je lui ai dit : "Alors, tu gères le tournoi de volleyball, tu fais des matchs de combien de temps que tu veux et puis, et puis tu fais jouer tout le monde contre tout le monde.", au bout de 3 minutes, elle était déjà loin, elle était assise à l'autre bout de la salle et puis voilà. Donc, euh, c'est compliqué. ((rires de Co))</p>	<p>I-1 I-4 L'élève ne lui donne aucun outil, trop de liberté fait que ça ne fonctionne pas. L'élève ne fournit pas les opérations concrètes alors qu'au niveau du sens (autre rôle) c'est intéressant, mais ça freine à cause d'un manque d'opérations. Co a essayé de lui donner un rôle mais elle n'a rien fait (ACS2 TP88, TP90).</p>
<p>89.Ch: Mais tu as un autre moyen avec elle ? On avait un cas justement comme ça dans l'autre entretien que j'ai eu, où l'élève il fait toujours autre chose, etc. et du coup, qu'il fasse autre chose, c'était intéressant parce que les autres ne se laissaient pas influencer par cette mauvaise dynamique mais ils ont continué, ils s'en fichaient qu'il était là ou pas ça ne changeait rien parce qu'il y avait une bonne ambiance de classe. Mais semaine après semaine tu aurais d'autres moyens ou alors elle a tellement de circonstances atténuantes pour la laisser continuer comme ça ?</p>	
<p>90.Co: ((Soupire de Co)) On ne peut pas tout excuser non plus mais oui, et je ne peux pas noter toutes les semaines quelque chose dans son agenda, c'est chiant, mais oui, oui mais, voilà...</p>	<p>I-1 I-5</p>
<p>91.Ch: En même temps, s'il n'y a rien, elle renvoie quand même le message : "Je ne fais rien et c'est toléré." Certains collègues obligent que les élèves prennent leur agenda à chaque cours de gym, ils sont empilés sur le caisson, et puis si l'élève fait quelque chose, l'enseignant lui dit de sortir son agenda de la pile et de le mettre de côté et ça c'est déjà le premier avertissement, et ensuite si ça continue, il note quelque chose.</p>	
<p>92.Co: Oui.</p>	
<p>93.Ch: Et d'avoir une discussion avec elle, en lui disant que ce n'est pas toléré de participer comme elle le fait en se mettant dans les coins, si elle ne participe pas, de la noter absente, quelque chose comme ça ?</p>	
<p>94.Co: Avant que je parte en camp, le jour où j'ai décidé de faire ce choix de:::, de, à la carte on va dire hein, c'est un jour où je me suis énervé avec eux parce que, il y en avait 6 qui m'ont fait : "J'ai mal ici, j'ai mal là, je n'ai pas mes</p>	<p>I-1 I-3 I-4 I-7 Co s'est énervé avec cette classe car 6 élèves ne pouvaient ou ne voulaient pas faire le cours d'EPS. Co</p>

<p>affaires et tatati et tatata.", et puis ça m'a soulé et puis j'ai dit : "Moi je ne peux pas continuer comme ça avec vous, donc on va faire un pas l'un vers l'autre et puis eu:::h, eh bien, le lundi c'est moi qui décide de ce qu'on fait parce qu'on a un programme à suivre quand même, j'ai quand même quelques évaluations à faire avec vous, et le vendredi suivant votre comportement du lundi, eh bien on fait soit une période, soit deux périodes où c'est vous qui décidez de ce qu'on fait.", et puis depuis ce moment-là, eh bien, il n'y a plus trop de personnes qui tirent au flan, à part celle-là. Ca a déjà eu un impact, ils trouvent tous un peu leur compte parce que, quand on fait deux périodes où c'est eux qui choisissent, y a toujours une partie qui choisit une euh, une activité et puis l'autre qui pas, donc euh, et puis ils savent très bien que si, l'un et l'autre ils ne jouent pas le jeu, parce qu'ils n'ont pas envie de faire l'autre activité, eh bien on arrête, et c'est de nouveau moi qui reprends le dessus euh, sur le choix des activités. Donc euh, après, honnêtement, ((rires de Co)) ça me donne envie de baisser les bras avec, avec l'élève en question-là, parce que c'est, c'est compliqué, c'est fatiguant parce que déjà, tu dois motiver tout le monde et puis après tu as encore elle, préparer à motiver, eh bien, je vais dire c'est 99% des, des élèves, tu as ce pourcent-là qui euh, qui dérange oui. Parce que, (.) voilà, ça prend beaucoup trop d'énergie, et puis, puis...</p>	<p>leur a proposé le cours « à la carte » -> MO : il ne pouvait pas continuer comme ça avec eux. -> OP : Co va leur dire qu'il faut que chacun fasse un pas vers l'autre (compromis) et propose que le lundi c'est lui qui impose le programme MO : il y a un programme à suivre et des évaluations à faire et le vendredi suit à leur comportement ils peuvent décider soit 1 ou 2 périodes du programme (MO : c'est vendredi après-midi). Une partie des élèves choisie toujours une activité et les autres pas. Si l'un et l'autre ne joue pas le jeu, Co arrête l'activité choisie par les élèves et reprend le dessus sur le choix de l'activité (ACS2 TP94).</p> <p>Co est affecté par les élèves démotivées comme cette fille et a envie de baisser les bras car c'est déjà fatiguant de motiver tout le monde et après de préparer à motiver ceux qui dérangent ça prend beaucoup trop d'énergie (ACS2 TP88, TP94).</p>
95.Ch: Et appeler les parents ?	
96.Co: Oui pourquoi pas.	
97.Ch: Peut-être impliquer les parents à ce stade-là ? Leur demander une solution peut-être ?	
98.Co: A tester.	Co pourrait envisager appeler les parents pour essayer de trouver une solution pour cette fille démotivée (ACS2 TP98).
((Visualisent un autre extrait : <i>test condition physique, Co demande à la fin si certains souhaitent refaire encore la vitesse et effectivement certains élèves souhaitent encore refaire</i>))	<u>APSA</u>
99.Co: Tu vois lui, ce n'est même pas forcément un bon sportif ou compétiteur mais il est super motivé.	I-3 Co offre la possibilité aux élèves de pouvoir refaire (OP) le test de vitesse et il aura des volontaires garçons et pas

	uniquement les bons sportifs (ACS2 TP99).
100.Ch: Est-ce que tu aurais pu rendre les autres actifs ?	
101.Co: Je leur avais donné une tâche, ils devaient compter, il y en avait un en tout cas pour chaque élève, le nombre d'allers-retours.	Co a donné une tâche aux autres élèves, ils devaient compter le nombre d'aller-retour (ACS2 TP101).
102.Ch: Et une forme de pari sportif avec les autres ? Vous vous asseyez derrière celui que vous pensez va aller le plus vite.	
103.Co: Ok, intéressant, bonne idée, oui, c'est vrai, après faut faire attention que ça ne soit pas dévalorisant non plus.	Co trouve intéressant l'idée du pari sportif pour autant que ce soit lui qui choisisse les séries pour ne pas dévaloriser un élève ou stigmatiser un élève qui avait juste envie de refaire. Co pense qu'il aurait aussi faire ça avec les filles (ACS2 TP103, TP105).
104.Ch: Et s'ils ont bien parié ils n'ont rien à faire et s'ils ont mal parié alors il y aurait un petit gage.	
105.Co: Oui. Mais à ce moment-là, c'est moi qui devrais faire les séries. Parce que comme ça, je les mets à niveau parce qu'autrement c'est trop enfin, tu stigmatises trop celui qui voulait juste refaire. On aurait dû peut-être faire plusieurs groupes et faire également chez les filles. Mhm.	I-8 Co propose une nouvelle OP.
106.Ch: Voilà, pour aujourd'hui on s'arrête, après il y avait le changement de salle mais c'est vrai que les tests de condition physique pour les rendre coopératifs et moins la séance "joker", je me suis demandé comment tu allais faire.	
107.Co: Eh bien voilà, du moment où tu les mets qu'ils doivent aussi s'autogérer par poste et puis eh bien, et là en l'occurrence, ils étaient aidés par les blessés, je trouve qu'ils collaboraient quand même pas mal, après c'est clair que je ne les ai pas pris tous euh, l'un après l'autre, non mais parce que, non mais déjà parce que tu passes 6 ans et c'est chiant.	I-3 Co pense que de laisser les élèves s'autogérer par poste font qu'ils collaborent et que les blessés en plus aident. De faire ce type de tests imposés et de les faire passer 1 par 1 c'est trop chiant et il y passerait 6 ans (ACS2 TP107).
108.Ch: Bon cette élève ((<i>élève dispensée mais motivée</i>)), elle aurait pu aussi être une gestionnaire de l'activité, elle prend les scores, elle fait les équipes et puis c'est elle qui annonce : "Dans ce groupe-là, le meilleur groupe en additionnant les scores c'est ce groupe."	
109.Co: Oui, oui, c'est clair faudrait essayer.	Co aimerait bien essayer d'utiliser la dispensée motivée pour la laisser gérer la compétition entre les groupes

	basé sur l'addition des scores individuels (ACS2 TP109, TP111).
110.Ch: Après comme tu proposes à tes élèves, tu peux demander à tes dispensés de venir avec des idées de ce qu'ils souhaiteraient faire pendant le cours. Tu leur dis par exemple, au bout de 10 minutes, le temps que toi tu lances l'activité, qu'ils reviennent vers toi te proposer quelque chose en autogestion. Après à toi d'en faire quelque chose.	
111.Co: Mhm, oui et ça pourrait donner un truc où elles sont motivées.	
112.Ch: Est-ce que tu veux ajouter quelque chose sur la coopération ?	
113.Co: Non, non, on a tout vu.	
114.Ch: Alors nickel, merci beaucoup.	
115.Co: Merci.	
((Fin de l'ACS2)).	

Entretien d'ACC 1 de Collin 20182004 (codé)

AUTOCONFRONTATION CROISEE n°1 AVEC ALEC ET COLLIN LE 20 avril 2018	Codage
1. Al: Alors là, ils arrivent, ils ont posé leurs valeurs, après j'aime bien qu'ils se, qu'ils se rassemblent à un endroit pas que:::, ce soit des électrons libres un peu partout, comme ils s'asseyent, entre guillemets, je m'en fiche, bon eh bien là, j'étais là parce que je leur disais de se dépêcher, aux filles qui tapaient sur les portes, c'était cette fois-là, je crois, elles avaient tapé sur les armoires qu'il y a derrière et puis le, le truc que j'ai fait là en fait, c'était un parcours d'aveugle pour, par deux, pour justement qu'ils collaborent entre eux. Donc un du binôme, il a le masque d'avion, et puis l'autre, il pouvait uniquement, au départ, j'avais dit, uniquement guider par la parole et puis finalement, il y en a certains qui se sont touchés un peu mais bon le but premier ce n'était pas d'être strict à ce niveau-là mais c'était plus qu'ils, qu'ils aient des binômes qui se forment et qui collaborent entre eux.	I-3 I-7 Développement biphasé sens/efficience. Volonté que les élèves collaborent (sens) et enseignant qui met en place des opérations concrètes (en binômes) (ACC1 TP1).
2. Ch: Quand tu dis que tu les rassembles tous à un endroit, c'est toi qui as mis ce banc à l'entrée ?	
3. Al: Le banc oui, exprès oui.	
4. Ch: Est-ce que tu utilises d'autres façons pour les rassembler ou pour les regrouper comme ça ?	
5. Al: Style debout euh, vers moi ou alors je leur dis au centre, ça dépend ce qui est mis en place aussi.	I-7 Opérations très concrètes sur le mode de la généralisation. Al met un accent pour rassembler les

	élèves à un point au début de la leçon (OP). Par exemple, il va mettre un seul banc (ACC1 TP1, TP3, TP5, TP7, TP9).
6. Ch: Mais tu vas toujours les mettre à un endroit que tu as prévu au début du cours ?	
7. Al: Voilà et si je sais qu'ils ne vont pas savoir où c'est, quand ils arrivent je leur dis : "Eh bien vous attendez ou posez-vous là ou attendez là."	I-7 Opérations très concrètes sur le mode de la généralisation.
8. Ch: Au début de mes visites, c'était contre le mur ?	
9. Al: Oui, oui, ça peut arriver que ce soit par terre contre le mur mais ils sont un peu plus étalés mais avec un seul banc ils se regroupent dessus par exemple et c'est aussi un peu plus sympa que d'être par terre quoi. Parce que certains élèves me l'ont dit, pas dans cette classe mais ils me disaient : "Je peux rester debout plutôt que de m'asseoir par terre ?", j'ai dit : "Ok mais tu ne bouges pas, tu restes là." Et puis j'avais dit, j'avais dit ou pas, une fille avec un garçon pour le parcours de l'aveugle.	I-3 Efficience : fille avec un garçon.
10. Co: Mais là tu ne les as pas tous là ou bien ?	
11. Al: Euh oui. Parce que je crois qu'il y en a qui sont posés par terre derrière le caisson.	
12. Ch: Et pourquoi tu as fait un binôme mixte ?	
13. Al: Pour les forcer à ne pas être toujours avec le même copain.	I-3 Sens : Al a fait des binômes mixtes pour les forcer à ne pas être toujours avec le même copain mais les élèves choisissent avec qui ils se mettent (ACC1 TP13, TP15).
14. Ch: Mais c'est eux qui avaient le choix de choisir avec qui ils se mettaient ?	
15. Al: Oui. Il y a trois parcours en fait et puis euh, ce que je leur avais dit, c'est que l'élève ne fasse pas les trois à la suite pour pas être dans le noir pendant, pendant 20 minutes. ((rires de Co et Ch))	I-3 Efficience.
((Visualisent l'extrait : <u>parcours à l'aveugle - 3 parcours, binômes mixtes mais au choix des élèves</u>)).	APSA
16. Co: Mais c'est fou comme ils sont tous attentifs.	I-1 Co est affecté de voir comment la classe de Al est attentif (ACC1 TP10, TP16).
17. Al: Bon, je n'ai pas ta classe hein. Toi tu as des...	
18. Ch: Mais tu serais étonné, je ne trouve pas que ta classe est moins attentive que celle-là, on va le voir après.	
19. Co: Oui mais ce qui est différent, bon on verra après mais...	
20. Ch: Il y a aussi une différence du nombre d'élèves, Co en	

a environ 7 de plus.	
21. Al: Ca, ça n'aide pas et puis ce n'est pas non plus les élèves.	
22. Ch: Est-ce que tu aurais pu imaginer faire l'accueil pour qu'ils ne voient pas ce qui les attend...	
23. Al: Derrière ? Eh bien oui mais je n'y ai pas pensé ((<i>sourire de Al</i>)).	Al a aussi joué sur l'effet de surprise sans montrer ce qu'il fallait faire, il va challenger ces élèves : "Oui c'est monstre simple non ?", il montre le montage du parcours sans montrer les masques. "Mais ce que vous ne savez pas, c'est que vous allez devoir mettre ça." -> effet de surprise.
24. Co: Oui c'est une bonne idée avec les masques pour ceux qui commencent.	Co trouve que c'est une bonne idée d'accueillir les élèves derrière la porte de la salle pour un parcours à l'aveugle, Pour lui commencer derrière la porte sans savoir ce qui les attend derrière et de se laisser guider uniquement par la voix serait plus intense dans le vécu des élèves (ACC1 TP24, TP26).
25. Al: Ici l'effet de surprise c'est aussi, parce que j'ai dit ce qu'il fallait faire et puis je leur ai dit : "Oui c'est monstre simple non ?", et puis après les masques, je les ai planqués là, en fait exprès, et puis j'ai ajouté : "Mais ce que vous ne savez pas, c'est que vous allez devoir mettre ça." Je n'ai pas dit tout de suite de quoi il s'agissait pour aussi faire un effet de surprise.	I-3 Al potentiel biphasé entre sens et efficience.
26. Co: Mais c'est vrai que de commencer derrière la porte et qu'ils doivent se faire guider par la voix c'est encore plus flippant car ils ne savent vraiment pas ce qui les attend.	I-3 Co potentiel biphasé entre sens et efficience.
27. Al: A::h mais qu'ils mettent les bandeaux derrière ? Ah oui, oui, c'est cool ça. Y a un effet de surprise total pour les premiers, oui ce n'est pas bête ça.	
28. Ch: Ca c'est un cours que tu proposes quand ?	
29. Al: Normalement au début, pas à la première leçon mais des 9e que je ne connais pas, alors pas la première leçon, mais au bout de quelques leçons, j'essaie de le placer euh, genre eu::h, avant les vacances d'octobre.	I-3 Al place cette leçon à l'aveugle au début de l'année scolaire, surtout en 9e quand les élèves ne se connaissent pas. Al souhaite créer des liens entre les élèves. Il va le faire avec toutes les classes (ACC1

	TP29, TP31, TP33).
30. Ch: Et pourquoi tu le fais au début ?	
31. Al: Parce qu'ils ne se connaissent pas forcément tu sais en 9e, et puis eu:::h, je trouve sympa quoi, ça crée un peu des liens tu sais.	I-3 Al potentiel biphasé entre sens et efficience.
32. Ch: Tu le fais qu'en 9e ou tu le fais avec tous les niveaux ?	
33. Al: Avec toutes les classes. Mais disons qu'en 9e ça a peut-être plus de sens parce qu'il y a des classes qui sont reformées, en 8e ce n'est pas les mêmes qu'en 9e.	I-7 I-3 Al potentiel biphasé entre sens et efficience.
34. Ch: Après on pourrait aussi faire ça avec les plus petits.	
35. Co: Moi avec les 7e je fais des fois des exercices avec les masques.	I-3 Co fait aussi des exercices avec les masques dans ces classes de 7e (ACC1 TP35).
36. Al: <u>Après ils devaient tirer dans de:::s, on va voir. Chaque fin de parcours pour qu'il y ait une fin tu sais. Ils faisaient avec le bruit ((Al clappe des mains)).</u>	APSA
37. Co: Oui, oui.	
38. Ch: On va le voir, il y a plusieurs techniques, il y a ceux qui vont faire avec le bruit, c'est ceux qui vont se mettre juste à côté de leur aveugle.	
39. Al: Ou je disais les épaules pour les lancers. C'est un élève qui a fait ça et après j'ai redonné l'idée à d'autres.	
((Rires de Al, Co, Ch en voyant les extraits des élèves masqués)).	
40. Co: Non mais lui ((rire de Co)).	I-1
41. Ch: A part ça c'est génial non ?	
42. Al: Eh bien oui, il est drôle lui, mais des fois ((Co éclate de rire)) il te sort de ces trucs mais aujourd'hui encore, j'explique tout, les règles, et d'un coup, il lève la main et je fais : "Ah bon il a une question.", et puis il me fait euh : "On pourra jouer au puissant interne ?" , il sort un terme mais improbable mais je dis : "Oui mais c'est quoi ?", et puis il me dit : "Mais vous n'avez pas vu Harry Potter ?", mais tu sais rien à voir et j'étais là, mais : "Non.", et il me dit : "Mais je peux vous expliquer ?", je savais que ça allait durer des plombes, tu sais avec R. ((élève garçon)), j'ai dit : "Euh non, tu m'expliqueras à la fin."	I-1 I-3 Al et Co rigolent d'un élève qui fait des choses surprenantes (ACC1 TP42, TP40).
43. Ch: Donc là, on voit encore un tir et c'est drôle parce que...	
44. Co: <u>Il lance la balle à l'aveugle.</u>	Co rigole car il y a des élèves qui lancent la balle à l'aveugle sans faire exprès (ACC1 TP44).
45. Ch: Et il y a plusieurs élèves qui ont fait ça.	

