

L'Éducation Physique en Mouvement

Revue professionnelle en ligne

Numéro 6 | Décembre 2021

| Editorial

Apprendre ensemble en
éducation physique

| Thématiques