<p>46. Al: Après on aurait pu changer la disposition des caissons, aller à l'envers ou les laisser choisir où ils veulent aller sans suivre la ligne du parcours pour le 2e qui passe.</p>	<p>I-3 Efficience : Al propose de nouvelles opérations concrètes. Al propose de modifier l'aveugle avec une autre disposition de caisson, d'aller à l'envers ou les laisser choisir où ils veulent aller sans suivre de ligne (ACC1 TP46).</p>
<p>47. Co: Effectivement, si les élèves naviguent ça pourrait augmenter la difficulté pour l'aveugle, moins prévisible et il devrait vraiment faire confiance à son camarade. N'empêche que pour ceux qui ont le vertige, ça ((Co montre l'installation en hauteur avec des tapis sur les barres parallèles)), ça pourrait être pas mal hein, s'ils ne voient pas où ils sont, comme ça ils n'ont pas peur et tu peux leur dire après : "Regarde ce que tu as fait."</p>	<p>I-3 Co propose que cette activité de l'aveugle soit faite par des élèves qui naviguent librement et non en circuit/ligne pour augmenter la difficulté afin d'augmenter le rapport de confiance envers son camarade (ACC1 TP47). Co pense aussi que cet exercice avec un élément en hauteur pourrait être bénéfique pour les élèves qui ont le vertige (ACC1 TP47).</p>
<p>48. Al: Mhm. Là, ils avaient peur que le tapis lui rentre dedans tu sais ?</p>	
<p>49. Co: Ah oui.</p>	
<p>50. Ch: C'est vrai que c'est vraiment super intéressant ce parcours et j'aimerais bien l'essayer aussi en tout début d'année.</p>	
<p>51. Co: <u>En plus si tu as quelqu'un qui est salaud, tu peux lui faire faire n'importe quoi.</u></p>	
<p>52. Al: Ah oui. Mais toi ton rôle c'est de gérer ça aussi. Exemple, fais un quart de tour et cours ((rites de Co, Ch, Al)).</p>	<p>I-7 I-1 Le rôle du de l'ENS c'est de gérer que certains élèves n'abusent pas de la confiance d'autres élèves. Al navigue et donne des conseils, du style les épaules aux lancers (ACC1 TP52, TP60, TP62).</p>
<p>53. Ch: Toi ton rôle pour cette activité...</p>	
<p>54. Co: Mais typiquement avec la classe que j'ai ce serait typiquement ça. Ca marche trois minutes et après ils chercheraient à mettre l'autre dans la m:::, dans la difficulté.</p>	<p>I-1 I-5 Co pense qu'avec sa classe un parcours à l'aveugle comme celui d'Al fonctionnerait 3 minutes avant qu'ils essaient de mettre leur partenaire en difficulté (ACC1 TP54).</p>
<p>55. Al: <u>Ce que je fais aussi avec les bandeaux mais là on n'avait pas le temps, ils sont sur la ligne au départ, ils ont le</u></p>	<p><u>APSA</u></p>

<u>bandeau et par quatre ils doivent sprinter, ils sprintent tout droit mais pas trop près du mur, du style euh, deux ou trois et moi je me mets du style où il y a le panier et moi je dis : "Stop.", et puis ils doivent faire confiance et ils ne doivent pas ralentir avant, ils doivent vraiment sprinter comme un 100 mètres, il y a un peu la crainte tu vois de:::, de se choper le mur mais tu prévois une marge assez euh.</u>	
56. Ch: Mais ça c'est pour qu'ils te fassent confiance ?	
57. Al: Oui mais c'est parce que c'est drôle surtout.	I-3 Sens (ACC1 TP57).
58. Co: Ah oui ?	Co étonné que Al fasse l'activité « aveugle sprinter » pour que ce soit drôle (ACC1 TP55, TP58).
59. Ch: Et toi tu sers à quoi ici, c'est quoi ton rôle ?	
60. Al: Ah eh bien, je navigue d'un parcours à l'autre et puis je donne 2-3 conseils, je coache euh, du style les épaules ou euh...	I-3 Efficience : rôle de l'ENS. (ACC1 TP60)
61. Co: Tu donnes des astuces ?	
62. Al: Oui je donne des astuces euh, non mais moi je trouve marrant.	I-3 Al potentiel biphasé entre sens et efficience.
63. Ch: On a vu, c'est hyper rigolo parce qu'aux lancers, plusieurs élèves vont renvoyer la balle à l'aveugle comme s'ils voyaient, et rares sont ceux qui ont apporté la balle.	
64. Al: Eh bien là, je crois que je lui ai dit quelque chose : "Non mais lance-lui pas.".	
65. Co: Bon au moins il lui lance bien.	
((Continuent à visualiser l'extrait)).	
66. Ch: C'est vraiment intéressant au niveau coopératif, parce qu'ils sont vraiment attentifs à leur partenaire du style : "Attention, vas pas trop vite, etc.", ils font vraiment attention à l'autre. Je ne sais pas si ça fonctionnerait avec ta classe Co ?	
67. Co: On peut tester.	I-8 Co voudrait et va tester ce parcours à l'aveugle avec sa classe (ACC1 TP67).
68. Al: Tu peux faire filles/garçons, je ne sais pas si ça diminuerait le fait que...	
69. Co: Le problème avec ma classe c'est qu'ils se lassent monstre vite de tout, le parcours, enfin le test d'évaluation que j'ai fait, si je le refais une 2e fois, c'est fini, déjà au bout de 15 minutes [Al: les agrès?], mais oui, il y avait déjà la moitié qui avait fini et puis...	I-4 Le problème avec la classe de Co c'est qu'il se lasse très vite, il refond rarement une 2 ^e fois et la moitié de la classe finie au bout de 15 minute (ACC1 TP69).
70. Al: Là, c'est une autre façon de faire au lancer, il restait à côté de son aveugle, et puis comme ça il récupérait la balle sur le rebond.	

71. Co: Chacun sa technique, en plus il ferme l'œil ((<i>rires de Co, Ch, Al</i>)).	
72. Al: Genre c'est moi qui vise.	
73. Ch: On voit derrière aussi euh, la balle qui passe à côté de l'aveugle. La question que j'avais encore pour toi sur ce dispositif coopératif, c'est que tu as dit : "Tu ne voulais pas qu'ils se touchent, et puis je me suis demandé pourquoi, il n'aurait pas fait une 2e fois où cette fois-ci, il n'aurait pas eu le droit d'utiliser la voix mais tu sais comme le robot que le toucher sur l'épaule et se mettre d'accord avant d'accord comment ils font pour le lancer ?".	
74. Co: Sans se parler ?	
75. Al: D'utiliser que le toucher ? En fait, j'avais fait sans le toucher car je me suis dit qu'ils allaient trop les guider tu sais. Mais le fait d'être plus précis sur comment toucher c'est, on peut faire.	
76. Co: Mais c'est vrai que sans toucher et sans parler avec du vocabulaire mais juste avec des bruitages ((<i>Co clappe des mains et fait d'autres bruits</i>)), par exemple un bruit c'est droite, deux bruits c'est gauche et ça les fait peut-être plus réfléchir et puis, il y a peut-être moins de bruit, il serait peut-être plus concentrés.	I-8 Co propose de faire le parcours à l'aveugle sous différentes variantes : Sans se toucher et sans se parler avec du vocabulaire mais uniquement avec des bruits -> MO : pour que les élèves soient encore plus concentrés (ACC1 TP76).
77. Al: Oui c'est une bonne idée mais faut être précis, épaule "tac".	
78. Ch: Alors là, tu avais fini, et il y avait...	
79. Al: Oui.	
80. Ch: Alors il pense qu'il a réussi.	
81. Al: Après coup, je me suis dit, oui, il voulait finir et ça va c'est F. ((<i>élève garçon</i>)) mais je pense qu'avec un autre élève, tu sais un peu euh::h, pas bouc émissaire de la classe mais qui est un peu moins caïd dans la classe, ça passerait moins d'avoir tout le monde qui dit : "Oui bravo.".	I-3 Al va laisser un élève se tourner en ridicule parce qu'il sait que ça n'aura pas de conséquences mais serait intervenu sinon pour pas que l'élève soit gêné ou vexé devant les autres (ACC1 TP81, TP83).
82. Ch: Tu peux m'expliquer la réaction de celui qui se fait...	
83. Al: Il aurait été plus gêné ou vexé devant les autres.	I-3
84. Ch: Cet élève, ça m'a fait réfléchir à une autre problématique. Qu'est-ce que vous faites avec des élèves qui sont non sportifs ou qui ont de la peine quand vous faites les estafettes et vous avez les derniers qui doivent finir et devant tout le monde ?	
85. Al: Alors moi je dis à ceux qui ont fini avant de faire,	

genre de finir avec l'élève, de refaire.	
86. Ch: Donc pendant tes concours d'estafettes, tu demanderais à des élèves de refaire le parcours ?	
87. Co: De refaire avec les autres ?	
88. Al: Oui, parce que moi en fait, c'est souvent sous la forme de:::, tu dois faire un trajet et puis mettre quelque chose dans une caisse pour voilà, et chaque équipe, a le même nombre d'objets à mettre dans la caisse, et du style, s'il y a une équipe qui leur reste euh, je ne sais pas, 5-6 balles à changer, alors je dis : "Bon eh bien voilà, ils n'ont pas encore fini, la première équipe ou toi, toi, toi, vous faites avec eux." et comme ça, de un, ça finit plus vite, et puis de deux, on est tous ensemble, ce n'est pas toi, tu as gagné et puis eux ils ont perdu.	I-3 Développement biphasé efficience/ sens. Al va désigner quelques élèves qui vont aider à ce que l'équipe qui a du retard pendant une estafette puisse finir plus vite et justifie le fait de dire : « qu'on est tous ensemble, ce n'est pas toi, tu as gagné et puis eux ils ont perdu (ACC1 TP88, TP90, TP92).
89. Co: Oui c'est bien ça.	Co trouve que la manière d'opérer d'Al pour les estafettes est bien pour ne pas mettre en difficulté ou en exergue les derniers élèves : Al propose des estafettes sous forme de trajet ou les élèves doivent mettre des objets dans une caisse par exemple et demande à des élèves ou à une équipe d'accompagner l'équipe qui a de la peine (ACC1 TP88, TP89).
90. Al: Des fois, ils doivent faire des tours, et chaque fois qu'ils ont fait les tours qu'ils avaient à faire, ils doivent mettre un sautoir autour d'un piquet ou autre chose, et puis quand une équipe, elle a mis tous les sautoirs, eh bien je dis : "Tu vois, tout ce qui reste.", il y en a 2 ou 3 qui sont d'accord de, et puis s'ils ne sont pas d'accord, je désigne des élèves.	I-3 Développement biphasé efficience/ sens.
91. Ch: Et ils vont aider sur le parcours des autres ?	
92. Al: Oui, i:::, ils, d'un coup ils deviennent l'équipe bleue quoi, ils les aident à finir.	I-3 Développement biphasé efficience/ sens.
93. Co: Moi ça dépend des situations. Soit j'arrête si je vois que ça va prendre des plombes, soit si je vois qu'il faut attendre 15 secondes eh bien, j'attends 15 secondes qu'ils finissent et puis voilà.	I-3 Pour les estafettes, Co les arrête s'il voit que ça prend trop de temps sinon ils laissent les élèves finir (ACC1 TP93).
94. Ch: Une de nos collègues fait devenir en avance l'ordre de passage des élèves et donne la consigne que ceux qui ont le plus de peine ne partent pas en dernier. Elle leur dit de définir une stratégie d'équipe.	
95. Al: Ça tu dis quand c'est sous forme de course ?	

96. Ch: Oui.	
97. Co: Oui mais des fois, le bon, il se démotive parce qu'il voit qu'il ne peut plus revenir en faisant comme ça.	I-3 Co trouve que la solution proposée par un autre collègue, qui est de faire partir le moins bon pas en dernier sous forme de stratégie d'équipe peut démotiver le bon sportif dans l'équipe (ACC1 TP97).
98. Al: En fait ce qui me dérange en fait, quand tu dis : "C'est bon c'est fini.", et que les élèves avaient encore 5 sautoirs à mettre, eh bien, les autres ils se disent : "Eh bien, on a meilleur temps d'être derniers et puis on court moins", au moins tout le monde finit et voilà.	I-4 Al est dérangé par la manière de finir les estafettes de Co parce que ça encourage les élèves à finalement vouloir être dernier si l'exercice n'est pas mené jusqu'à la fin (ACC1 TP98).
99. Co: Oui.	
100. Al: Bon pour le 12 minutes, si tu trouves un qui finit bien avant les autres, tu lui poses la question, s'il y en a un qui veut finir avec elle parce que ce n'est pas cool de finir tout seul quoi.	I-3 Développement biphase efficacité/ sens. Al va encourager les bons coureurs qui ont terminé d'aller aider ceux qui ont plus de peine pour qu'il ne finisse pas tout seul (ACC1 TP100).
101. Co: Le 3'000 tu veux dire ?	
102. Al: Oui le 3'000, le 12 minutes, c'est 12 minutes.	
103. Ch: Est-ce que tu es intervenu quand ils ont applaudi et que cet élève est revenu ?	
104. Al: J'ai dit : "Chut." Je pense que je n'ai pas accentué la situation.	
105. Ch: Co, est-ce que tu as une question par rapport à ce que tu as vu chez Al ?	
106. Co: Moi je pense que j'aurais allumé encore plus, j'aurais mis l'ambiance.	I-5 Dans une situation où un élève se fait taquiner, Co va encore en rajouter un peu plus si la situation est drôle (ACC1 TP106).
107. Ch: Est-ce que vous auriez fait ça avec des classes difficiles ?	
108. Al: Eh bien, ça dépend de la classe mais je pense qu'il y a des classes où je pense que ça ne va pas fonctionner et puis je ne fais pas.	
109. Co: Ou peut-être sous une forme simplifiée ?	I-8 Co pense qu'avec des classes difficiles, il proposerait le parcours à l'aveugle mais sous forme simplifiée (ACC1

	TP109).
110. Al: Mouais, je ne pense pas que c'est une question de difficulté de postes mais c'est l'activité en elle-même, soit ça prend, soit ça ne prend pas. Enfin je ne sais pas, ça dépend de la classe, je ne sais pas.	I-5 Al pense que l'engagement des élèves est lié à l'activité elle-même selon les classes et à la difficulté proposée et pas en fonction de la difficulté de la classe (ACC1 TP110).
111. Co: Moi honnêtement, même avec ma classe, pas difficile mais qui est voilà...	
112. Al: Oui, où tu te dirais ça jouerait mais pas aussi longtemps je pense, genre eu::h, euh, je ne sais pas deux parcours peut-être, voire même plus court.	
113. Co: Oui, exactement. Ils font les trois parcours et après, ils ne veulent pas refaire parce qu'ils se font chier. Moi je change l'activité ou pourquoi pas leur proposer à eux de modifier un peu le parcours mais tu vois après, ils modifient un peu n'importe comment, ça risque de devenir dangereux donc euh.	I-4 I-3 Co pense qu'avec sa classe il ferait les trois parcours 1 fois et après ils s'ennuieraient. Co imaginerait le proposer de changer l'activité mais (frein) il pense que ça aussi peu devenir dangereux car ils pourraient faire n'importe quoi (ACC1 TP113).
114. Al: Oui, ou alors en largeur mais ça fait un peu court.	I-3 I-8 Efficience et création de nouveaux buts (ACC1 TP114).
115. Ch: Mais peut-être le fait de leur demander de modifier, le fait de les responsabiliser et de leur faire confiance, ils vont peut-être faire des choses sympas.	
116. Al: De modifier mais avec des trucs faisables.	
117. Ch: Moi j'ai fait ça une fois au parkour, j'avais fait mes postes et c'est eux qui ont proposé quelques postes et c'était vraiment sympa. Ils avaient pris le chariot de tapis en entier pour faire le saut par-dessus avec les pieds en avant où tu peux mettre une main. Et ils ont eu un monstre plaisir parce qu'ils avaient décidé de mettre ça et ils ont pu tester et puis ce n'était pas un interdit et puis au niveau de la sécurité ça jouait aussi donc euh, j'ai laissé faire. On va passer à la partie de Co.	
((Visualisent l'extrait de Co : corde à sauter)).	
118. Ch: Donc au niveau de l'accueil ?	
119. Co: Donc ici, c'était une fois où j'avais donné de la corde à sauter, chaque fois qu'un élève arrivait, il devait prendre une corde à sauter et il était libre de faire des sauts, de s'entraîner.	I-3 Dès que les élèves, Co met les élèves en activité -> MO : parce qu'il y en a qui arrive 10 minutes après et que ceux qui arrivent à l'heure s'ennuient sinon, Co souhaite les occuper tout de suite (ACC1 TP119,

	121).
120. Ch: Pourquoi tu as fait comme ça ?	
121. Co: Eh bien, parce que je sais qu'il y en a qui arrivent mais 10 minutes après, donc ceux qui arrivent à l'heure, je sais qu'ils s'ennuient de rester assis donc je trouve un moyen de les occuper tout de suite et puis après je les reprends après, une fois qu'ils sont tous là, je les prends euh, je les fais s'asseoir et là je pense qu'ils vont faire les groupes mais ils s'assoient tout le temps par terre.	I-3
122. Ch: C'est toi qui avais prévu les deux bancs ?	
123. Co: Oui mais c'était pour après, pour que ce soit déjà installé.	
124. Ch: Donc on voit ils arrivent, ils prennent les cordes à sauter et puis ils se mettent en activité.	
125. Al: Mais c'est bien parce qu'ils ont tout de suite quelque chose à faire. Des fois c'est des ballons, quand tu fais du basketball, ils ont un moment pour faire des tirs.	I-3 Al trouve bien que les élèves dès leur arrivée aient quelque chose à faire en attendant les autres (ACC1 TP125).
126. Co: Eh bien ça dépend, si j'ai une classe en qui j'ai confiance, c'est surtout avec les petits que je fais ça car avec les plus grands et surtout avec cette classe-là, c'est un peu plus compliqué, mais je mets toujours une caisse de ballons ou du matériel qu'ils ont le droit d'utiliser même si je ne suis pas là. Donc de toute façon, il y a la règle qui est qu'ils n'ont pas le droit de lancer à travers la salle ou de shooter mais ils ont le droit de l'utiliser, et s'ils veulent faire une balle à deux camps ou une balle assise s'il y a un ballon mou, ils n'ont pas le droit de tirer à travers la salle.	I-5 I-3 I-4 I-7 Co met du matériel à disposition surtout pour les petites classes que les élèves peuvent utiliser même s'il est absent sous certaines conditions : ils n'ont pas le droit de lancer le ballon à travers la salle et de shooter dedans. Les élèves peuvent eux-mêmes décider de faire une balle à deux camps ou une balle assise en attendant que le cours commence -> MO : ça les défoule un peu, ils peuvent faire les zouaves -> MO : pour être plus à l'écoute après. Ça motivent les élèves à venir plus vite mais pas sa classe (ACC1 TP126, TP128, TP130, TP133).
127. Ch: Et puis ça provoque quoi de faire ça, de mettre le matériel à disposition ?	
128. Co: Avec les petits ça les défoule déjà un petit peu, ils ont pu tirer un peu et faire les zouaves et puis après ils sont plus à l'écoute.	I-3
129. Ch: Est-ce que tu penses que ça a déjà un effet avant, qu'ils se préparent même plus vite parce qu'ils savent qu'il y a des ballons ?	

130. Co: Oui c'est clair. Moi j'en ai...	
131. Al: Ah oui. Ils voient une caisse de ballons avec des ballons de football dedans, ils ne sont jamais aussi rapides pour être dans le, je te jure, et puis ils voient des agrès et ils traînent.	
132. Ch: Et avec les grands ça marche aussi ?	
133. Co: Non pas avec eux.	
134. Ch: Car on a un collègue qui fait ça avec les 11e ((<i>Ch parle de l'enseignant Fred</i>)) mais il met les deux ballons mous à disposition, donc ils se canardent sans se faire mal au début, ce qui défoule les garçons, ce qui fait peur aux filles et rigoler les autres, et puis au moment où il siffle, ils doivent venir et rendre ou ranger les ballons mais il met toujours à disposition ces balles molles. Après, j'en ai parlé autour de moi et c'est vrai que j'ai plusieurs copains qui m'ont dit : "Moi à l'école, j'adorais dégainer les autres avec les balles."	
135. Co: Eh bien oui.	
136. Ch: Et ça rendait actif les élèves plus mous, car ils se faisaient aussi tirer dessus.	
137. Co: Je pense que les garçons ils seraient là en deux secondes et puis, et puis elles seraient là tranquillement. Mais effectivement peut-être que ça les défoulerait.	Co pense que de laisser des ballons mous comme à de ces collègues pour qu'ils se canardent auraient un impact sur les garçons mais pas sur les filles mais qu'effectivement ça pourrait aussi les défouler (ACC1 TP137).
138. Ch: Là, on va regarder ce qu'ils font sans que tu aies donné une consigne et puis je trouve intéressant ce qui va se passer.	
139. Co: Ils jouent librement avec leur corde, c'est mixte.	I-3 Les élèves se mélangent quand ils jouent librement (ACC1 TP139).
140. Ch: Et là, tu les appelles et ils viennent vers toi.	
141. Co: Non, non, mais ce n'est pas terrible avec cette classe mais c'est [Al: Fatigant] fatigant car tu dois toujours les reprendre, regarde là, il ne m'a pas écouté, il se met derrière moi.	I-4 I-1 I-8 Co est fatigué de toujours devoir reprendre sa classe (ACC1 TP141).
142. Ch: Mais ils sont attentifs non ?	
143. Co: Oui mais pas tout le temps, et quand tu n'es pas là en train de filmer, ce n'est pas la même chose. Des fois, on devrait filmer mais on devrait se mettre en haut et puis tu ne leur dis pas que tu es là, tu mets juste, je dis, là en haut l'iPad, et puis tu pars et je ne leur dis pas qu'il y a l'iPad.	I-6 I-8 Co pense que sa classe n'est pas aussi attentive si la Ch n'est pas présente et filme (ACC1 TP143).

144. Ch: Donc tu penses qu'il y a vraiment un changement de comportement causé par l'iPad ?	
145. Co: Peut-être un petit c'est possible. Parce que encore aujourd'hui quand je les ai pris comme ça ((<i>autour de lui</i>)), et puis eu:::h, tu dois les rappeler 3-4 fois pour avoir le silence et puis une fois que tu as eu le silence, tu donnes une explication, tu as eu à peine le temps, tu laisses une fraction de seconde où tu ne parles pas, tu es sûr que tu en as deux qui recommencent à discuter et puis tu as tout le monde qui commence à discuter et c'est ça qui est fatiguant en fait.	I-7 I-3 I-1 Co est fatigué de devoir se répéter avec cette classe, il ne peut pas laisser une fraction de seconde de silence sans qu'ils recommencent à discuter (ACC1 TP145).
((<i>Continuent à visualiser l'extrait : saut à la corde par deux, groupes par affinité, résolution de défis/problèmes</i>)).	APSA
146. Ch: Je passe rapidement la séquence où tu avais fait plein de petits exercices en individuel d'abord et ensuite en binôme par affinité, mais ce que je voudrais que tu observes c'est ton élève démotivée. Est-ce que tu peux en parler à Al ?	
147. Co: Alors c'est une élève démotivée qui:::, qui ne participe à aucun de mes cours, qui n'a jamais ses affaires et puis eu:::h, comme on l'a relevé pendant cette recherche, c'est qu'elle se met toujours avec elle.	Co a de la difficulté à faire participer une élève démotivée, elle n'a jamais ses affaires par contre elle se met toujours avec une autre fille de la classe (ACC1 TP147).
148. Al: Avec T. ? ((<i>élève fille, Al paraît très étonné</i>)) Et T. elle participe non ou elle se fait influencer ?	
149. Co: Eh bien, en tout cas, jusqu'à ce qu'il y a deux, trois semaines, c'est plutôt elle qui influençait elle à ne pas faire, mais là il y a un regain, un petit regain de motivation ((<i>rires de Co</i>)), de changement d'état d'esprit de Mademoiselle et puis eu:::h, comme tu le soulignais mais moi je ne l'ai pas remarqué mais c'est bien possible que T. motive euh, E. à faire euh, à faire plus à ce qu'elle faisait en tout cas, bon ce n'était pas compliqué parce qu'elle ne faisait rien, elle allait toujours s'asseoir sur le banc donc euh...	I-1 I-2 Co pense qu'au début c'est l'élève démotivée qui influençait l'autre fille à ne pas participer mais apparemment il y a eu un changement grâce à sa copine, l'élève démotivée va commencer à faire quelque chose (ACC1 TP149).
150. Ch: On se demandait si ça ne devenait pas problématique car elle donnait l'exemple de l'élève qui n'a le droit de rien faire aux autres pendant tout le cours d'EPS donc s'il y a un autre élève qui d'un coup n'a envie de rien faire eh bien il va dire : "Mais elle, elle ne fait rien, c'est permis." Du coup, on se demandait comment on pourrait faire avec elle à l'aide de la coopération pour qu'elle soit plus active, en essayant de lui donner des tâches spécifiques comme prendre des mesures pour les autres au test de condition physique et ça avait bien fonctionné. Par contre, c'est difficile car tu ne peux pas la prendre en frontal et lui dire : "Participe, tu dois participer."	
151. Al: Oui, tu oublies, elle se braque.	
152. Co: Tu oublies, tu fais une remarque comme ça, elle	I-1 Co ne peut pas aller en

<p>s'en fout. Mais peut-être effectivement que T. ça devient une élève ressource parce qu'elle aime bien participer mais elle a aussi tendance pas à ne pas participer, enfin, mais ce n'est pas non plus la plus grande sportive de tous les temps non plus donc euh, c'est dommage que ce ne soit pas quelqu'un d'hyper sportif qui:::, qui s'entende bien avec elle.</p>	<p>frontal avec cette fille et l'obliger à participer car elle s'en fou. Il trouve que ça aurait été encore mieux si elle était amie avec quelqu'un d'hyper sportif (ACC1 TP152).</p>
<p>153. Ch: Mais après le fait de ne pas être sportif ce n'est pas un critère pour bien participer au cours.</p>	
<p>154. Co: Non, non, mais je dis, de ne pas être motivé et de participer.</p>	
<p>155. Ch: Parce que là, dans cet extrait, elle essaie, alors voilà, ce n'était pas non plus la seule à avoir de la peine en corde à sauter, on voit un de tes garçons sportifs qui galère vraiment aussi.</p>	
<p>156. Co: Oui, oui, cela dit en passant, tu vois que les élèves ils ne savent pas sauter à la corde à sauter, c'est impressionnant.</p>	<p>I-1 Co est affecté que les élèves en 11^e année ne savent pas sauter à la corde à sauter (ACC1 TP156).</p>
<p>157. Al: Mhm.</p>	
<p>158. Ch: Tu vois, elle fait mais à chaque fois que tu as le dos tourné, et à chaque fois que tu te tournes et tu la regardes, elle ne fait plus rien, elle a posé la corde.</p>	
<p>159. Co: Oui.</p>	
<p>160. Ch: Là, c'est pareil, ce garçon il va demander conseil à l'autre pour savoir comment faire. Comment ici, tu aurais pu créer un lien de dépendance entre les élèves ?</p>	
<p>161. Co: Les mettre par 3 et puis euh, ils sont obligés de réussir, enfin les 3 sont obligés d'avoir réussi pour pouvoir s'asseoir.</p>	<p>I-8 Co propose une nouvelle opération afin de rendre les élèves dépendant les uns des autres à la corde à sauter : les mettre par 3 et pour réussir, les 3 sont obligés d'avoir réussi la tâche proposée (ACC1 TP161).</p>
<p>162. Al: De faire que les 3 doivent faire ensemble un certain nombre de sauts, additionnés. Mais je pense qu'il faut quand même mettre un minimum, parce que l'autre elle va sinon dire qu'elle en fait 1. Genre euh, je ne sais pas euh, il faut arriver à 300 aux trois mais c'est minimum par personne, si tu ne veux pas faire beaucoup, c'est 50.</p>	<p>I-3 Efficience : pour engager la fille démotivée de son collègue, Al propose de faire par équipe de 3 un défi de corde à sauter mais de fixer un minimum de saut par élève (ACC1 TP162).</p>
<p>163. Ch: Ou au départ sans faire forcément sous la forme d'un concours, comme ça les élèves peuvent s'observer et échanger sur comment ils sautent.</p>	
<p>164. Co: Oui, oui, c'est bien.</p>	

165. Ch: Dans l'extrait suivant, tu vas annoncer plein de petites règles et plein de manières de sauter.	
166. Co: Mais de manière progressive en fait, de plus en plus difficile.	I-3 Co propose de manière progressive l'activité corde à sauter (ACC1 TP166).
167. Ch: Et j'aimerais que tu observes cette élève-là ((<i>élève démotivée</i>)).	
168. Al: C'est elle E. ?	
169. Co: Oui c'est elle.	
((<i>Visualisent l'extrait</i>)).	
170. Ch: Donc là, elle essaie pieds joints et là elle essaie autrement.	
171. Co: Oui mais là, c'est juste, elle arrive et là c'est fini.	Co observe que la fille démotivée essaie et puis elle arrête assez vite (ACC1 TP171).
172. Ch: Est-ce que ça peut être un problème de condition physique ?	
173. Co: Oui possible.	
174. Ch: Là, tu l'as rappelé pour lui dire qu'il fallait faire le nombre de sauts mais elle les avait faits. Là, c'est l'exercice des 3 pas. Pour moi, ce n'est pas qu'elle n'a pas envie de faire, c'est qu'elle essaie et...	
175. Al: Elle se décourage vite je pense.	Al pense que l'élève démotivée se décourage vite même si elle essaie (ACC1 TP175, TP177).
176. Ch: Elle se décourage très vite.	
177. Al: Mais c'est vrai qu'elle essaie.	
178. Co: Mais elle arrive en plus mieux que certains en tout cas.	I-1 Co est étonné que la fille démotivée arrive mieux que certain à sauter à la corde (ACC1 TP178, TP183).
179. Ch: Mais on la perçoit depuis le début comme une élève démotivée et qui ne fait pas grand-chose, c'est intéressant car on pourrait continuer à penser qu'elle ne fait pas grand-chose mais peut-être elle baisse vite les bras. Quand j'ai regardé l'extrait pour préparer cet entretien, j'étais touchée parce qu'elle essaie de faire avec ses petits pas et il n'y a pas de mauvaise foi là-dedans.	
180. Co: Franchement, ce serait presque bien, ça serait peut-être bénéfique de leur montrer à eux, ces images comme ça et de leur expliquer que, vu qu'on a une impression négative de ces, ces élèves-là, on est plus sensible à dès qu'ils s'asseyent à les rappeler parce qu'on a simplement plus confiance en eux.	I-5 I-6 Co pense que ce serait bien des fois de montrer des images comme celle de la fille démotivée qui participe -> MO : leur expliquer que comme l'ENS a une image

	négative d'eux, ils sont plus sensibles à eux quand il s'assoit et les rappelle plus souvent car les ENS n'ont simplement plus confiance en eux. Pour Co c'est vraiment une question de confiance avec cette élève démotivée (ACC1 TP180, TP182).
181. Ch: Pour toi c'est une question de confiance ?	
182. Co: Eh bien oui.	
((Continuent à visualiser l'extrait de corde à sauter))	
183. Co: Elle y est presque en plus ((exercice "challenge" de sauter en avant et en arrière sans que la corde s'arrête)).	I-1
184. Ch: Je ne te montre pas ces extraits pour te jeter la pierre.	
185. Co: Mais ce n'est pas moi qui la mets de côté, c'est elle-même qui se met de côté. Si elle participe, moi je la laisse participer évidemment. Mais peut-être qu'elle se met en retrait quand j'arrive, oui, non, c'est vrai. Un point positif aussi, c'est qu'elle ne s'est pas mise du côté où il y avait le banc déjà.	I-5 Co laisserait participer cette fille si elle le voulait mais elle se met en retrait dès qu'il arrive. Ce n'est pas lui qui l'a met de côté (ACC1 TP185).
186. Ch: Je voulais te montrer cet extrait car je trouve que cette classe, ils sont preneurs de ce que tu proposes, et malgré qu'il y a deux bancs, d'ailleurs où l'élève dispensée est assise dessus, ils ne vont pas s'asseoir et puis ils sont tous engagés, elle est vraiment à fond.	
187. Co: Je pense qu'on peut lui offrir une corde à sauter. Cet exercice c'est un truc qui marche bien aussi, ils aiment bien faire "le fouet". Il n'y en a pas beaucoup qui arrivent mais, mais ils aiment bien quand même.	I-3 Efficience.
188. Ch: Après tu avais l'exercice du saut sur les fesses.	
189. Al: Oui, ça c'est dur ça.	
190. Ch: Là aussi, elle va essayer plusieurs fois.	
191. Al: Après je comprends que:::, moi je leur dis des fois que : "Vous vous faites une réputation en fait.", après c'est vrai que nous on a peut-être tendance à, tu vois sans arrêt quand elle ne fait pas...	Syndrome du « passé chargé » de Eric Flavier ? I-5 Al dit aux élèves perturbateurs qu'ils se font une réputation. Il ne les calcule plus (ACC1 TP191, TP194).
192. Ch: Mais comment faire alors ? Parce que sans la vidéo, on ne se rend pas compte qu'aujourd'hui elle a mieux participé que certains, et je trouve à quelque part qu'on devient insensibles à ces élèves qui nous perturbent.	
193. Co: Moi je pense aussi qu'on devient insensibles après	I-5 I-6 Co ne sait pas comment

parce qu'ils nous ont tellement soûlé au bout d'un moment que:::...	faire avec ces élèves car il pense être devenu insensible à eux tellement ils l'ont soûlé qu'il ne fait même plus attention à eux (ACC1 TP193, TP195).
194. Al: Tu ne les calcules plus.	I-6
195. Co: On ne fait même plus attention à ce qu'ils font en vrai.	I-6
196. Ch: Après tu as fait des challenges sous forme de problèmes à résoudre par deux. Comment sauter par deux, etc.	
197. Co: <u>Du coup, j'ai fait aussi euh, avec les bâtons suédois où tu dois sauter dedans dehors sur de la musique, comme une chorégraphie, ça avait bien marché, ce type-là d'activité ça marche bien avec cette classe.</u>	<u>APSA</u>
198. Ch: Et ils étaient par 3 pour les bâtons suédois ?	
199. Co: Oui, oui et moi j'avais juste donné la feuille, les groupes c'est eux qui choisissaient et puis eu:::h ils devaient faire la chorégraphie "tchak tchak boum", "tchak tchak boum" et puis ils devaient taper dedans. Alors au début les bâtons ils étaient par terre et puis une fois quand ils connaissaient la chorégraphie, tu tapais comme ça ((Co démontre avec ses mains sur la table)) et puis s'ils savaient bien faire tu "tak boum tchak tchak boum". La chorégraphie était notée sur la feuille.	I-3 Co a fait une activité « bâtons suédois » avec eux, par groupe de 3 aux choix des élèves et leur à donner une feuille par groupe avec la chorégraphie avec les bâtons. L'activité a bien fonctionné (ACC1 TP199).
200. Ch: C'est intéressant d'amener une activité comme ça avec une feuille commune par groupe. Tous les groupes ont bien fonctionné ?	
201. Co: Oui.	
202. Ch: On va visualiser une séquence de basketball et en fait tu avais demandé qu'ils fassent attaque/défense pour qu'ils évitent de courir tous après la balle. C'était aussi toujours les mêmes qui recevaient la balle. Tu te souviens ?	
203. Co: C'était pour que les élèves apprennent à jouer aux deux places et qu'ils se répartissent mieux sur le terrain. Y a aussi certaines règles à mettre en place, tu mets des rôles : "Toi tu n'as pas le droit d'aller dans le:::, le milieu de terrain défensif et toi tu n'as pas le droit d'aller dans le terrain offensif.", et puis comme ça tu es aussi obligé de participer parce que celui qui est offensif, il ne peut pas venir défendre donc il dépend aussi, il est obligé d'encourager celui ou de l'engueuler (texte).	I-3 Développement par le sens, puis développement biphasé sens/efficience. Co va proposer une nouvelle règle au basketball pour répartir les élèves en attaque/défense -> MO : pour qu'ils se répartissent mieux -> OP : règle : certains élèves n'ont pas le droit d'aller dans la zone offensive ou défensive des autres. Cela permet aussi de faire un mini match dans un

	match et de répartir « les forts » ensemble sur un côté (ACC1 TP203, TP218, TP219, TP220).
204. Ch: C'est intéressant comme règles à mettre alors peut-être pas la première fois qu'ils découvrent le jeu mais déjà même au bout de la 2e fois.	
205. Al: Et puis quand tu fais ça, il faut t'arranger que dans la même portion terrain, il n'y ait pas P. ((<i>élève garçon pas bon au jeu collectif</i>)) et puis une qui ne touche pas le Puck ou alors oui, enfin, oui mais ça dépend comment ils se:::, ça dépend après du, de ceux que tu mets ensembles.	I-3 Efficience (ACC1 TP205).
206. Ch: Mais ça ne serait pas bien qu'eux, après quand ils discutent en groupe, c'est que des fois tu joues bien à côté de quelqu'un.	
207. Al: En fait non, je ne voulais pas dire ça en fait, c'est que, les, du style, tu as deux, quatre joueurs qui doivent rester que en phase défensive, eh bien choisir que ce soit équilibré [Co: Oui, oui], tu vois, une fille, un garçon par exemple et puis une fille, un garçon, pour qu'il y ait du jeu euh, dans la phase offensive ou défensive.	I-3 Efficience (ACC1 TP207).
208. Ch: Et laisser les élèves choisir ou qu'ils se mettent d'accord qui va où ?	
209. Co: Ou alors tu dis : "Une équipe vous restez comme ça." et l'autre équipe tu les prends à part et puis tu dis : "Eux alors, ils restent dans cette disposition-là et vous qu'est-ce que vous pourriez faire pour que...".	I-8 Pour les jeux collectifs, Co propose de « geler » une équipe afin de laisser les autres réfléchir à comment ils doivent se positionner et comment ils doivent s'y prendre (ACC1 TP209).
210. Al: "Essayer de plus marquer, moins encaisser ?".	I-3 Efficience (ACC1 TP210).
211. Ch: Un peu une forme de temps mort ?	
212. Co: Voilà.	
213. Ch: On a une collègue qui propose de discuter ensemble à la fin des matchs en utilisant la forme du "je" et pas du "tu", exemple : "Je n'ai pas reçu le ballon."	
214. Al: C'est ce qu'ils font toujours faux, la faute c'est toujours euh, les autres.	I-7 Pour les jeux collectifs, Al et d'accord avec sa collègue que c'est toujours la faute des autres quand ça joue mal (ACC1 TP214).
215. Ch: Ce qui m'intéresse par rapport aux jeux collectifs ici, c'est qu'est-ce qu'ils font cette équipe-là ?	
216. Co: Ils discutent, ils se mettent en place, certains se tapent dans la main.	Co note que l'équipe qui joue ensemble au basketball, discute entre eux, se mettent d'accord sur qui va où et ils se

	tapent dans les mains pour s'encourager (ACC1 TP216).
217. Ch: Exactement. Ça paraît anodin mais je pense qu'au niveau de l'équipe ça fait beaucoup. Y en a même un qui prend un peu le lead et qui organise.	
218. Al: Mais le truc que tu as dit c'est bien de dire : "Vous vous ne passez pas le milieu et puis vous vous ne pouvez pas revenir.", ça te permet en fait, de faire un mini match dans le match.	I-6 Al généralisation pour les jeux collectifs (ACC1 TP218).
219. Co: Eh bien oui.	I-3
220. Al: Style tu mets des monstre bons [Co: Eh bien oui] et ils sont contents parce qu'ils jouent entre eux entre guillemets quand la balle elle est dans ce camp-là, c'est à faire, c'est cool.	I-3
221. Co: Ou faire une zone mixte. Tu fais trois zones, tu fais une zone attaque, une zone mixte où il y a tout le monde qui peut venir, et puis une zone de deux joueurs par exemple, voilà.	I-8 Co propose aussi une nouvelle opération pour les jeux collectifs c'est de proposer trois zones : une zone offensive, une zone mixte où tout le monde a le droit de venir et une zone défensive (ACC1 TP221).
222. Ch: Et ton élève dispensée tu aurais pu l'utiliser pour contrôler les zones par exemple.	
223. Al: Elle dit aux élèves s'ils sont allés trop loin.	
224. Ch: L'élève qui doit arbitrer comment vous faites avec les règles ?	
225. Co: On les construit les règles au fil des leçons, et puis là c'était une leçon où ils connaissaient les règles. On avait déjà fait le tournoi donc euh...	I-3 Pour l'arbitrage, Co le construit au fil des leçons afin que chaque élève soit capable d'arbitrer et en plus ils avaient déjà eu le tournoi de basketball (ACC1 TP225).
226. Ch: Toi tu as encore des questions sur les extraits de Co ?	
227. Al: Euh non.	
228. Ch: J'ai vu que tu utilisais l'iPad pour un cours de saut en hauteur, ce n'est pas une leçon que je suis venue voir malheureusement, est-ce qu'ils allaient se voir comment ils sautaient ou est-ce que peut-être ils corrigeaient un autre élève ?	
229. Co: Alors euh, je l'ai fait avec plusieurs classes, je sais que si j'ai un blessé, je lui fais faire la critique, je lui dis les points clés donc si, suivant ce qu'on fait, si par exemple il retombe euh, perpendiculaire au tapis ou s'il doit cambrer, eh bien ça il arrive facilement à voir pour pouvoir corriger chez les autres. Et puis en fait, je leur diffère l'image et puis eh	I-3 Co utilise l'iPad afin que les élève puisse se voir sur une activité technique (ex : saut en hauteur) et s'il a un blessé à disposition c'est lui qui va faire la critique de ses

bien, le gars il peut lui dire : "Eh bien regarde, là tu es, tu n'es pas cambré ou tu n'atterris pas juste quoi."	camarades en fonction des points clés que Co lui a données. Ce type de feedback fonctionne bien entre élèves (ACC1 TP229, TP231).
230. Ch: Et ça fonctionne bien entre les élèves ?	
231. Co: Ça fonctionne bien oui.	I-3
232. Ch: Parce qu'un de nos collègues, il utilise l'iPad car il dit que les élèves acceptent plus facilement une correction d'un autre élève sur la base d'une image.	
233. Co: Eh bien, ils voient, eh bien oui, parce qu'ils, et puis c'est preuve à l'appui et puis ils écoutent mieux parce que quand tu leur dis : "Faut vous corriger.", ça ne, moi je n'ai jamais réussi à la faire la critique, faire euh, qu'ils soient deux et qu'ils travaillent et puis tu dis : "Tu fais une correction à ton camarade, tu lui dis qu'il fait attention au coude.", comme au lancer du boulet [Al: Ca prend moins], moi je n'ai jamais réussi à faire une euh, moi ça ne marche jamais. Et puis même si tu mets deux critères, tu leur poses la question à la fin, ils ne savent même pas oui.	I-3 I-7 Pour Co travailler avec l'iPad pour avoir une preuve à l'appui fonctionne bien entre les élèves, ils s'écoutent mieux. Co n'a jamais réussi à faire travailler deux élèves ensemble qui se font la critique ou qui se corrige entre eux. Même avec des critères à la fin les élèves ne savent même plus (ACC1 TP233).
234. Al: Ou ça dure 3 minutes et après ils causent d'autre chose. Mais c'est vrai que l'iPad c'est cool ou alors ils regardent eux-mêmes tu sais. Mais c'est vrai que c'est bien que ce soit aussi quelqu'un d'autre comme ça il connaît les critères.	
235. Co: Ce qu'il faudrait avoir c'est l'iPad et puis deux grosses images, arrêts sur image, sur le truc que tu veux avoir, que tu veux qu'ils regardent sous forme de photo par exemple. Tu as la photo de ce que tu veux et tu as l'iPad et puis ils pourraient très bien faire un moment pause sur l'iPad et regarder si à ce moment-là, ils sont juste comme ça. Des fois c'est compliqué de voir quand ça tourne en continu comme ça.	I-8 Co propose pour que ça fonctionne de manière optimale, d'avoir deux grosses images sous forme de photos en plus de l'iPad pour que les élèves voient exactement ce qu'il faut travailler. L'iPad pourrait être sur pause un moment car Co trouve que c'est compliqué de voir quand ça tourne en continue (ACC1 TP235).
236. Ch: Est-ce que vous souhaitez rajouter quelque chose ?	
237. Co et Al: Non c'est tout bon.	
238. Ch: Merci	
((Fin de l'ACCI)).	

Entretien d'ACS 3 de Collin 20180305 (codé)

AUTOCONFRONTATION simple n°3 AVEC COLLIN LE 03 mai 2018 - EPS/11VP	Codage
---	---------------

1.Ch: Alors, est-ce que tu peux me redire ce que tu as fait sur la première période ?	
2.Co: <u>La première période, on avait fait le test des évaluations des agrès, des 1^{le} année, on avait mis en place, plein de postes différents</u> pour qu'ils puissent prendre, enfin il y avait les petites vignettes qui étaient ici et puis ils devaient venir regarder et choisir eux-mêmes l'évaluation qu'ils voulaient faire.	<u>APSA</u> I-3 Co a fait les tests d'évaluations des agrès sous formes de postes où les élèves choisissaient les évaluations qu'ils souhaitaient faire et s'autoévaluaient (ACS3 TP2, TP4, TP8).
3.Ch: Donc ils étaient évalués en même temps ?	
4.Co: Oui, ils s'autoévaluaient, donc euh...	
5.Ch: Pourquoi tu avais accroché les vignettes ?	
6.Co: Parce qu'ils ne connaissaient pas toutes les évaluations, en fait, on les a vues tout au long de l'année et puis là, eh bien on a mis en place tous les postes et ils avaient le droit de choisir celles qu'ils voulaient et puis ils allaient vers les petites affiches ici et puis ensuite, ils allaient sur mon pupitre, enfin mon caisson et puis ils mettaient ce qu'ils avaient réussi ou pas, et puis si:::, à la fin j'ai regardé et si je n'étais pas sûr de tel ou tel euh, élément, je leur demandais qu'ils le refassent devant moi.	Pour engager les élèves, Co a accroché les vignettes des évaluations qu'il avait vu avec ces élèves tout au long de l'année, installé tous les postes et les élèves allaient vers le caisson de Co pour noter ce qu'ils avaient réussi ou pas. Co pouvait demander de refaire un élément en cas de doute (ACS3 TP6).
7.Ch: Donc c'est eux-mêmes qui s'autoévaluaient ?	
8.Co: Oui.	
9.Ch: Mais pas par deux, seuls ?	
10.Co: Oui seuls. Par contre, <u>ils travaillaient par 3 si y avait besoin de l'assurance, donc toujours 2 qui assurent et un qui passait l'évaluation.</u>	<u>APSA</u> Les élèves s'autoévaluent mais il travaille par groupe de 3, fait de manière affinitaire pour toujours avoir deux personnes qui assurent au besoin (ACS3 TP10, TP12, TP14).
11.Ch: Mais le choix des groupes était libre ?	
12.Co: Oui.	
13.Ch: Mais du coup, ils avaient la même évaluation ou pas ?	
14.Co: <u>Non du tout, non, non. Ils devaient juste assurer si, s'ils se mettaient par 3 et ils faisaient à tour de rôle une évaluation et y en a toujours deux qui assuraient et puis un qui choisissait son évaluation.</u>	<u>APSA</u>
15.Ch: Et puis ça a bien fonctionné ?	
16.Co: Alors je ne peux pas mettre ma main à couper, mais oui ils étaient tous engagés dans l'activité et je n'ai eu aucun problème de gestion. Ils étaient autonomes.	Autonomie des élèves : cette organisation a fait qu'ils étaient tous engagés dans l'activité de manière autonomes et que Co

	n'a eu aucun problème de gestion (ACS3 TP16).
17.Ch: Et toi du coup ton rôle pendant cette leçon c'était quoi ?	
18.Co: Moi mon rôle pendant la séance c'était le:::, le plus dangereux, c'était le saut salto au mini-trampoline, à mon sens, c'était le plus dangereux parce que du moment où tu as le trampoline et une rotation, donc euh, c'est moi qui assurais et puis voilà.	I-3 Le rôle de Co pendant ces évaluations étaient d'assurer la sécurité au poste le plus dangereux au mini trampoline (salto avant qui implique une rotation) (ACS3 TP18).
19.Ch: Le fait de faire que ces critères d'évaluation, tu les as d'abord présentés et entraînés [Oui], et puis affichés, est-ce qu'ils sont souvent aller regarder ces critères ?	
20.Co: Très souvent oui. Tout le temps.	I-3 I-7 Les élèves vont très souvent, tout le temps regarder les vignettes affichées (ACS3 TP20).
21.Ch: Donc finalement tu trouves que c'est une bonne technique pour que les élèves soient autonomes et que tu ne doive pas te répéter ?	
22.Co: <u>En fait, ils sont expliqués sur la vignette et puis l'image qui montre comment il faut faire le mouvement, donc moi je trouve que ça va. Après c'est clair que si tu avais, eu:::h, le développement de l'activité, ça serait encore mieux mais bon après il te faut un mur entier pour tout afficher.</u>	<u>APSA</u> I-8 Co trouve que les affichettes expliquent et montrent bien ce qu'il faut faire mais il pourrait s'imaginer un développement de l'activité mais (frein) il faudrait un mur entier pour tout afficher (ACS3 TP22).
23.Ch: Et en termes de coopération tu penses que le fait d'afficher les critères, ils en parlent entre eux, ça les aide à...	
24.Co: Eu:::h, ils parlent entre eux du choix de quelle évaluation ils vont faire mais ils ne parlent pas vraiment de ce qui est vraiment évalué.	Selon Co, les élèves parlent de ce qu'ils vont faire comme évaluation mais pas vraiment des évaluations (ACS3 TP24).
25.Ch: Je me suis posé la question s'ils pouvaient mieux se corriger entre eux ou alors discuter des critères d'évaluation ou des choses comme ça.	
26.Co: Non, non, à mon avis pas. Alors j'ai eu des élèves qui sont venus vers moi car le "streuli" ils n'arrivaient pas à le faire parce qu'on ne l'avait pas fait, et c'était quelque chose qu'on n'avait pas fait, c'était quelque chose qui était en plus donc je l'ai laissé à disposition pour ceux qui voulaient essayer de le faire et puis autrement, je leur ai montré comment il fallait le faire et puis je leur ai montré comment il fallait assurer, il y en a un ou deux qui m'ont demandé si je pouvais les assurer ou leur montrer aussi	I-3 Certains élèves sont venus demander à Co comment faire une évaluation car il ne l'avait pas vu précédemment et l'ont sollicité pour leur expliquer/démontrer. Co a fait exprès de leur laisser cet exercice à disposition pour ceux qui voulaient essayer (ACS3

comment assurer, je leur ai montré et puis par contre y a personne qui a réussi.	TP26).
27.Ch: Donc en faisant comme ça, ils sont assez preneurs de faire plus car tu ne l'avais pas travaillé avec eux ?	
28.Co: Mais ils sont preneurs mais sur une courte durée, c'est ça qui est compliqué avec cette classe, c'est qu'ils aiment bien mais ils aiment beaucoup changer d'exercice, ils n'aiment pas faire une activité qui dure trop longtemps, ils se lassent très vite. D'ailleurs j'ai fait le parcours à l'aveugle, ça a marché pendant 20 minutes très bien, mais après ils en avaient marre.	I-4 I-8 Le problème avec cette classe selon Co c'est qu'il se lasse très vite des activités proposées (environ 20 minutes) (ACS3 TP28). Suite à l'ACC, Co a essayé le dispositif coopératif des parcours à l'aveugle qui a bien fonctionné (ACS3 TP28).
29.Ch: Ok. Est-ce que tu as essayé avec cette classe de faire pendant un cycle de jeu, les mêmes équipes pendant les 4-6 fois ?	
30.Co: <u>Non.</u>	<u>APSA</u> Co n'a jamais essayé de conserver les mêmes équipes pour les jeux collectifs à part pour la préparation d'un tournoi de Noël, il a gardé les équipes stables 3 semaines -> MO : pour que les élèves s'habituent à jouer ensemble (ACS3 TP29, TP32).
31.Ch: Pour les habituer à jouer dans la même équipe ou alors un score en continu sur plusieurs séances ?	
32.Co: Alors le score en continu pas par contre, <u>ce qu'on a fait quand eu:::h, au basketball vu qu'on avait un tournoi de Noël, on, ils ont joué pendant trois fois euh, pendant trois leçons dans la même équipe parce que c'était des équipes, enfin c'était des équipes pour le tournoi, donc les trois dernières fois juste avant le tournoi, ils devaient s'habituer à jouer ensemble donc là, oui.</u>	<u>APSA</u>
33.Ch: Et c'est toi qui as choisi les équipes ?	
34.Co: <u>Oui, c'est toujours moi qui fais les équipes.</u>	I-7 C'est toujours Co qui fait les équipes (ACS3 TP34).
35.Ch: Est-ce que tu aurais laissé les élèves choisir les équipes ?	
36.Co: Alors je leur propose de temps en temps, et finalement ils me disent : "Monsieur, choisissez vous parce que:::, on n'arrive pas à se mettre d'accord." ((sourire de Co)) Et puis ça, même, encore cette semaine, on a dû faire du, pas on a dû faire, on a fait de l'unihockey et puis il y avait toute la classe et ils m'ont dit : "Bon pour que ça aille plus vite, faites vous les équipes." Ok, donc, ils n'arrivent pas à se mettre d'accord pour euh...	I-5 I-2 Co propose à ses élèves de faire les équipes mais les élèves souhaitent que ce soit Co qui les fasse (MO) parce qu'ils n'arrivent pas à se mettre d'accord et pour que ça aille plus vite (ACS3 TP36).
37.Ch: Mais pourquoi ? Il y a pourtant une bonne entente	

entre eux.	
38.Co: C'est qu'il y a des tensions entre certains élèves et puis eu:::h, et y a un ou deux élèves qui sont rejetés et puis eh bien, et puis pour qu'il n'y ait pas de tensions entre certains joueurs, ils ne veulent pas se mettre ensemble et puis alors ils n'arrivent pas à se mettre d'accord qui va avec qui et puis, il y a toujours deux qui restent à l'écart et pui:::s...	I-2 Selon Co, les élèves demandent à ce que Co fasse les équipes car il y a des tensions entre certains élèves de la classe (malgré que ce soit une classe avec une ambiance) depuis le début de l'année : <ul style="list-style-type: none"> - Un ou deux élèves rejetés ; - Et certains joueurs qu'on ne peut pas mettre ensemble A la fin, il y a toujours deux qui restent à l'écart (ACS3 TP38, TP40)
39.Ch: Mais ça depuis le début de l'année ?	
40.Co: Oui.	I-2
41.Ch: Et afficher les équipes à l'entrée comme ton collègue et puis de conserver ces équipes pour justement ne pas mettre l'accent sur ceux qui sont rejetés ?	
42.Co: Ah oui, oui, c'est clair mais les afficher ou que je les donne moi de toute façon, pour moi c'est la même chose, aprè:::s eu:::h, si:::, si:::, même quand je le fais par hasard hein, et puis que, je sais très bien qu'il y en a deux ça ne passe pas du tout, donc il y en a un c'est la forte tête et un c'est le rejeté, s'ils sont ensemble c'est la fin du monde, surtout pour la forte tête qui ne peut pas voir euh, celui qui est un peu rejeté.	I-5 Pour Co afficher les équipes ou les données lui-même revient à la même chose, et même de manière aléatoire, il sait qu'il y a deux élèves qu'il ne peut pas mettre ensemble car ça ne passe pas du tout, un rejeté et une forte tête. C'est la fin du monde surtout pour la forte tête. Pour Co, il n'y a pas de feeling entre les deux (ACS3 TP42, TP44).
43.Ch: Donc c'est vraiment une question de personnalité entre les élèves ?	
44.Co: De feeling oui. Le feeling entre ces deux, c'est vraiment chaud.	I-1
45.Ch: Et du coup, tu avais déjà discuté avec ces deux élèves pour comprendre ?	
46.Co: Alors, celui qui est un peu rejeté, lui::: i:::l ne comprend pas pourquoi ça ne marche pas, moi je peux te le dire pourquoi ça ne marche pas, c'est parce qu'il n'est pas très sportif voilà, il a un peu plus de peine que les autres et puis eh bien l'autre, il est très compétiteur et puis le problème, eh bien voilà, c'est que, il arrive, il n'est pas du tout fairplay et puis il ne comprend pas qu'il y ait d'autres élèves qui ont plus de peine que d'autres.	I-2 I-4 Pour Co, le rejeté ne comprend pas pourquoi ça ne marche pas mais pour Co c'est parce qu'il n'est pas bon en sport, il a plus de peine que les autres. L'autre garçon est très compétiteur et n'est pas du tout fairplay et ne comprends pas

	qu'il y ait des élèves qui ont plus de la peine (ACS3 TP46).
47.Ch: Mais s'il n'est pas du tout fairplay, toi tu as mis l'accent sur le fait qu'il n'est pas fairplay?	
48.Co: Ah oui, je lui ai dit, oui, oui, c'est clair.	I-3 Co lui a parlé mais l'élève compétiteur s'en fou complètement ce qui fait que Co a un rapport difficile avec lui (ACS3 TP48, TP50).
49.Ch: Et puis ?	
50.Co: Non, non, il s'en fout. Il s'en fout complètement. C'est franchement, j'ai un rapport difficile avec lui, oui.	I-1 Auto-affectation.
51.Ch: Et dans les autres branches ?	
52.Co: Alors je sais que déjà les autres années à chaque tournoi, il n'était pas dans ce collège hein, il était ailleurs, en fait, cette classe de 11e ils sont intégrés à notre collège mais avant ils étaient dans un autre collège et puis comme il y a eu regroupement, eh bien, je sais par des différents enseignants qui sont montés avec aussi, qui nous ont rejoints, que lors des tournois c'était toujours problématique parce qu'il était super eu::h, compétitif et pas du tout fairplay donc euh...	I-4 Cet élève n'était déjà pas fairplay lors de tournois dans d'autres établissements (ACS3 TP52).
53.Ch: Et de le sortir soit du tournoi, soit du jeu quand il franchit la limite ?	
54.Co: De le mettre dehors de:::, i:::l fait rien ? ((rises de Co))	I-1 Auto-affectation.
55.Ch: Non pas forcément mais dès qu'il a un comportement pas fairplay, tu le sors, il ne joue plus.	
56.Co: Oui et puis il va se coucher, il se couche eu:::h sur le banc ou il se couche là où tu le mets.	Co est affecté par l'attitude de cet élève pour les jeux collectifs mais il ne le sors pas du jeu car sinon il va se coucher sur un banc ou là où on va le mettre (ACS3 TP54, TP56)
57.Ch: Et lui mettre des remarques dans l'agenda ou discuter avec lui.	
58.Co: Alors discuter, ça oui, j'ai fait plusieurs fois, mais i:::l est très conflictuel oui, il ne cherche pas à arrondir les angles.	I-3 Efficience : Co a essayé de discuter plusieurs fois avec cet élève mais il est très conflictuel et ne cherche pas à arrondir les angles (ACS3 TP58, TP78)
59.Ch: Et comment il est accepté par les autres car elle est sympathique cette classe ?	
60.Co: Oui, oui, elle est cool.	
61.Ch: Moi je n'ai jamais remarqué cet élève.	
62.Co: C'est vrai, tu ne vois pas de qui je parle ?	

63.Ch: Non.	
64.Co: Peut-être parce que tu ne l'as pas vu jouer pendant les jeux collectifs. Il joue tout seul tu ne peux pas le rater.	Lors des jeux collectifs, cet élève joue tout seul et va créer la mauvaise ambiance dans son équipe. L'équipe qui joue avec cet élève, ceux qui sont un peu plus faibles ne vont jamais toucher le ballon, et vont finir complètement démotivés et ils arrêtent de jouer ou s'assoient sur le côté et après il ne joue plus qu'à deux quoi, deux ou trois maximum (ACS3 TP64, TP70, TP104, TP108). (-> Co a pourtant dit qu'il mettait des règles)
65.Ch: Ah bon il joue tout seul. Peut-être au basketball alors.	
66.Co: Tu verras. ((<i>rires de Co</i>))	I-1
67.Ch: Mais du coup quand il joue tout seul pendant les jeux collectifs, les autres ne réagissent pas ?	
68.Co: Non, parce qu'ici c'était chacun choisit son activité dans ce qu'on va faire maintenant.	
69.Ch: Oui mais dans les autres jeux ?	
70.Co: A::h, eh bien oui, s'ils ne le pointent pas , ils le, il crée clairement la mauvaise ambiance parce qu'il joue tout seul quoi. En fait, l'équipe qui est avec, eh bien, ceux qui sont un peu plus faibles on va dire, eh bien ils ne touchent jamais le ballon, donc eu::h, pour finir ça les démotive complètement et puis ils arrêtent de jouer ou ils vont s'asseoir sur le côté et puis euh, après ils ne jouent plus qu'à deux quoi, deux ou trois maximum.	Co constat pour l'élève compétiteur.
71.Ch: <u>Et lui il joue et ça ne te dérange pas pour les autres ?</u>	
72.Co: Eh bien lui il joue, eh bi:::en, après tu essaies de mettre une règle en place pour que:::, pour que:::, il soit eu:::h, un peu diminué, du style euh, s'i:::l, du style celui qui marque le panier, eh bien il doit sortir et puis eh bien voilà, et puis après ça joue comme ça oui, et puis les autres ils participent plus du moment qu'il n'est plus sur le terrain. Alors lui, ça le fait chier un peu de sortir, et puis dès que je lui tourne le dos, il met un panier et il reste sur le terrain et puis voilà.	I-3 Efficience : contradiction avec les dire de Co qui souhaite que tout le monde participe mais ne fait rien avec cet élève qui « dérange » les autres. Co essaie de mettre une règle pour le diminuer, comme celui qui marque le panier sort, et les autres participent plus du moment qu'il est dehors, mais dès que Co a le dos tourné, il va se lever et shooter au panier et va rester sur le terrain (ACS3

	TP72).
73.Ch: Mais c'est intéressant de se dire qu'il y a un élève qui est de un, qui est conflictuel déjà avec toi, et puis qui est conflictuel avec un autre élève, et en plus à la fin de ces cours finalement, tu en as aussi peut-être ras-le-bol parce que ça crée une mauvaise ambiance dans toute cette classe.	
74.Co: Non, non, c'est clair. Et puis ce qui est dommage pour moi c'est qu'il n'est jamais absent celui-là ((rires de Co)). C'est toujours les bons qui sont absents.	I-1 En plus pour Co, cet élève est toujours là, en sous-entendu il a toujours cet élève à gérer (ACS3 TP74).
75.Ch: Tu lui as demandé s'il avait du plaisir à être comme ça pendant tes cours ?	
76.Co: Non je ne lui ai pas posé la question.	
77.Ch: Ou comment il se percevait lui-même et son attitude ?	
78.Co: Ca, je lui ai déjà posé la question, je lui ai dit : "Tu te rends compte que, moi je n'ai pas de plaisir à comment tu te comportes et puis est-ce que toi tu as du plaisir à venir ?", il me fait : "Oui, oui, moi je m'en fous, je joue et puis voilà."	I-1
79.Ch: Oui mais justement donc euh, il joue, il s'en fiche des autres...	
80.Co: Oui, c'est ça, il n'est pas du tout coopératif, non et moi ça me moisit toute la leçon.	I-1 L'attitude de cet élève est non coopérative et cela va ruiner la leçon de Co (ACS3 TP80).
81.Ch: Pour toi c'est un leader...	
82.Co: Un leader négatif car il arrive à tirer quelques élèves dans cette mauvaise dynamique. C'est aussi toujours celui qui va chercher à faire quelque chose qu'il n'a pas le droit, du style, il ne faut pas prendre les ballons maintenant et lui va se servir et va commencer à jouer avant que tout soit en place. Il prend des libertés que, qu'il ne devrait pas se permettre en fait.	I-6 I-4 Pour Co, c'est un leader négatif qui va réussir à tirer quelques élèves dans cette mauvaise dynamique. C'est aussi toujours l'élève qui va chercher à faire quelque chose qu'il n'a pas le droit, ex : il va se servir d'un ballon et va commencer à jouer avant que tout soit en place. Il prend des libertés qu'il ne devrait pas se permettre (ACS3 TP82).
((Visualisent un extrait : cours du vendredi avec activités à la carte : 2 petites équipes de garçons 3 contre 3 au unihockey, 2 élèves sur un panier de basketball, un groupe pour de la lutte sur gros tapis))	APSA
83.Ch: Quelle serait ta proposition pour cette classe, tu me l'avais dit par oral, pour que finalement ils soient engagés le vendredi.	
84.Co: Alors en fait, j'ai un programme d'établissement	I-2 I-3 Fort lien avec la

<p>qu'il faut suivre, donc euh, j'essaie de le compacter, de le comprimer sur deux leçons et puis la troisième période eh bien, si durant la semaine, c'était bien, si ça s'est bien passé, c'est à la carte, donc c'est eux qui choisissent l'activité qu'ils veulent faire.</p>	<p>prescription, tensions entre les instances du métier et notamment entre la personnelle et l'impersonnelle.</p> <p>-> Développement de l'activité même si pédagogiquement ce n'est pas forcément fondé.</p> <p>Co a fait un contrat avec cette classe pour qu'il puisse faire le programme d'établissement et les évaluations de manière compactée sur deux leçons et si les élèves se comportent bien ils peuvent choisir l'activité qu'ils souhaitent faire (ACS3 TP84).</p>
<p>85.Ch: Et quand c'est eux qui choisissent l'activité qu'ils souhaitent faire ça se passe comment ?</p>	
<p>86.Co: Ca s'est très bien passé jusqu'à maintenant. Le contrat est bien respecté. J'ai pris cette option depuis Noël en fait, enfin depuis le retour des camps.</p>	<p>I-1 Tout le monde semble content du contrat que Co a mis en place depuis Noël (ACS3 TP86).</p>
<p>87.Ch: Et toi ça te pose un problème de fonctionner comme ça ?</p>	
<p>88.Co: Non, pour moi tant qu'ils se dépensent et qu'ils participent tous et qu'ils aient tous du plaisir. J'ai clairement changé mes priorités avec cette classe. Ma priorité, ce n'est pas les évaluations ou le programme, c'est plutôt qu'ils aient du plaisir et puis qu'ils participent voilà.</p>	<p>I-3 I-8 -> Développement : il a changé ses motifs d'enseignant. Développement par le sens avec des nouveaux buts qui sont se dépenser, participer et avoir du plaisir. La prescription et le programme passent au second plan. Super intéressant comme développement en modifiant complètement son mobile vital (ACS3 TP88).</p>
<p>89.Ch: Donc c'est intéressant car ils mettent en place l'activité qu'ils veulent faire par groupe. Tu m'avais dit la dernière fois, qu'ils choisissaient une activité et qu'ils devaient s'y tenir. Pourquoi ?</p>	
<p>90.Co: Tout à fait, parce que je n'aime pas quand on commence une activité, après on laisse tomber et on va dans l'autre, après on va dans l'autre, et pour finir on ne fait plus rien. Donc quand on commence à végéter dans les trois activités ou dans les deux activités, enfin dans les différentes activités, je ne trouve pas qu'il y a:::, on fait un choix et on s'y tient et un point c'est tout.</p>	<p>I-3 Le contrat implique que les élèves choisissent quelles activités ils souhaitent faire mais ils ne peuvent pas changer en cours de route -> MO : sinon ils ne font plus rien à force de changer (ACS3 TP90).</p>
<p>91.Ch: C'est intéressant car entre le moment où tu leur laisses le choix de finalement tenir ce choix, ils le tiennent tandis que tu m'as dit que quand c'est toi qui proposes</p>	

quelque chose, ils tiennent 20 minutes et puis après ils veulent faire autre chose.	
92.Co: Eh bien oui, oui. Ils sont actifs tout du long quand c'est eux qui choisissent.	Co note que les élèves sont actifs tout du long quand c'est eux qui choisissent (contrairement au zapping des 20 minutes) (ACS3 TP92).
93.Ch: Et comment tu t'y prendrais, car là, tu avais deux salles, donc tu as pu faire trois activités à choix, donc la lutte, le basketball et puis le unihockey, mais comment tu t'y prendrais si tu n'avais qu'une salle ?	
94.Co: Soit que deux choix, soit on fait un mini match de unihockey en travers et puis tu mets les bancs pour séparer, tu mets un petit panier de basketball et de l'autre côté un tatami. Je m'adapte.	Si Co n'avait pas à disposition deux salles, il s'adapterait avec la grandeur des terrains, le nombre de paniers ou il proposerait deux activités au lieu de trois (ACS3 TP94).
95.Ch: Au niveau des équipes, c'est toi qui avais choisi les équipes de unihockey ?	
96.Co: Non ça c'est eux.	I-3
97.Ch: Pourquoi ?	
98.Co: Dans chaque activité, c'est eux qui se, s'autogèrent, donc j'ai dit : "Vous mettez en place votre matériel.", je vais juste vérifier et leur dire qu'il faut mettre des bancs pour séparer pour pas qu'il y ait la balle qui aille toujours de l'autre côté. Je leur ai donné les règles, eh bien, qu'ils ne devaient pas taper les cannes, les règles de base donc et puis euh, et puis::s, après ils devaient s'autogérer pour les équipes voilà.	I-3 Pour chaque activité choisit par les élèves c'est eux qui doivent gérer : les équipes, le matériel, etc. Co intervient pour donner les règles de base uniquement (ACS3 TP98).
99.Ch: Moi j'ai trouvé top, ils ont mis en place le matériel, ils étaient actifs, ils ont fait les équipes et finalement tu t'interroges sur ton rôle d'enseignant dans ces moments-là.	
100.Co: Non mais là en fait, du moment, eh bien là mon rôle, c'était d'apprécier la leçon, pour une fois on a le droit. ((rires de Co et Ch)) Non mais tu peux prendre du recul et puis tu regardes comment ça fonctionne, tu passes un petit peu dans, tu tournes sur les différents euh, sur les différentes activités et tu donnes un petit conseil, tu fais un petit ajustement par-ci, par-là, et puis ton rôle il est très, il est mineur, enfin...	I-3 I-1 Le rôle de Co est d'apprécier la leçon quand les élèves s'autogèrent. Il peut prendre du recul et observer, il passe dans les activités pour donner des petits conseils ou un ajustement mais il a un rôle mineur (ACS3 TP100).
101.Ch: Est-ce que ta proposition, ça pourrait être une solution pour les classes plus difficiles ou qui sont moins engagées dans le sport, de leur laisser le pouvoir de choisir ou de déléguer ton rôle d'enseignant ?	
102.Co: Alors après, il faut voir si ça, comment ils s'autogèrent, parce que si c'est une classe qui n'arrive pas à s'autogérer, comme celle-là, c'est compliqué, alors là c'est	I-3 Co pense qu'on ne peut pas faire de contrat avec toutes les classes surtout si elles n'arrivent

vrai que, mais, et puis ça doit aussi être un susucre, ça ne peut pas être quelque chose de oui, "vu que vous m'emmerdez tout le temps, on fait ça" quoi. Je leur ai fait comprendre que oui, moi je peux vous faire plaisir de faire ce que vous voulez mais vous devez avoir un retour, c'est donnant-donnant.	pas à s'autogérer. Il pense que ça doit rester un « susucre » et pas une solution pour remédier à une classe qui embête tout le temps. Ça doit être donnant-donnant (ACS3 TP102).
103.Ch: Est-ce que tu penses que c'est un hasard que cet élève compétitif ne soit pas à l'unihockey ?	
104.Co: <u>Non, c'est un solitaire donc il va essayer de faire autre chose et toujours du basketball même s'il doit shooter tout seul au panier.</u>	
105.Ch: Et puis s'il n'y a pas de basketball, il fait quoi ?	
106.Co: Alors là, il s'intégrerait aux sports collectifs.	
107.Ch: Et ça fonctionne ?	
108.Co: Eh bien lui, il cherche un peu le duel aussi donc, il aime bien le contact, donc ça peut créer la mauvaise ambiance.	
109.Ch: Et comment tu fais alors ?	
110.Co: Je propose du basketball ((<i>rires de Co</i>)) ou alors je suis plutôt vers cette activité.	Pour gérer l'élève problématique, il va rester vers le jeu collectif (ACS3 TP110).
111.Ch: Alors là, on va revoir les activités en fond de salle ((<i>la lutte et le basketball</i>)). Donc tu as fait de la lutte, et du coup, je voudrais te montrer entre autres ton élève démotivée [Oui].	
((<i>Visualisent la séquence</i>))	
112.Ch: Alors c'est intéressant car à la lutte tu as de la mixité. Pourquoi tu penses qu'aucune fille n'est allée au jeu collectif ?	
113.Co: Elles n'aiment pas les jeux collectifs, elles n'aiment pas les jeux de balle, donc euh...	Pour Co, lors des activités à la carte, les filles ne vont pas aux jeux collectifs car elles n'aiment pas les jeux de balle parce qu'il y a une grande différence de niveau entre les filles et les garçons. Malgré des équipes nivelées, les filles ne touchent jamais la balle et n'ont pas de plaisir (ACS3 TP113, TP115, TP117)
114.Ch: Pourquoi ?	
115.Co: Il y a une grande différence de niveau entre les filles et les garçons.	Co constate une grande différence de niveau entre les filles et les garçons.
116.Ch: Pourtant tu fais les équipes de manière hétérogène, nivelée.	

117.Co: Oui mais les filles n'y prennent pas beaucoup de plaisir parce qu'elles ne touchent jamais la balle quoi.	
118.Ch: Ok. Alors on va regarder ce qui se passe rapidement derrière. En gros, eux, ils jouent et ils sont contents de shooter au panier, et là, on a cette élève qui des fois participe quand tu as le dos tourné comme à la corde à sauter, qui prend les résultats pour les autres et là, c'est l'élève la plus active de tout ce groupe étonnamment. Là, elle refait un match, elle est à nouveau sur le tapis [Oui], elle refait un duel, et hop elle retourne sur le tapis ((rire de Ch)). Ça te fait quoi de la voir participer comme ça ?	
119.Co: Ah non mais c'est clair que c'est cool enfin, ça me réjouit de la voir super active quoi. Je crois même que je vais lui dire quelque chose pour essayer de l'encourager la prochaine fois que je la vois.	I-1 I-8 Co est affectée de voir son élève démotivée aussi active pendant la lutte sur l'extrait vidéo. Co souhaite lui parler pour essayer de l'encourager, il est super content pour elle (ACS3 TP119, TP121).
120.Ch: C'est intéressant parce qu'on l'a relevée à l'autoconfrontation croisée comme une élève pas active qui t'embêtait pendant les cours mais finalement avec ces activités à la carte, avec les groupes aux choix, elle se prend en main et elle participe.	
121.Co: Non, non c'est clair oui. Non, non, c'est super bien oui. Elle se rebelle contre l'autorité.	I-1
122.Ch: Et là, je sais que tu envies ton collègue avec sa classe de rêve et que toi tu as cette classe difficile mais quand tu les rappelles, ils sont tous autour de toi, ils rangent et ils partent. La dernière question que je voudrais te poser niveau coopération c'est qu'il y a un de nos collègues qui a dit : "Moi la coopération, je veux en faire partie.", c'est-à-dire au niveau de l'accueil, il s'assoit avec eux, il ne veut pas avoir cette position de "les élèves", "le prof", "l'autorité, les règles", un peu comme tu es perçu par cette fille, et c'est vrai que cette classe du vendredi, c'est vrai que c'est vendredi, tu as un élève difficile, etc. quand les élèves ont eu fini de ranger, tu leur as dit : "Allez bon weekend, au revoir et à la semaine prochaine." Est-ce que tu ne penses pas que même si tu en as marre et que c'est la fin de l'année, pour garder ce côté collectif du : "On a fait un contrat ensemble", on a négocié, ça s'est bien passé, de juste peut-être les prendre un petit moment à la fin et de les remercier pour le rangement, merci pour cette leçon et échanger de manière un peu plus personnelle avec eux, ça ne pourrait pas améliorer cette coopération avec toi ?	
123.Co: Non, non c'est vrai, faudrait que quand tout roule	I-8 Co souhaite aussi faire partie

je puisse aussi en faire partie. Je vais y travailler.	comme Greg de la coopération avec ces élèves quand tout roule avec eux (ACS3 TP123).
124.Ch: Est-ce que tu souhaites ajouter quelque chose ?	
125.Co: Je crois qu'on a fait le tour.	
126.Ch: Merci beaucoup.	
((Fin de l'ACS3)).	

Entretien d'ACC 2 de Collin 20183105 (codé)

AUTOCONFRONTATION CROISEE n°2 AVEC COLLIN ET FERNAND LE 31 mai 2018	Codage
1. Co: Alors je te donne le point de départ. Le but c'est de faire le demi-renversé donc aux anneaux. Là, ils sont par groupes de niveau. Donc ceux qui n'arrivent pas du tout, tu les vois ((Co montre à l'écran à Fe les élèves qui n'arrivent pas)) là et puis normalement, ils devraient coopérer ensemble [Ah ok, c'est ça les quatre ensembles]. Voilà oui. Et puis plus tu vas haut dans les anneaux ((Co parle de la direction des niveaux par rapport à la disposition)) plus tu es, haut dans la difficulté si tu veux bien. [Oui] Alors tu en as qui arrivent très bien à faire euh, là-bas ((Co montre le tapis tout à droite avec les élèves qui arrivent à tout faire aux anneaux)) et puis tu en as qui n'arrivent pas du tout.	I-5 Co : Anneaux balançant fait des groupes de niveaux pour que les élèves coopèrent OP GRP (ACC2 TP1).
2. Ch: C'est une classe de ?	
3. Co: De 11e G. Donc euh, voilà, on voit que (.), ceux qui arrivent bien, ils s'entendent bien aussi. Et puis, il y a lui, qui est un peu, un peu "isolé" de la classe on va dire, [Oui] voilà, c'est un peu (.), il a un peu de mal à s'intégrer parce, oui il y a des forts caractères, puis ils ne l'intègrent pas tellement. Et puis euh, ce n'est pas qu'ils ne l'intègrent pas c'est qu'ils le rejettent des fois un peu et puis je trouve ça des fois un peu triste. Voilà. Et puis c'est compliqué de (.), de mettre en place des situations où i:::, où il est valorisé parce que, parce que, c'est, c'est, il n'arrive pas à trouver un endroit où il est meilleur que les autres où il pourrait se faire apprécier en fait.	I-1 I-4 Co : Élèves qui sont bons sportivement s'entendent bien. MO Co : Forts caractères n'intègrent pas les autres. Co : Affecté par un élève G pas intégré. Ne trouve pas de situations à mettre en place pour le valoriser afin de l'intégrer (ACC2 TP3).
4. Ch: Et tu penses que ça vient uniquement parce qu'il n'est pas très fort dans les activités physiques qu'il n'est pas apprécié ?	
5. Co: Mais à mon avis, à mon avis, c'est, c'est encore autre chose, ça vient de bien avant. C'est quelque chose qui a été fait quand ils étaient plus petits, puis tout au long de la scolarité parce que, parce que, il ne doit pas être eu:::h, très apprécié aussi eu:::h, quand ils sont en classe, en tout cas, c'est ce que je ressens moi.	I-1 Co : ressenti que la non intégration de cet élève a trainé toute sa scolarité (11e VG) (ACC2 TP5).

<p>6. Ch: Pour Collin, coopérer, en tout cas dans les premiers entretiens, c'est le fait qu'il le fait instinctivement. Il le fait instinctivement, il l'a dans l'arrière-tête quasiment à chaque cours, et puis là typiquement sur des cours comme les agrès, et bien c'est de vraiment favoriser l'assurance pour qu'ils coopèrent entre eux. Tu m'avais dit que pour l'assurance, tu les laissais choisir leur partenaire pour qu'ils se sentent en confiance.</p>	<p><i>Collin est préoccupé/affecté par la coopération à chaque cours. -> EC</i></p> <p><i>Pour favoriser la COOP va mettre l'accent sur l'assurance. Ils laissent les élèves choisir qui les assurent (rapport de confiance) (ACC2 TP6).</i></p>
<p>7. Co: Mhm Oui.</p>	
<p>8. Ch: Est-ce que là, c'est le cas, puisque tu as fait des groupes de niveaux ?</p>	
<p>9. Co: Eh bien alors là, on a tous commencé en fait, au même niveau, tous en bas et puis après eh bien, quand j'ai vu qu'il y en avait un certain nombre qui arrivait de mieux en mieux, eh bien j'ai dit : "Toi tu passes à ce niveau-là, toi tu passes..." Et puis après les groupes, ils se sont faits de manière euh, de manière homogène au niveau de la, des, des capacités de chacun.</p>	<p>I-3 Co : Début collectif et c'est l'ENS qui autorise l'élève à monter de niveau pour former des groupes de niveaux homogènes OP GPE</p> <p>I-5 Co est orientée vers ses élèves (centrifuge) à plusieurs reprises dans cet entretien (ACC2 TP9).</p>
<p>10. Ch: Et puis tous ceux qui sont là, ils sont forts aux agrès ? ((Ch pointe un groupe d'élèves tout à droite))</p>	
<p>11. Co: Oui, ils se débrouillent bien, à part celui qui est en vert, ils se débrouillent tous très bien.</p>	<p>Co : élève moins bon sportivement qui reste avec un groupe affinitaire car rôle assurance (ACC2 TP11).</p>
<p>12. Ch: Du coup, lui, il reste avec ses copains par-là ?</p>	
<p>13. Co: Eh bien du coup lui eu::h, voilà, plus ou moins oui.</p>	
<p>14. Ch: On a vu l'assurance, juste avant. ((Visualisent l'extrait des élèves qui assurent))</p>	
<p>15. Co: Ils sont deux ((Co met beaucoup l'accent sur l'assurance entre élèves pendant ces cours)). En fait, il y en a un qui tape dans le dos là, ils sont trois, il y en a qui doit taper dans le dos à chaque fois que le copain est au point mort, et que les deux autres assurent la sortie aux anneaux. Mais une petite sortie arrière.</p>	<p>I-3 Efficience. Co : Assurance – 3 élèves impliqués (4 élèves par poste aux anneaux) OP assurance (ACC2 TP15).</p>
<p>16. Ch: Est-ce que c'est un système d'assurance qui fonctionne bien quand ils sont quatre par poste ? Un qui fait, un qui tape dans le dos, deux qui assurent la sortie, est-ce que c'est quelque chose que tu fais souvent ? Dans les autres disciplines en agrès ?</p>	
<p>17. Co: Tout dépend, tout dépend de la classe que tu as, mais là, c'est vrai, qu'ils étaient agités ((Ch n'a pas trouvé les élèves de C agités)), ils sont un peu trop, peut-être que j'aurais dû séparer, soit un groupe de bons ici ((Co montre l'extrême droite de l'installation)) et un groupe de bons ici</p>	<p>I-3 I-8 Co : Trouve qu'il y a trop de monde sur les tapis des bons sportifs et qu'il aurait dû séparer pour qu'ils travaillent plus, soient plus concernés,</p>

<p>((Co montre l'extrême gauche de l'installation)), pour séparer, pour un peu, dissocier un petit peu les, les deux, enfin ce groupe-là ((Co montre le groupe des bons élèves aux anneaux qui étaient nombreux)) pour qu'ils travaillent un peu plus euh, qu'ils soient un peu plus concernés parce qu'ils sont un peu, un peu distraits, et ils ne respectaient pas tout le temps ce que je leur ai dit.</p>	<p>qu'ils respectent mieux les consignes de Co (ACC2 TP17).</p>
<p>18. Ch: Bon, l'assurance en même temps, ça fonctionne bien.</p>	
<p>19. Co: Ca fonctionne mais...</p>	
<p>20. Ch: Est-ce que tu donnes toujours des rôles d'assurance aux élèves ?</p>	
<p>21. Co: Oui, aux agrès toujours.</p>	<p>I-7 Co : donne toujours un rôle d'assurance aux élèves en agrès (ACC2 TP21).</p>
<p>22. Ch: Mais ils sont combien ?</p>	
<p>23. Co: Ca dépend. Du style, tu prends les barres parallèles, et puis tu dois faire la sortie soit avant, soit arrière, tu as un élève qui assure et son but c'est de pousser dehors de::s, quand tu fais la sortie sur le côté typiquement, soit devant, soit derrière. Typiquement avec les 8e, il y a une évaluation sur ça je crois. 8e ou 7e.</p>	<p>I-7 Évaluation assurance en 8^e donc MO pour engager les élèves dans ce rôle et renforce le geste professionnel OP (ACC2 TP23).</p>
<p>24. Ch: Et puis comment tu t'y prends pour apprendre cette assurance parce qu'il y a des collègues qui disent qu'ils n'y arrivent pas, ils disent : "Vous vous assurez entre vous." Et après les élèves n'assurent pas vraiment.</p>	
<p>25. Co: Eh bien, faut les, faut les rendre responsables, et tu leur dis : "S'il se blesse, c'est de ta faute." Tu leur mets ça sur la conscience ((rires de C)).</p>	<p>I-7 I-1 I-3 OP responsabilisation des élèves (ACC2 TP25).</p>
<p>26. Ch: Mais du coup, tu l'apprends cet assurance ?</p>	
<p>27. Co: Oui, oui, ah eh bien oui, alors...</p>	
<p>28. Ch: Comment tu t'y prends ?</p>	<p><u>Comment assurance ?</u></p>
<p>29. Co: Eh bien là, <u>au début de la leçon, eh bien, j'ai montré comment on assurait et puis j'ai dit : "Eh bien, il faudra assurer comme ça." Enfin, à chaque niveau, chaque fois qu'on est passés à un niveau supérieur, j'ai montré l'assurance et puis je faisais faire aux élèves qui étaient concernés de comment il fallait faire pour assurer, comment, et puis je leur ai montré que, il faut tenir, quitte à arracher le pull ma foi, parce qu'il faut l'assurer parce que des fois, il faut être un peu violent, parce que, mais l'important c'est qu'il ne se casse pas la figure par terre, parce qu'il doit avoir confiance, la personne qui fait elle doit absolument avoir confiance en celui qui assure. Par contre celui qui fait, ça aussi sa responsabilité de voir qu'il ait des personnes qui fassent juste l'assurance, qu'ils soient là pour assurer. Parce que s'il y en a un qui commence à faire et qui ne s'est pas assuré qu'il y avait deux personnes qui</u></p>	<p><u>APSA - assurance</u> I-3 OP MO assurance. Responsabilisation des élèves (ACC2 TP29).</p>

étaient derrière et un qui montrait l'autre et puis il dit : "Eh bien c'est de ta faute, parce que tu n'as pas, tu n'as pas, fait attention à ce qu'il y ait quelqu'un qui soit là."	
30. Ch: Pour toi, c'est quelque chose l'assurance qui favorise l'entente dans la classe, enfin le temps que tu prends pour montrer ça ?	
31. Co: Moi je pense que oui. Je pense que c'est super important oui.	I-5 Assurance -> favorise l'entente entre les élèves MO (ACC2 TP31).
((Visualisent la suite de l'extrait aux anneaux balançant))	
32. Co: Après là, typiquement celui en vert, il aime bien assurer parce qu'il est moins bon euh, dans les agrès.	I-7 I-5 ? Assurance -> permet de faire des groupes avec différence de niveaux MO OP (ACC2 TP32).
33. Co: Du coup, toi ça te dérange s'il est au poste avec les forts mais il assure, qu'il ait un autre rôle que les autres aux agrès ?	
34. Co: Je pense que, à partir du moment qu'il fait quelque chose et puis::s, je préfère lui qui assure ((Co pointe l'élève du doigt)) plutôt que ce groupe-là qui e::st assis par terre, qui fait rien.	I-5 ? Assurance -> engagement des élèves même si différence de niveaux et non-respect des groupes de niveaux (compromis pour Co) (ACC2 TP34).
35. Ch: Ok. Mais ils ont le choix, ils savent que tu leur laisses le choix ? Par exemple, s'ils n'ont pas envie de faire l'exercice aux anneaux, ils doivent assurer ?	
36. Co: Oui, oui, bien sûr. Ce n'est pas que s'ils n'ont pas envie de faire, ils doivent de toute façon assurer, s'ils ne sont pas actifs ou s'ils ne font pas le, le, le, la figure ou ce qui est demandé quoi, l'élément qui est demandé.	I-5 ? Élèves doivent assurer - obligatoire (ACC2 TP36).
37. Ch: Mais tu avais aussi le cas de la fille qui est en surpoids dans cette classe, [Oui] bon elle a fait l'exercice du mi-renversé parce que ses copines l'ont fortement encouragée et étaient là pour l'assurer en statique, c'était assez incroyable à voir [C'est clair oui]. C'était un moment qui était assez touchant.	
38. Co: Non mais c'est vrai.	
39. Ch: Mais c'est vrai qu'elle assure aussi. Mais admettons, qu'on ait des élèves qui n'arrivent pas du tout ou qui ne veulent pas faire le mi-renversé aux anneaux. Est-ce que tu aurais renoncé à enseigner l'élément du mi-renversé et comment tu te serais senti si elle te disait : "Eh bien moi je ne fais pas les anneaux mais j'assume uniquement." Ça te met dans quelle position face aux autres élèves ? Tu serais d'accord qu'elle ait un autre rôle ?	
40. Co: Oui. Ah oui, moi j'en ai qui sont bloqués pour faire une roulade avant, je dis : "Eh bien voilà, il n'y a pas de	

souci. Je ne vais pas te faire pleurer parce que tu ne fais pas la roulade avant, y en a."	
41. Ch: Et par rapport aux évaluations ?	
42. Co: J'ai un moment, une fois il y a, il y en a un, je lui ai fait faire une roulade et puis il y a sa mère qui a appelé la maîtresse de classe le soir, et puis eu::h, mais il n'avait pas pleuré rien du tout en classe, par contre il a pleuré tout ce qu'il pouvait à la maison, et puis la mère, elle a appelé la maîtresse de classe et puis après elle m'a appelé et puis je dis : "Eh bien écoute, il fallait me le dire tout de suite, moi qu'est-ce que j'en savais qu'il était traumatisé." Et puis euh, maintenant au lieu de faire des roulades, eh bien il assure et puis voilà. Je ne vais pas le dégoûter de la gym pour ça.	I-3 Co : Ne veut pas dégouter des élèves de la gym MO alors il met en place l'assurance (autre rôle) OP. Efficience avec changement de rôle pour un élève à besoins particuliers (ACC2 TP42).
43. Ch: Mais est-ce que ça te pose un problème au niveau du fait que le programme veut que chaque élève fasse ?	
44. Co: Non, du tout. Alors je m'en fous.	I-1 MO s'en fiche de faire le programme ou l'évaluation (ACC2 TP44).
45. Ch: Et puis si les évaluations il ne les fait pas ? Parce que justement il y a une roulade avant.	
46. Co: Eh bien c'est un échec ((Co utilise échec pour entraîné)) et puis voilà.	I-2 Tensions entre instances du métier : il ne fait pas la prescription, et doit donc mettre un E (ACC2 TP46).
47. Fe: Un entraîné pas un échec [Oui]	
48. Ch: Toi c'est pareil avec tes élèves ? [Blocage ?] Oui, s'il y a quelqu'un qui ne fait pas, est-ce que cela te pose un problème qu'il ait un autre rôle ou qu'il ne le fasse pas du tout ?	
49. Fe: Non, par contre j'essaie d'aller le plus loin possible [Oui] et puis ma foi au bout d'un moment, moi j'en ai une aussi, elle n'ose pas sauter en arrière, enfin, le saut fosbury, elle n'ose pas tomber en arrière sur le tapis et puis euh, et puis j'ai tout essayé et j'ai mis aussi toutes ses copines euh, pour qu'elles expliquent, parce qu'elles arrivaient toutes aussi, et elles lui disaient plein de trucs comme c'est comme quand tu te laisses tomber dans ton lit, etc. [J'utilise toujours ça aussi] ((rires de Fe, Ch, Co))	I-5 I-4 Fe : MO aller le plus loin possible dans l'activité sportive.
50. Co: Quand tu sautes dans ton lit tu fais comment ? Je ne saute pas dans mon lit.	
51. Fe: Et ça fait, je l'ai eu pendant deux ans, et puis là, cette année et elle n'arrive toujours pas et puis, eh bien ma foi elle doit faire un grand saut.	
52. Ch: Et ça te dérange ?	
53. Fe: Non mai::s, elle a essayé, donc après je veux dire, chacun essaie au niveau de ses capacités, ma foi si elle a un monstre blocage, moi ça me frustre presque un peu plus,	I-1 I-4 Fe est frustré de ne pas réussir à trouver une OP pour

parce que je me dis que je n'ai pas réussi à trouver le déclie. Mais parce que tu vois que c'est vraiment fort.	que l'élève réussisse.
54. Ch: Mais qu'est-ce qui te frustre finalement parce que si elle fait de l'assurance, parce que même nous on n'arrive pas à tout faire, alors qu'est-ce qui te frustre finalement ? [Non, mais...]	
55. Co: Parce que ça c'est un truc, ça c'est un truc assez facile quand même, se jeter dans un tapis sur le dos, c'est... facile pour nous.	I-5 Co : Facile pour des ENS d'EPS. (ACC2 TP55).
56. Fe: Et puis finalement, ce n'est pas un truc euh, enfin, tu te dis que:::, suivant de comment tu l'amènes, tu dois pouvoir y arriver, tu dois pouvoir l'amener à:::, à le faire. Et finalement tu ne peux pas.	I-7 I-4 Fe pense amener tous les élèves à réussir à faire l'exercice selon ce qu'il a mis en place mais réalise que non.
57. Co: Ce qui est frustrant c'est...	
58. Fe: Et que ce n'est pas vraiment une capacité technique c'est plutôt un blocage mental et puis, du coup, tu te dis euh...	I-5
59. Ch: Mais est-ce que finalement ça répond à vos préoccupations dans le sens du, pourquoi vous faites de l'éducation physique à vos élèves ?	
60. Fe: Eh bien typiquement, si d'un coup, elle y arrive eh bien oui. Tandis que tant qu'elle est dans le blocage, tu te dis : "Là, elle a peur." Et qu'elle se dit : "Non, non, non."	I-3 Sens.
61. Ch: Et si elle avait du plaisir à assurer les copines ? Comme l'élève de C qu'on a observé, qui est moins bon mais qui va assurer ses copains.	
62. Co: Oui, oui, clairement.	
63. Ch: C'est pour ça que je pose la question.	
64. Fe: Ca ne me dérange pas du tout, moi, le seul truc c'est que:::, au bout d'un moment, tu espères pouvoir l'amener au même niveau que les autres et qu'elle puisse expérimenter cet exercice aussi et puis qu'elle saute sur le tapis et qu'elle dise : "Ah eh bien, c'était facile." Eh bien ma foi, des fois ça ne marche pas [Ce n'est pas donné à tout le monde] et des fois ça arrive.	I-5 I-4
65. Ch: Mais est-ce que vous valorisez aussi les autres rôles dans le sens que, assurer ce n'est pas non plus donné à tout le monde, y a des élèves qui assurent super bien et y a des élèves en qui on n'a pas confiance ? Est-ce que vous, vous voulez valoriser pendant vos cours ces élèves qui savent bien assurer ?	
66. Co: Ah eh bien moi je trouve que c'est super important.	I-1 Co Valorise le rôle de l'élève qui assure, c'est important (ACC2 TP66).
67. Ch: Et est-ce que vous les mettez en avant au même titre que celui qui a bien réussi l'exercice ou pas forcément	

?	
68. Co: Honnêtement la performance prime.	I-3 Sens, son mobile semble être la performance. Co : Mais la performance prime sur la COOP (ACC2 TP68).
69. Ch: Pour toi aussi ?	
70. Fe: Oui mais je devrais vraiment mettre plus l'accent sur l'assurance. Je sais que je ne le fais pas, même pas autant que ce qu'on a vu là, parce que eu:::h, souvent j'amène l'élément technique, et puis j'ai l'impression que ça fait beaucoup d'informations quand tu dois amener les différents rôles, et puis que, qu'ils vont absolument rien enregistrer. Et puis comme souvent, eh bien, je commence sur l'élément technique et puis eu:::h, eh bien moi je les assure un peu et puis finalement, ils voient un petit peu, et puis ils font un peu comme ils veulent et puis c'est vrai que:::, je n'insiste jamais assez sur l'assurance et puis que du coup oui, ça passe un peu au second plan, et en plus eux, ils ont euh bien, l'impression que c'est un second rôle.	I-4 I-3
71. Ch: Mais du coup ce qui t'empêche de mettre l'accent sur l'assurance c'est qu'ils reçoivent trop d'informations à cause de ces différents rôles ?	
72. Fe: C'est l'impression que j'ai. Mais je ne sais pas.	
73. Co: Et si tu essayais de montrer toi l'exercice et après tu montres juste les points pour euh, assurer ? Tu montres la forme finale et après tu te concentres que sur les points pour assurer. Tu devrais peut-être essayer comme ça.	<i>Conseil Expérimenté -> Novice. Co propose à Fe comment s'y prendre pour l'assurance : montrer la forme finale et après se concentrer sur les points à assurer (ACC2 TP73).</i>
74. Ch: C'est vrai qu'on est pas mal à ne pas mettre l'accent sur l'assurance et les autres collègues disent : "C'est vrai que c'est bête car sur le moment, on a l'impression que c'est une perte de temps [Oui] et finalement on se rend compte que c'est un gain de temps." Si c'était un apprentissage progressif depuis le début.	
75. Co: C'est clair.	I-5 Assurance : apprentissage progressif (ACC2 TP75).
76. Ch: Mais c'est vrai aussi que ça prend du temps au départ pour habituer les élèves à fonctionner autrement, d'accepter d'autres rôles. Pour toi, est-ce que c'est vraiment le fait d'avoir l'impression de donner trop d'informations au début ou est-ce que c'est un souci de préparation des élèves à ces différents rôles ou postes ?	
77. Fe: Oui, quel élément tu mets.	
78. Co: C'est vrai que quand tu deviens trop technique après les élèves ils ne comprennent plus rien, si tu vas trop dans	<i>Conseil Expérimenté -> Novice</i> I-3 Co conseille à Fe de ne pas

le détail.	être trop technique, de ne pas trop expliquer dans les détails sinon les élèves ne comprennent plus rien (ACC2 TP78).
((Visualisent un autre extrait de la leçon de Co))	
79. Co: Alors c'est <u>une balle assise/gage c'est pour euh, s'échauffer.</u> [Mhm] Quand tu te fais toucher, tu dois faire des sauts à la corde ou des abdos, je ne sais plus exactement ce que j'avais mis. C'est l'idée. Au lieu de faire des tours de salle seul, tu fais des gages à côté d'autres qui se sont aussi fait touchés. Et y avait deux blessées et là, elles devaient contrôler que ce soit bien fait.	COOP Échauffement : balle assise/gage. I-3 Gage physique en collectif Co : rôle pour les dispensées (ACC2 TP79).
80. Ch: Je crois que tu ne leur avais pas donné de rôles justement.	
81. Co: Je n'avais pas donné ?	
82. Ch: Non mais du coup, effectivement c'était la question des dispensés chez Collin, qu'est-ce qu'on fait avec eux ? [Mhm] Et puis là, lors d'un des entretiens qu'on a eus, tu m'as dit : "J'aimerais que tout le monde s'engage et puis j'aimerais mettre tout le monde en activité." Et du coup, c'est intéressant chez toi avec cette classe de 11VG, on a pu observer ça à deux reprises dans les vidéos où on a des dispensés qui restent de côté automatiquement au début, et puis finalement, tu vois ils viennent naturellement et participent quand même mais autrement. Il y a une fille dispensée une fois, qui a pris un chronomètre et elle est allée aider sur un poste pour prendre les mesures et noter les résultats de ses copains ((C'était lors de la leçon du test cantonal de condition physique)). [Ok, oui].	<i>Chantier/PREOCC chez Collin :</i> <i>Tous les élèves engagés et en activité.</i> <i>Dispensés participent instinctivement au cours avec d'autres fonctions/rôles.</i> (ACC2 TP82).
83. Co: Tu sais la dernière fois qu'on s'est vus, tu m'as dit que cette élève ((<i>élève fille qui s'engage peu dans les leçons à Co</i>)) avait fait des progrès, <u>qu'elle s'engageait mais après j'ai quand même eu un doute, j'allais lui faire la remarque positive mais après elle est venue sans les affaires, complètement démotivée, alors je me suis dit que je ne pouvais pas faire une remarque positive, ce n'est pas possible.</u> ((<i>rires de C</i>))	I-1 I-5 Co : Affecté par une élève Rôle ENS ne peut pas faire de remarque positive sur un comportement jugé comme peu engagé (ACC2 TP83).
84. Ch: Donc Collin a un souci avec une élève, c'est cette élève qui est ici, qui entre guillemets participe très peu. [Ok] Donc c'est un peu similaire à ta situation avec tes 11e et la motivation des filles, alors elle fait soit de temps en temps où elle participe surtout quand Collin a le dos tourné. [Mhm] Pour Collin la coopération, c'est qu'il part du principe qu'il fait confiance à tous les élèves et que tout le monde va coopérer. Et là, il a cette image de cette fille-là ((<i>l'élève qui s'engage peu</i>)) qui ne participe jamais et qui en fait un minimum [Oui] et puis, il y a plein de séances en	<i>Situation similaire chez Collin et Fernand certaines filles peu engagées en 11^e année (ACC2 TP84).</i>

fait c'est intéressant, attends je te montre un extrait.	
((Visualisent un extrait où les élèves sont en dyades affinitaires à la corde à sauter))	
85. Ch: Là, il faisait de la corde à sauter et on voit effectivement qu'elle est avec ses copines, et en fait pendant toute cette partie elle est active, engagée, elle participe enfin c'était une surprise pour nous de voir ça. [Eh bien oui, c'est clair] Et du coup, C a suggéré de la mettre avec une de ses copines qui participe pour l'encourager à faire en EPS.	
86. Fe: Mais elle n'est pas systématiquement avec cette fille ?	
87. Co: Oui, souvent avec celle qui est un peu:::, un peu typée.	
88. Ch: Sur cette séance de corde à sauter, tu avais fait les paires par affinités ?	
89. Co: Euh là, non, on avait fait chacun pour soi pour commencer, et puis moi je montrais un exercice et puis ils devaient faire l'exercice, et puis eu:::h, <u>après je les avais mis par deux oui.</u>	<u>APSA</u> corde à sauter
90. Ch: C'est toi qui avais choisi les pairs ?	
91. Co: <u>Non, c'est eux qui avaient choisi. Ils devaient se mettre par deux et ils devaient faire euh, le premier qui faisait 10 à la corde à sauter à deux, ou un devant, un derrière, enfin des petits défis du genre imposés et puis voilà. Mais, c'est une classe qui, ça marche bien pendant 30 secondes et après, il faut passer à autre chose. [Mm] Faudrait changer chaque 30 secondes d'activité pour qu'ils soient tout le temps euh, concernés quoi. C'est ce qui est compliqué pour moi. [Oui] Ou j'aime bien quand ils font quelque chose y réussissent bien mais pas qu'ils essaient deux secondes puis ils arrêtent et puis c'est fini. [Mhm] Après savoir si c'e:::st, avoir ces zones de confort, où ils sont où ils arrivent à faire tout seuls et puis à:::, évaluer cette zone, c'est difficile parce qu'ils ont, un niveau qui est tellement différent entre l'un et l'autre, tu ne peux pas leur donner, enfin tu, je ne me verrais pas leur donner tous la même chose, mais tu ne peux pas non plus différencier pour chacun des élèves quoi, ce n'est pas possible.</u>	I-4 Difficulté pour Co est de maintenir l'engagement des élèves car niveau sportif très différent. Il tergiverse, controverses et ne parvient à trouver aucune solution (ACC2 TP91). <u>Co : Corde à sauter seul et ensuite par deux : dyades affinitaires. Activité : petits défis par deux.</u>
92. Ch: On arrive à la fin de l'année avec eux et un des problèmes que tu as rencontrés avec cette classe, c'était le problème qu'ils ne coopéraient pas très bien entre filles et garçons. [Oui] Est-ce que tu fais quelque chose pour que ça marche mieux ?	
93. Co: Écoute eh bien, juste euh, c'était quand, lundi, on a fait du basketball et puis eu:::h, j'ai testé une règle où:::, on faisait sur le grand terrain de basketball, et puis au milieu ils devaient choisir, d'abord j'ai séparé, c'était une équipe,	I-3 Efficience / sens. Co a instauré une nouvelle règle qui a permis l'engagement de tous. I-8 Co : Nouveau geste de

<p>enfin il y avait deux équipes qui s'affrontaient si tu veux bien, et puis eu::h, deux équipes mixtes, par contre, j'avais fait en sorte qu'il y ait deux ou trois filles dans chaque équipe que ça soit équilibré, et puis, et puis j'ai dit : "Dans une moitié de terrain, il n'y a que les filles y jouent et puis dans l'autre moitié, il n'y a que les garçons." Donc au bout de, on jouait cinq minutes et au bout de deux minutes trente, on intervertit les rôles, donc ceux qui défendaient les filles, ils défendaient sur ce panier, elles attaquaient après, et inversement chez les garçons. Donc on a commencé comme ça, on a fait deux, trois matchs comme ça, et puis après j'ai dit : "Bon maintenant, c'est vous qui décidez qui va dans quelle position. Donc vous faites, trois personnes là et trois personnes là." Ça faisait du trois contre trois par contre, il n'y avait qu'un ballon sur le terrain, donc euh, et puis ça marchait pas mal ça.</p>	<p>métier pour essayer de résoudre l'écart de niveau entre les filles et les garçons au sport collectif -> mettre l'accent sur les positions de jeu. MO importé dans un autre contexte avec une autre classe dans une autre APSA puis création de nouveau but. (ACC2 TP93).</p>
<p>94. Ch: Donc ça a permis de mixer et que les filles et les garçons coopèrent mieux ?</p>	
<p>95. Co: Ça a mixé et ça a favorisé que les garçons, ils passent un peu aux filles la balle parce que c'est vrai que, pas tous mais il y a un ou deux qui prennent le ballon et qui font la traversée du terrain et puis c'est trop chiant. Et puis tu as les autres qui regardent et puis ils voient ça, et ils voient faire deux, trois fois ça, et puis après, ils s'arrêtent et ils vont s'asseoir ou alors ils se mettent sur le côté et puis ils commencent à discuter soit avec son coéquipier, soit avec l'adversaire et puis c'est chiant quoi.</p>	<p>I-3 I-1 Co : Nouveau geste de métier pour essayer de résoudre l'écart de niveau entre les filles et les garçons au sport collectif mais aussi le problème des individualistes. Comme dans le TP93, on voit explicitement des MO buts et OP qui s'entrechoquent et dialoguent (ACC2 TP95).</p>
<p>96. Ch: Donc finalement c'est quelque chose d'assez concluant que tu as fait en imposant, en camouflant les rôles de chacun, [Bah oui] en attaque ou défense pour que par la suite ils inversent et qu'ils jouent plus collectivement.</p>	
<p>97. Co: Exactement oui.</p>	<p>DEV POUVOIR D'AGIR Co a engagé les élèves dans des postes attaques/défenses pour que par la suite, ils jouent plus collectivement (ACC2 TP97).</p>
<p>98. Ch: Et puis là dans les binômes, imposer des binômes garçons/filles, tu l'as fait avec cette classe ?</p>	
<p>99. Co: Oui, ça je l'ai fait.</p>	
<p>100. Ch: Et ça a amélioré quelque chose ?</p>	
<p>101. Co: Il n'y a pas vraiment un problème de mixité de coopération filles/garçons, c'est vraiment quand il y a les jeux d'équipes, les jeux de balle c'est problématique. C'est vraiment la différence de niveau entre filles et garçons qui est, qui est énorme.</p>	<p>I-4 Dans sa classe n'a pas de problèmes de mixité, c'est uniquement dans les jeux d'équipes, les jeux de balles que ça devient problématique à cause de la différence de niveau entre les filles et les garçons</p>

	(ACC2 TP101).
102. Ch: Et pour l'assurance ?	
103. Co: Non, ça il n'y a pas de soucis. Il y a juste euh, eh bien celui que je t'ai dit, qui est un peu à l'écart, qui:::, qui:::, que ce soit autant avec les garçons, qu'avec les filles, il y a, il y a une petite séparation. ((<i>rires de Co</i>))	I-1 Co : affecté par l'élève mis à l'écart car il ne trouve pas de solution pour l'intégrer avec les F/G (ACC2 TP103).
104. Ch: Mais là, à la corde à sauter, ça a l'air de jouer avec cet élève ?	
105. Co: Non, non, mais ça joue, ça joue.	
106. Ch: C'est intéressant car je n'ai pas remarqué cet élève quand je suis venue.	
107. Co: C'est vrai ?	
108. Ch: Non, tu m'en as parlé au dernier cours mais je ne l'ai pas remarqué. Et puis c'est une classe que quand c'est les autres qui démontrent l'exercice, ils sont attentifs ?	
109. Co: Ils ont plus l'attention quand c'est moi qui donne.	Pour Co, les élèves dans cette classe sont plus attentifs quand c'est un élève qui fait la démonstration (ACC2 TP109).
110. Ch: Pourtant je trouve qu'ils sont vraiment attentifs là. On voit à nouveau l'élève qui est assise ici.	
111. Co: Bon là, tu...	
112. Fe: Ca c'est le même groupe qu'avant donc, elle participait au début et puis après ?	
113. Co: Non, c'est un autre cours. Elle a été blessée pendant 3-4 mois donc euh...	
114. Fe: C'est presque habituel quoi, qu'elle soit assise. ((<i>rires de Fe et Co</i>))	
115. Co: Oui, tu, j'aurais pu réfléchir un peu mieux à ce qu'elle devait faire mais des fois, elle était là et des fois elle n'était pas là, parce que des fois elle était chez le psychiatre et des fois pas. [Mhm] Et des fois, elle était blessée parce qu'elle avait mal aux pieds. Elle te propose quelque chose pour participer à la séance. Même blessée alors là.	
116. Ch: Et puis qu'elle te propose quelque chose pour participer à la leçon même blessée ?	
117. Co: Alors l'arbitrage oui, elle a fait de temps en temps, soit être maître du temps, soit l'arbitrage sur le terrain, mais ce n'est pas non plus une personne qui s'impose, donc quand tu es arbitre, et que tu es un peu en retrait, et puis que tu n'oses pas siffler parce que, les garçons, ils sont super euh, i:::ls, ils poussent des gueulées et puis ils viennent tout de suite gueuler sur l'arbitrage.	Co : autre rôle pour les élèves. Difficulté avec l'arbitrage -> personne qui s'impose et non comportement des joueurs envers l'arbitre. Garçons qui viennent « gueuler » (ACC2 TP117).
118. Ch: Et autre chose que l'arbitrage ? Tu as essayé de lui proposer autre chose ?	

119. Co: Non, pas forcément non.	
120. Ch: Parce que tu te souviens, tu m'as dit comme Fernand, tu ne mets pas d'arbitre justement pour que les élèves ne puissent pas aller se plaindre.	
121. Co: Alors, bah oui, ((<i>rires de Fe et Ch</i>)) oui. Donc non, l'arbitrage, je fais::s, il y a, il y a toujours quelqu'un qui arbitre quand même, mais c'est vrai ils sont, ils sont, ils vont souvent se plaindre vers l'arbitre.	
122. Ch: Au début de la recherche, tu m'as dit : " Je ne mets pas d'arbitre pour qu'ils puissent jouer de manière autonome et ils se plaignent moi, du fait, de ne pas mettre d'arbitre."	
123. Co: Alors ça dépend si, en fait, je t'avais dit ça, quand on faisait ça sur les petits terrains non ?	Co ne met pas d'arbitre sur les petits terrains, ils préfèrent faire l'auto-arbitrage (ACC2 TP123).
124. Ch: Non, tout au début tu m'avais dit que pour favoriser la coopération entre les élèves tu ne mettais pas d'arbitre. Mais sur petits terrains c'est ?	
125. Co: Ok. Sur petits terrains en fait, je fais jouer tout le monde. Donc, il y a quatre équipes, donc ils peuvent jouer tous contre tous.	I-3 Co : Ne met pas forcément d'arbitre sur les petits terrains MO-> élèves doivent se mettre d'accord/autonomie (ACC2 TP125),
126. Ch: Et la différence avec le grand terrain ?	
127. Co: Sur le grand terrain, je mets un arbitre oui.	I-3 Co : Sur grand terrain met toujours un arbitre (ACC2 TP126),
128. Ch: Mais ça fonctionne bien ?	
129. Co: (.) J'ai le problème avec une forte tête mais autrement ça, ça fonctionne oui, oui.	Difficulté avec personnalité de la classe (ACC2 TP129),
130. Ch: Pour l'arbitrage, j'ai l'impression qu'on donne ce rôle d'arbitrage parce qu'on ne souhaite pas que les élèves ne fassent rien assis sur le banc ou qu'on ne sait pas quoi donner d'autre.	
131. Co: Non, alors y en a qui aiment arbitrer et qui demandent même d'arbitrer.	Co a des élèves qui apprécient arbitrer (ACC2 TP131, TP133),
132. Ch: Même dans les autres classes ?	
133. Co: Oui, même beaucoup dans les autres classes.	
134. Ch: Ah oui, tu prends le même temps pour expliquer l'arbitrage que tu prends pour l'assurance ?	
135. Co: Je leur explique les règles au début, et puis après quand ils me posent la question eu::h : "Il faut arbitrer quoi ?", je dis : "Eh bien, il y a quoi comme règles ?", on les revoit vite, du style le dehors en basketball, donc tu as le pied ou le ballon dehors et voilà, ensuite, il y a le double dribble où tu n'as pas le droit de t'arrêter, enfin les deux	I-3 Efficience / sens -> Co explique les règles pour que les élèves puissent arbitrer (ACC2 TP135).

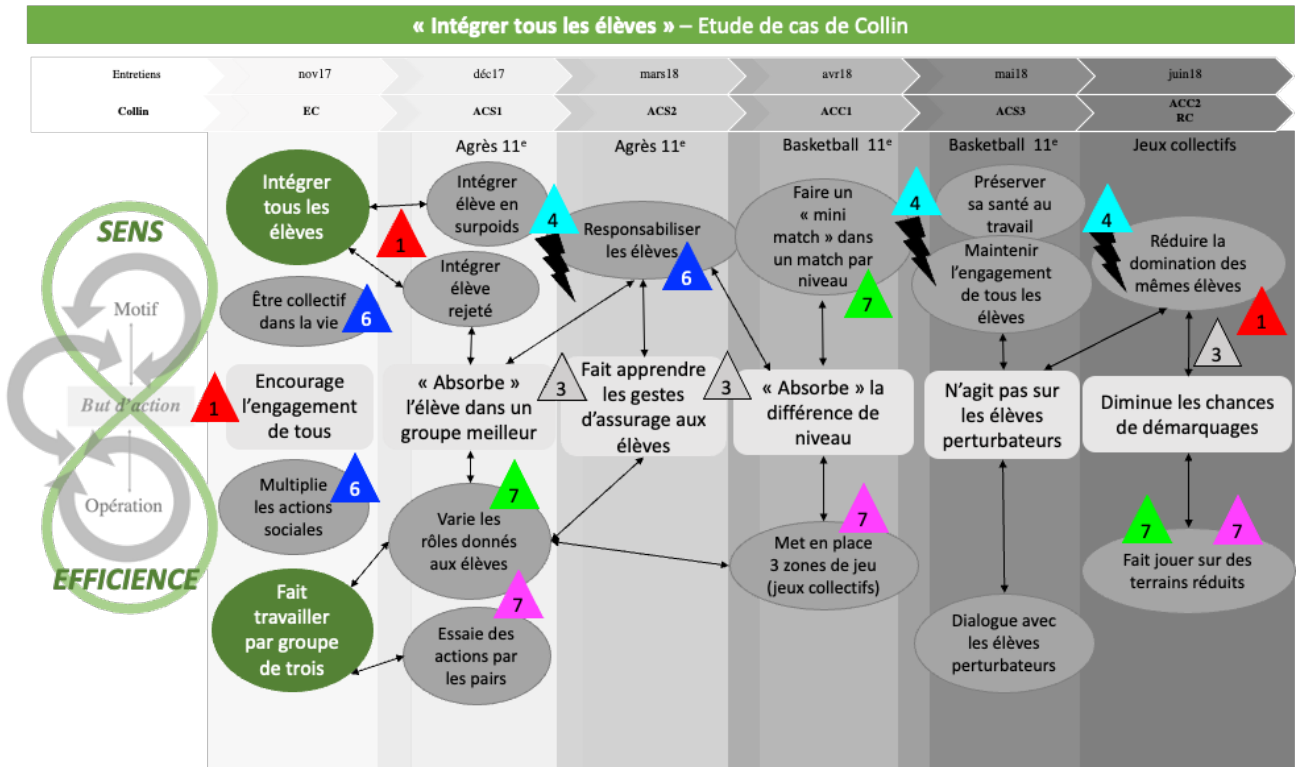
doubles dribble...	
136. Ch: C'est l'élève qui amène après les règles pour les autres ? Ou c'est toi qui redonnes les règles ?	
137. Co: Non, j'en parle vite fait avec le:::, avec le:::, avec l'arbitre.	I-3 Co parle vite fait des règles avec l'élève arbitre. C'est Co qui va donner les règles à la classe avant de commencer et il fait un petit récapitulatif à l'élève arbitre s'il a des questions (ACC2 TP137, TP139).
138. Ch: Ce n'est pas lui qui va redonner les règles à la classe ?	
139. Co: Non. Les règles je les cite avant de commencer et puis après si l'arbitre, il a deux ou trois petites questions, je lui fais un petit récapitulatif avec lui.	I-3
140. Ch: Ok et puis du coup, tu valorises autant l'arbitrage que l'assurance, ou est-ce que tu utilises plus l'assurance ?	
141. Co: Bah ça dépend parce que tu as des évaluations qui demandent eu:::h, comment il arbitre. On a des évaluations, où tu as, les critères c'est l'arbitrage donc il est valorisé à ce moment-là.	I-2 Tension avec la prescription, l'instance impersonnelle du métier (tu, on, c'est...). Évaluations arbitrage profite pour le mettre en avant à ce moment-là auprès des élèves (ACC2 TP141).
142. Ch: Au fur et à mesure des leçons, par rapport aux différents rôles qu'on pourrait donner aux élèves, typiquement l'assurance je ne mettais pas l'accent dessus comme par exemple remercier la personne qui a assuré.	
143. Co: Oui, alors moi, quand euh, par exemple, je lui donne euh, que j'ai un blessé et puis il me fait, il marque les résultats et tout ça, je lui dis à la fin de la leçon, je lui dis : "Merci pour ton aide." Mais pas devant tout le monde, quand il vient me serrer la main, je lui dis merci comme ça.	I-7 Valorisation des rôles différents. Ne pense pas à mettre en avant les autres rôles devant les élèves (ACC2 TP143),
144. Ch: Et pourquoi pas devant tout le monde ?	
145. Fe: [Mhm]	
146. Co: Parce que je n'y pense même pas ((rises de Fe, Ch, Co)).	Co ne pense pas à remercier le rôle d'arbitre devant la classe entière car il n'y pense pas (ACC2 TP146),
((Visualisent le dernier extrait : choix d'activité libre)).	
147. Co: Là c'était, en fait, avec cette classe, je:::, s'ils se comportent bien durant les deux premières périodes de la semaine, la troisième c'est, ils ont le droit de faire ce qu'ils veulent. Enfin ce qu'ils veulent, dans la mesure encore du possible mais c'est, c'est à la carte. Donc euh, là, on a la possibilité d'avoir deux salles, donc euh, il y avait une salle	I-5 Co compromis avec les élèves de 11 ^e pour qu'ils s'engagent (ACC2 TP147).

<p>où ils faisaient de l'unihockey, un bout de salle, où ils faisaient du basketball, et l'autre, où ils faisaient de la lutte.</p>	
<p>148. Fe: Ok.</p>	
<p>149. Ch: Et puis pourquoi tu es arrivé à ça avec cette classe ?</p>	
<p>150. Co: Eh bien parce que c'était le compromis, parce qu'ils mettaient toujours les pieds au mur, et puis moi quand ils arrivaient en classe et puis, ils me disaient, je donnais le programme, et ils me disaient euh, quand tu as le "Hhhhhhhhhhhhhhh" [Oui], "Hhhhhhhhhhhhh". Et puis moi, ça me soulait d'entendre toujours ça. [Oui] Et puis, je leur ai dit : "Bon, alors on va trouver un compromis. Le compromis c'est, je vous laisse faire ce que vous voulez pendant une période, enfin ce que vous voulez, enfin, comme je l'ai dit avant, en étant raisonnable, [Mhm] par contre euh, eh bien, les deux autres périodes on doit pouvoir suivre le programme et vous le faites bien. Bah ça fonctionne depuis Noël, comme ça.</p>	<p>I-5 I-1 Co a proposé le compromis de l'activité à la carte car il en avait marre d'entendre des élèves démotivés quand il leur disait le programme (ACC2 TP50).</p>
<p>151. Fe: Oui, ok. Et puis ces périodes-là, où euh, ils ont le choix de l'activité, ça fonctionne bien ?</p>	
<p>152. Co: Oui.</p>	<p>I-5 DEV POURVOIR D'AGIR Le compromis avec les élèves fonctionnent bien (ACC2 TP152).</p>
<p>153. Fe: Ils sont actifs, ils trouvent toujours une activité ?</p>	
<p>154. Co: Alors ils doivent discuter entre eux, alors ils ne trouvent pas tout le temps, on a trouvé des fois un compromis parce que, eh bien, une activité comme ça, tu vois, ils sont quand même 24 dans la classe, donc euh, moi j'ai la chance d'avoir deux salles souvent le vendredi après-midi, [Mhm] en deuxième période, donc c'est vrai que c'est plus facile mais après si tu divises la salle en deux, voire en trois ça dépend ce que tu fais, [Oui] ça peut être pas mal, parce tu vois, ça ((C indique l'installation pour la lutte)), ça peut te prendre un tiers de salle [Oui], et y en a deux qui voulaient faire du basketball sur un panier. Tu pourrais très bien imaginer faire un tiers de basketball sur un panier et après une autre activité euh, mais peut-être pas de l'unihockey mais je ne sais pas, peut-être autre chose, là, on a une table de tennis de table, alors pourquoi pas faire du tennis de table ou un truc comme ça.</p>	<p>I-3 Pour que le compromis fonctionne, Co est conscient qu'il est chanceux d'avoir deux salles le vendredi après-midi et Co arrive facilement à organiser pour répondre aux souhaits d'activité des élèves (ACC2 TP154).</p>
<p>155. Ch: Ils ont quand même une règle, c'est qu'ils n'ont pas le droit de changer d'activité.</p>	
<p>156. Co: Exactement. Une fois qu'ils s'engagent dans une activité ils ne changent plus, pas le droit d'aller sur une autre activité. C'est le contrat.</p>	<p>I-7 Une fois que les élèves ont choisi l'activité, ils ne peuvent plus changer sinon ils commencent à végéter entre les groupes (ACC2 TP156, TP158,</p>

	TP160).
157. Fe: Oui.	
158. Co: Autrement, ils commencent à végéter entre les groupes et puis ça.	I-3 Sens.
159. Fe: Oui:::	
160. Co: Oui et puis après : "Oui tu fais quoi ?" Et puis ils commencent à discuter, machin, truc et après, il n'y a plein plus rien qui fonctionne.	
161. Ch: Voilà c'est l'heure, on va terminer ici, je vous remercie pour cet entretien croisé.	
((Fin de l'autoconfrontation croisée)).	

F. Développement du potentiel pouvoir d'agir de Collin

Développement en lien avec « l'intégration de tous les élèves »



* Code police et couleur utilisé pour signaler les indicateurs de développement potentiel :

Indicateur 1 : Auto-affectation

Indicateur 3 : Développement potentiel biphase entre sens et efficacité

Indicateur 4 : Conflits intrapsychiques

Indicateur 6 : Développement à l'intersection de différents milieux (recherche, famille, collectif de travail, hiérarchie, etc.)

Indicateur 7 : Processus de généralisation (profiter d'une expérience pour généraliser un geste de métier dans d'autres situations)

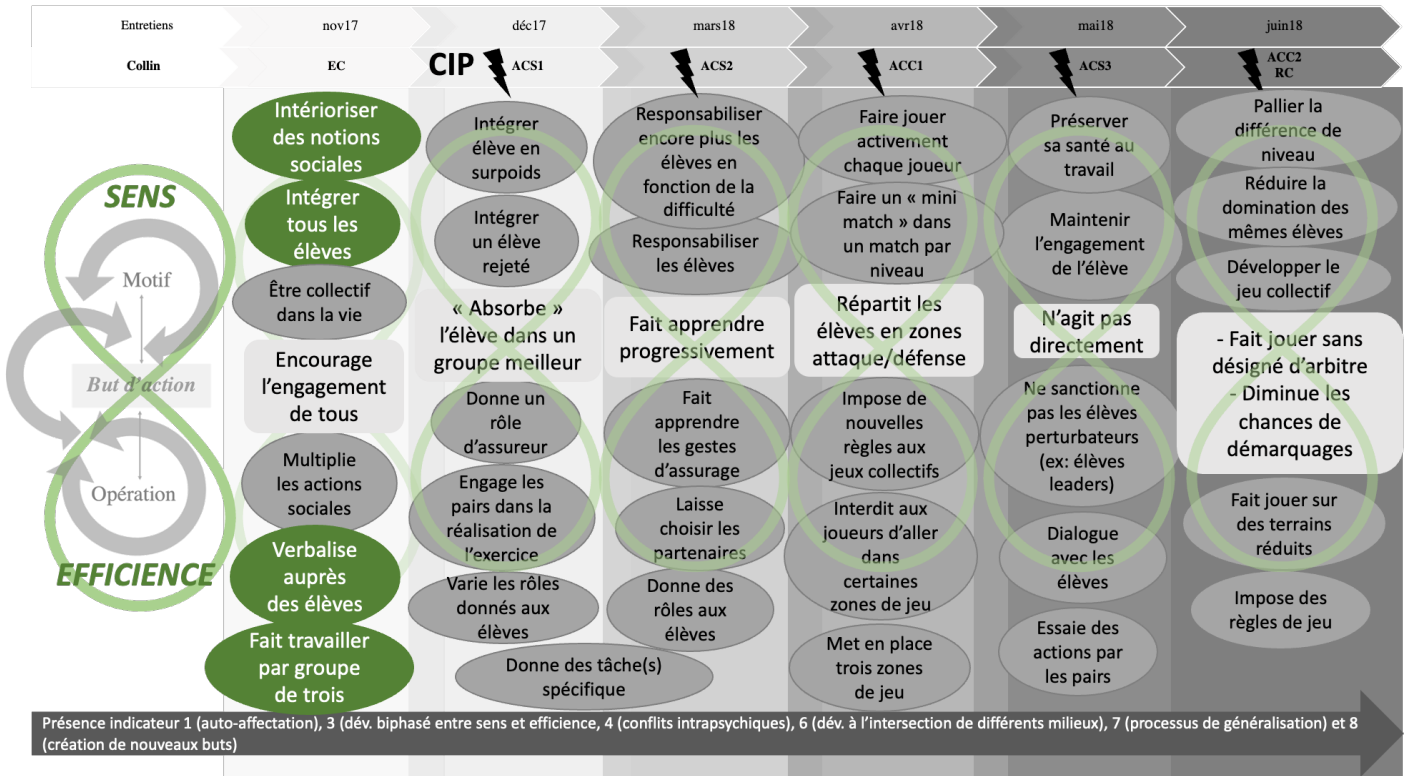
Indicateur 8 : Création de nouveaux buts

Note. Le schéma de Leontiev utilise pour conceptualiser le développement potentiel du pouvoir d'agir trois niveaux : les motifs, les buts d'action et les opérations afin de pouvoir identifier le potentiel développement de son activité coopérative en lien avec la préoccupation (motif) d'intégrer tous les élèves. Le « dialogue » et la circulation permanente entre les trois niveaux illustrent ce développement chez Collin au cours de la recherche.

Durant toute l'étude, Collin est animé par de nombreux conflits intrapsychiques (CIP) en lien avec le fait d'intégrer tous les élèves (mobile vital) en mettant en place de nombreuses opérations (développement par « l'efficacité »). Le schéma montre, en effet, qu'il rapatrie des gestes professionnels dans d'autres activités sportives et physiques. Il varie le rôle des élèves par l'apprentissage des gestes d'assurance aux anneaux balançants afin de niveler la différence de niveaux et ainsi axer sur des gestes d'entraide et de confiance. Il rapatrie cette manière de faire en variant les rôles (position des joueurs en attaque/défense ou encore par niveaux de contact) dans les jeux collectifs afin de « gommer » encore une fois cette différence de niveau immédiatement visible en EPS.

G. Développement global du potentiel pouvoir d'agir par « l'efficacité »

Exemple de Collin



Note. Ce schéma montre que Collin est affecté tout au long de l'étude par le motif de la coopération. On voit bien que la coopération est un CIP continu présente à chaque leçon d'EPS. Collin commence le travail coopératif avec ses petites classes de 7^e année et poursuit ses mêmes gestes (opérations) jusqu'en 11^e année. Pour intégrer tous les élèves (motif), il impose fréquemment de travailler par petits groupes de trois (opération). Il met en place de cette façon un apprentissage progressif sous formes de postes (but d'action). La spécificité de Collin est qu'il propose de nombreuses opérations (développement par l'efficacité) et des buts d'action pour inclure les élèves en difficulté dans le groupe classe ou en difficulté avec l'activité proposée en EPS. Comme pour les autres enseignants, les motifs concurrents principaux est celui « du plaisir » et de « l'engagement » des élèves. Les données montrent clairement la peur de la perte de contrôle de l'enseignant, le challenge pédagogique et l'impact sur la santé du travailleur face à des élèves susceptible de perturber la classe. Néanmoins, Collin reste disponible et « entretient ces conflits intrapsychique » pour essayer finalement d'intégrer tous les élèves.

H. Valorisation de la recherche

Dispositifs Coopératifs utilisés et observés par les enseignants d'EPS de l'étude

Moments de regroupement (accueil, consignes, installation du matériel, rangement, fin de leçon)			
Dyades	Petits groupes (3-5)	Moitié de classe	Classe entière
	<p>ACS2 B : Installation du matériel, ne fait jamais les équipes au hasard, place les élèves sérieux aux postes difficiles/dangereux. Moment propice pour mélanger les groupes.</p> <p>ACS3 Fe : Mise en place, fait construire les cachettes en groupes spontanés pour l'activité du « cache-cache ».</p> <p>ACC1 Jo : Accueil, prépare les équipes à l'avance pour toutes les activités.</p> <p>ACS3 Co : Installation du matériel, implique les élèves à mettre en place l'activité qu'ils ont choisie pendant « les activités à la carte ».</p>		<p>ACS1 A1 : Accueil, s'assoit avec les élèves en début de la leçon (au milieu). Il les accueille à différents endroits en fonction de l'activité.</p> <p>ACS1/2 B : Accueil/consignes, laisse les élèves s'asseoir librement (malgré séparation garçons/filles). Il n'intervient pas pour ne pas avoir une posture « autoritaire » dès le début. Observe les élèves lorsqu'ils rentrent dans la salle de sport et propose un petit jeu collectif si nécessaire) pour créer une dynamique de groupe et les rassembler. Modifie sa leçon si nécessaire.</p> <p>ACS2 B : Installation du matériel/rangement, propose l'activité sous forme de défi : élèves VS enseignant.</p> <p>ACS1 Co : Installation du matériel/consignes, assoit les élèves au milieu de la salle.</p> <p>ACS1 Fe : Accueil/consignes, assoit les élèves au milieu de la salle.</p> <p>ACS1 Fe : Rangement, impose</p>

			<p>l'entraide début la prise en main de la classe.</p> <p>ACS2 Fe : Rangement, explique tout ce qu'il y a à faire et responsabilise les élèves (utiliser l'entraide).</p> <p>ACS1 G : Accueil/consignes, regroupe les élèves autour de lui, parle doucement et instaure un moment de calme en début de leçon.</p> <p>ACS2 G : Accueil, s'assoit avec ses élèves pour avoir un moment de partage avec eux et souhaite être au même niveau que ses élèves (ne veut pas se mettre en position dominante et n'utilise pas de caisson).</p> <p>ACS1 G : Accueil nouvelle classe (9^e année), force le mélange filles/garçons en classe et à l'EPS pour que les élèves apprennent à se connaître et ainsi créer une bonne ambiance de classe. Greg souhaite installer un lien de confiance avec tous les élèves.</p> <p>ACS3 G : Rangement, impose l'entraide.</p> <p>ACS2 Jo : Accueil/Fin de leçon, assoit les élèves au milieu de la salle. Donne un retour collectif et individualisé sur l'activité.</p> <p>ACS1/ACS2 Ra : Accueil/consignes/fin de leçon, rassemble les élèves au milieu. Au cours de la recherche, Ra essaie d'aller s'asseoir avec ses élèves.</p>
Thèmes (activités supports)			

Dyades	Petits groupes (3-5)	Moitié de classe	Classe entière
<p>EC A1 : <i>Parcours - jeux de l'aveugle</i>, fait le jeu une fois par année en début d'année si nouvelle classe) de préférence dyades mixtes. Les élèves parcourent les yeux bandés trois pistes et le copain guide par la voix. A1 souhaite ainsi forcer la confiance entre les élèves</p> <p>ACS1 B : <i>Jeux collectifs - lignes ascendantes/descendantes</i>, fait décaler les élèves pour travailler les éléments techniques des sports collectifs.</p> <p>ACS3 B : <i>Athlétisme - entraîner le sprint (réaction avec une balle)</i>, laisse au début des dyades affinitaires et ensuite utilise les lignes ascendantes/descendantes pour mélanger les élèves afin qu'ils apprennent à jouer avec tout le monde. Propose des exercices sous forme de problème pour que les élèves trouvent une solution ensemble.</p> <p>ACS1 G : <i>Agrès – appui renversé</i>, laisse les élèves s'entraider pour l'appui renversé. Laisse choisir le partenaire pour que l'élève se sente à l'aise au début de l'activité (confiance). Activité pour laquelle on ressent une émotion et si c'est un « copain », l'élève est plus engagé. 2) Choisir un élève « costaud » pour l'assurance car ça rassure. 3) Ensuite G organise les groupes par niveau et passe du temps reste avec le niveau le plus faible.</p> <p>ACS1 G : <i>Agrès – renversement</i>, va</p>	<p>EC A1 : <i>Jeux collectifs - (basketball, football, handball, etc.)</i>, impose des règles pour favoriser le jeu collectif (ex : tout le monde touche la balle avant de pouvoir marquer, les points des filles comptent double, etc.) A1 donne le rôle du « prof » aux bons joueurs pour qu'ils aident les autres. G sensibilise les « bons » joueur à apprendre aux autres pour que l'équipe soit meilleure et que ça leur rende aussi service. A1 conserve les équipes pour les tournois afin que les élèves développent des automatismes et donne des rôles organisationnels à certains élèves. Sépare les filles et les garçons sur demande des élèves ou lorsque la différence technique de niveau est trop importante comme au football. Attribue des rôles lorsque les équipes sont composées de quatre joueurs (2 en attaque et 2 en défense).</p> <p>ACS1 A1 : <i>Petits jeux - Estafettes « Uno »</i>, mélange les élèves par équipe en utilisant la couleur des cartes de jeu. N'accentue pas les résultats en donnant l'équipe gagnante ou/et perdante. Donne rarement les scores (à part aux Joutes).</p> <p>ACS2 A1 : <i>Test cantonal de condition physique</i>, laisse les groupes s'organiser librement (nombre et manière affinitaire).</p> <p>ACS3 A1 : <i>Jeux collectifs - unihockey</i>, fait des équipes aléatoires pour l'échauffement pour entraîner des éléments techniques (slalom, levé de balle, tir au but, etc.), puis impose les</p>	<p>ACS2 Fe : <i>Jeux collectifs - luther ball</i>, impose deux équipes et laisse en auto-arbitrage.</p> <p>ACS1 B : <i>Jeux collectifs - baseball</i>, impose les équipes. B apprécie les jeux collectifs pour lesquelles il n'y a souvent aucun « expert » pour proposer plus de moments de réflexions et d'échanges par équipe.</p> <p>ACS1 Jo : <i>Jeux collectifs – handball</i>, utilise le système des lignes pour entraîner les exercices techniques des jeux collectifs (une ligne fixe et une ligne qui bouge et change de partenaire).</p> <p>ACS1 Jo : <i>Petits jeux - passe à 10 (et variantes)</i>, impose les équipes et fait jouer sur 1/2 salle. Impose une règle pour faire participer tous les élèves. Le point est marqué uniquement si chaque membre de l'équipe a touché la balle.</p> <p>ACC1 Jo : <i>Petits jeux - balles à 2 camps (normales, inversées, joker, quilles)</i>, impose toujours les équipes.</p> <p>EC G : <i>Petits jeux – (balle brûlée, balle américaine, balle à deux camps, passe à 10, etc.)</i>, organise deux équipes en début et fin de leçon pour encourager une dynamique de classe. Surtout chez les 7^e et 8^e année, favorise le marquage et le démarquage (appeler) pour apprendre à jouer ensemble. Chez les plus grands, laisse les élèves libres de choisir leur stratégie.</p>	<p>EC A1 : <i>Athlétisme – course de 3'000 mètres</i>, encourage les élèves qui ont déjà fini à finir avec les derniers ou de courir avec ceux qui ont de la peine.</p> <p>ACS3 B : <i>Jeux collectifs – football (résolution de problème)</i>, demande aux élèves de s'organiser en carré « Tchèque » (les élèves s'organisent en quatre colonnes) afin de trouver 1) une manière pour que les passes ne s'arrêtent jamais 2) qu'il n'y ait pas d'aller-retour entre les mêmes élèves 3) les balles doivent rester à l'intérieur des lignes sinon le comptage des passes recommence.</p> <p>ACC1 Fe : <i>Chorégraphie</i>, laisse les élèves faire des traversées libres sur la musique (des dyades/petits groupes spontanées vont se former). Fe laisse les élèves choisir les groupes pour une question de confiance et car activité demande un investissement émotionnel.</p> <p>ACS3 Fe : <i>Jeux créatifs - cache-cache</i>, laisse libre pour encourager l'entraide. Jeu collectif pour lequel les élèves s'entraident pour créer et mettre en place des cachettes qui seront utilisées par l'entier de la classe. Impose une « mêlée » autour de celui qui compte pour le départ de la partie.</p> <p>ACS1 Co : <i>Agrès- anneaux balançant (sous formes de jeux collectifs "loup suspendu")</i>, propose l'activité sous</p>

<p>faire deux pistes et laisser les élèves s'assurer à partir du 2^e cours après avoir vérifié les aspects de sécurité. G reste au poste le plus difficile.</p> <p>ACS1 G : <i>Escalade</i>, laisse choisir le partenaire pour que l'élève se sente en confiance.</p> <p>ACS3 Ra : <i>Parkours</i>, laisse les élèves par dyade affinitaire (un observateur et un qui fait le circuit).</p>	<p>équipes pour les matchs.</p> <p>EC B : <i>Activité sportive hors école et facultative – tournoi de volleyball</i>, inscrit des équipes à un tournoi de volleyball extérieur à l'école. Inscription facultative où les élèves se prennent complètement en charge (choix des équipes, arbitrage, gestion des terrains, etc.)</p> <p>EC B : <i>Athlétisme - endurance sous la forme d'un biathlon avec lancés d'anneaux</i>, impose des groupes de 3 élèves. Demande aux élèves de se taper dans la main pour se donner le relai et un élève de l'équipe remet les anneaux pour les autres à leur place initiale.</p> <p>ACS2 B : <i>Activités diverses - ateliers aux choix</i>, souhaite que les élèves à 8h du matin s'approprient l'espace et rentrent dans la leçon à leur rythme en faisant quelque chose de ludique avec leurs copains</p> <p>EC/ACS2 B : <i>Sports collectifs</i>, ne laisse jamais choisir l'entier des équipes aux élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fait des équipes aléatoires ; - laisse choisir l'élève un élève sur 2 ; - réfléchit en amont aux équipes s'il rencontre des élèves « perturbateurs » ; - adapte les équipes s'il s'aperçoit d'un déséquilibre afin de garder la motivation des élèves ; - conserve les mêmes équipes sur un cycle pour préparer les joutes ou un tournoi (afin de développer des automatismes et non des positions de jeu). Souhaite que tous les joueurs passent à tous les postes (y compris au 	<p>EC G : <i>Activités « diverses »</i>, fait une moitié de classe avec les élèves « motivés » et une moitié de classe avec les élèves « démotivés » (souvent de niveau plus faible).</p> <p>ACS3 G : <i>Jeux « créatifs » - (Cache-cache, chasse aux trésors, jeu du château, etc.)</i>, laisse des moments aux élèves pour créer une ambiance d'équipe. Laisse les élèves s'organiser pour qu'ils prennent un maximum de plaisir (laisse tirer les équipes par les élèves pour qu'ils s'entendent bien). G va coacher l'équipe qui perd.</p> <p>EC Ra : <i>Petits jeux - balle à 2 camps</i>, impose les équipes pour gagner du temps.</p>	<p>forme ludique et collective pour engager les élèves.</p> <p>ACS2 Co : <i>Petits jeux - balle assise</i>, laisse les élèves libres mais des groupes se forment pour faire des gages (sous forme d'exercices de renforcement musculaire en groupe).</p> <p>ACS1 G : <i>Activités collectives pour l'échauffement - twister géant, courses, etc.</i>, souhaite encourager une ambiance de classe en début de leçon. G favorise le côté ludique de l'activité et pas l'échauffement « pur ».</p>
---	---	--	---

	<p>poste du gardien) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - donne un autre rôle aux « bons » joueurs. Essaie de valoriser ses capacités et de le responsabiliser afin qu'il aide un autre élève (le plus en difficulté ou le moins motivé par l'activité) ; -fait souvent des estafettes (pour apprendre le geste technique) avec des joueurs qui vont décaler de groupe à chaque nouvelle estafette. <p>ACS2 B : Test cantonal de condition physique, fixe l'objectif d'être le plus efficace dans la prise de mesure au sein des équipes.</p> <p>ACS3 B : Jeux collectifs - football en extérieur, impose les équipes et joue en forme finale uniquement en fin de leçon. Essaie de faire 1-2 exercices pour que les bons joueurs puissent aussi « y aller ». Met les bons joueurs en même temps sur le terrain lors de changements.</p> <p>EC Fe : Activités sous la forme de résolution de problème, propose souvent des activités dans lesquelles les élèves doivent trouver ensemble une solution (ex : traversée la salle sur des plots, transmettre la balle avec les pieds, etc.). Impose les équipes pour ces activités.</p> <p>ACS1 Fe : Jeux collectifs, fait souvent 4 équipes sur ½ salle sans arbitre.</p> <p>ACS2 Fe : Agrès - mini-trampoline, laisse les élèves choisir leur partenaire (par 3 sur 3 pistes de trampoline) pour effectuer des sauts synchronisés.</p> <p>ACC1 Fe : Chorégraphie, laisse faire les groupes de manière affinitaire (de 4-6 élèves).</p>		
--	---	--	--

	<p>EC Co : Chorégraphie, impose des groupes de quatre élèves qui doivent apprendre 4x huit temps. Chacun doit créer huit temps et chacun doit réussir ce que les autres membres du groupe proposent.</p> <p>EC Co : Jeux collectifs, modifie les règles (les points des filles comptent 5 points et ceux des garçons 1 point, celui qui marque sort, celui qui marque change d'équipe, etc.)</p> <p>ACS1 Co : Agrès - anneaux balançant, fait des groupes par niveaux. Met l'accent sur l'entraide et donne un rôle important à l'assurage fait par les élèves (un élève fait l'enchaînement et deux élèves assurent).</p> <p>ACS2 Co : Jeux collectifs - basketball, définit des positions (attaque/défense) depuis la moitié de terrain, puis inversion des rôles au bout de la moitié du temps, puis au libre choix des élèves.</p> <p>ACC1 Co : Coordination - corde à sauter, laisse choisir les groupes (par 3) et ensuite propose des petits défis aux groupes. Les groupes qui réussissent le défi peuvent s'asseoir.</p> <p>ACC1 Co : Agrès - barre //, apprend aux élèves l'assurage (ex : un élève aide à la sortie).</p> <p>ACS3 Co : Activités libres, laisse les élèves choisir l'activité (compromis avec l'enseignant). Les élèves doivent s'engager et rester dans l'activité qu'ils ont choisie.</p> <p>ACS3 Co : Agrès – évaluation officielle des 11^e années, laisse les élèves choisir leur groupe (par 3 : un qui fait et deux</p>		
--	---	--	--

	<p>qui assurent). Tous les postes sont installés et les vignettes d'évaluation sont affichées, les élèves choisissent celles qu'ils souhaitent faire.</p> <p>EC G : <i>Agrès</i>, essaie de gérer la différence de niveau 1) fait travailler par niveau 2) utilisent les meilleurs qui aident/conseillent les moins bons 3) Utilise parfois la tablette numérique.</p> <p>EC G/ACS3 : <i>Jeux collectifs</i>, « provoque » les meilleurs joueurs en valorisant le jeu de passes et en leur interdisant de marquer (Met souvent des handicaps aux plus forts pour gagner en qualité de jeu et en les forçant à jouer avec les autres). Encourage le jeu d'équipe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - impose les équipes pour les tournois de jeu aux après-midi sportifs sinon laisse choisir les élèves ; - utilise souvent les tournois sous forme « brésilienne », l'équipe qui marque reste sur le terrain. Sinon 4 équipes avec un tournoi de 6 matchs pour laisser du temps d'observation et de repos aux élèves ; - met un élève fort dans chaque équipe et oblige à faire des passes, interdit le renvoi direct, puis fait un tournoi avec les forts à la fin (ex : volleyball) ; - favorise l'alternance d'un moment où tout le monde est ensemble et après un moment où tout le monde peut prendre du plaisir en fonction de son niveau ; - peut choisir un leader en fonction des classes ; - ne respecte pas le temps réglementaire de sanction et fait entrer les élèves plus 		
--	--	--	--

	<p>vite dans la partie pour les faire jouer le plus possible (cette manière de faire permet aux élèves de se calmer et d'observer un moment leur équipe et le jeu collectif) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - ne valorise pas les scores sauf aux après-midi de sport face aux autres classes ; -modifie les règles en cours de jeu à la demande des élèves. <p>EC G : Jeux collectifs - handball, impose une règle (but des filles vaut 3 points pour valoriser les passes des garçons aux filles).</p> <p>EC G : Activités diverses, utilise beaucoup les groupes stables (par niveau) et fait changer un élève de groupe lors d'une progression.</p> <p>EC G : Athlétisme, affiche les éléments techniques et met à disposition un transparent pour que les élèves puissent se corriger entre eux.</p> <p>EC G : Athlétisme - saut en hauteur, utilise la tablette numérique pour que les élèves apprennent à s'observer.</p> <p>EC G /ACS2 : Chorégraphie, laisse les élèves choisir leur groupe pour qu'ils se sentent à l'aise avec leurs partenaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fait le choix de ne pas tenir compte d'un équilibre filles/garçons. - utilise parfois la tablette numérique pour faire coopérer les élèves ; - n'impose pas la durée de la chorégraphie pour favoriser l'imagination dans chaque groupe et pour ne pas avoir un groupe qui finit avant les autres. N'impose rien pour ne pas nuire à la créativité ; - laisse chaque groupe choisir ensemble 		
--	--	--	--

	<p>sa musique à l'aide d'un Iphone pendant 10-15 min au début de la leçon ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - donne du temps aux élèves pour qu'ils se mettent en confiance entre eux ; - fait une évaluation générale où G prend tout en compte y compris le travail en équipe. <p>EC G : Jeux collectifs - football, donne des consignes pour freiner les footballeurs, exemple ils ont droit à une touche uniquement pour les obliger à jouer pour l'équipe ou à coacher les autres.</p> <p>ACS2 G : Jeux collectifs - basketball, laisse les élèves choisir leurs équipes, le nombre et il les laisse s'échauffer entre eux.</p> <p>ACS2 : Acrogym, fait des groupes mixtes pour équilibrer les forces physiques pour les pyramides. Peut imposer les équipes pour résoudre un problème relationnel entre des élèves et privilégie une osmose de classe</p> <p>ACS2 G : Tous les sports qui nécessitent de l'assurance ou dans lequel il y a un risque à prendre, impose les équipes et met ensemble intentionnellement ceux qui ne s'entendent pas pour les forcer à coopérer (rapprochement forcé pour solliciter les élèves au niveau de la confiance).</p> <p>ACS3 G : Petits jeux - l'homme de bois, utilise cette activité de confiance surtout en début d'année.</p> <p>ACS2 Jo : Coordination - grande corde à sauter, impose les équipes « à moitié » : 1) les élèves font des dyades</p>		
--	---	--	--

	<p>affinitaires 2) Jo mixe deux dyades.</p> <p>ACS2 Jo : Coordination - grande corde à sauter, propose des défis par équipe (ex : dribbler, passer à un partenaire dans la grande corde, etc.).</p> <p>ACS2 Jo : Petits jeux - balle assise, impose trois équipes. Si trois élèves de la même équipe sont touchés, les deux autres équipes récupèrent un point.</p> <p>EC Ra : Acrosport, laisse faire les groupes de manière affinitaire pour les pyramides de deux personnes et va forcer la mixité pour les pyramides à 4 personnes.</p> <p>EC Ra : Jeux collectifs, impose les équipes pour gagner du temps :</p> <ul style="list-style-type: none"> - fait les équipes en avance au volleyball pour pouvoir répartir par niveau (laisser jouer les plus fort et impliquer mieux les plus faible) ; - fait les équipes de manière aléatoire mais essaie d'être équitable ; - permet aux élèves de rester ensemble (de manière affinitaire) sur demande ; - essaie d'axer attaque/défense pour améliorer la coopération entre élèves ; - propose des tournois façon « brésilienne » ; - fait des postes (ex : unihockey) et chaque élève de chaque groupe passe à tous les postes et s'entraîne ensemble. <p>ACS1 Ra : Jeux collectifs - unihockey, prépare les équipes à l'avance mais de manière aléatoire. Laisse les élèves faire des retours aux autres afin de travailler l'observation du jeu par équipe.</p> <p>ACS2 Ra : Jeux collectifs - Skillball, définit quatre équipes de manière</p>		
--	---	--	--

	<p>aléatoire après avoir réparti les joueurs les plus faibles dans chaque équipe (joue sur deux moitiés de terrain).</p> <p>ACS2/ACS3 Ra : Parkours, conserve les mêmes équipes sur plusieurs leçons. Met en place des sauts par niveau où c'est aux élèves de s'assurer en fonction de la difficulté. Inscris les élèves à un événement appelé le « Ninja Warrior » (basé sur des critères de réussite de l'exercice et non le chronomètre).</p> <p>ACS3 Ra : Jeux collectifs - tchoukball, demande à un élève de rappeler les règles du jeu. Par groupe de 3, un élève a le droit de prendre l'initiative d'attaquer et à ce moment-là les deux autres devenaient défenseurs, attribution des rôles s'il y en avait un qui décide d'aller attaquer et les élèves devaient chercher une stratégie de défense. Fait des terrains par niveau et laisse les élèves choisir dans quel niveau ils souhaitent jouer.</p>		
Évaluations			
Dyades	Petits groupes (3-5)	Moitié de classe	Classe entière
EC A1 : Athlétisme , fait prendre les mesures aux élèves à l'aide d'une feuille.	<p>EC B : Essaie de former les élèves à l'observation et à l'évaluation d'un camarade. Les élèves peuvent s'évaluer sur des performances mesurées (athlétisme) mais pas sur de la technique ou des évaluations officielles.</p> <p>ACS2 Co : Conditions physiques -</p>		

	<p><i>évaluations cantonales</i>, laisse les élèves par groupes affinitaires car activité annuelle et connue.</p> <p>ACS3 Co : <i>Agrès - évaluations officielles de 11e années</i>, laisse choisir les groupes (par 3). Un élève fait l'évaluation et deux élèves assurent (au besoin). Tous les postes sont installés avec les vignettes d'évaluations affichées.</p> <p>EC G : <i>Évaluations</i>, laisse souvent les élèves s'évaluer et s'il a un doute, il fait refaire.</p> <p>EC Ra : <i>Coordination - évaluation officielle</i>, utilise une fiche critériée par groupe de 3-4 élèves qui s'évaluent entre eux.</p>		
--	---	--	--

Note. Cette recherche a été l'occasion de réaliser un recensement et un classement de tous les dispositifs observés au cours de l'étude. Cet « inventaire » des dispositifs coopératifs observés et mis en œuvre est supposé servir de base à des formations d'enseignants, non pour le reproduire mais au contraire pour être abondé et devenir, à terme, un outil partagé en évolution. Conformément à ce que montre la littérature scientifique, une diversité de dispositifs de coopération entre élèves est observée au cours des leçons d'EPS. Mais le degré de coopération (sa progressivité) et leurs effets supposés (autonomie, engagement, ...) sur les élèves sont variables et impalpables, ce qui nous a encouragé ici à essayer de les présenter de façon à pouvoir repérer plus aisément sur « quoi » les enseignants d'EPS (le professionnel) auraient un intérêt à être formé ou un levier interventionniste à jouer. Ainsi, on peut repérer que la forme de travail privilégiée par Collin notamment est le travail en petit groupe et que peu de dispositifs coopératifs renseignent sur la co-évaluation par exemple.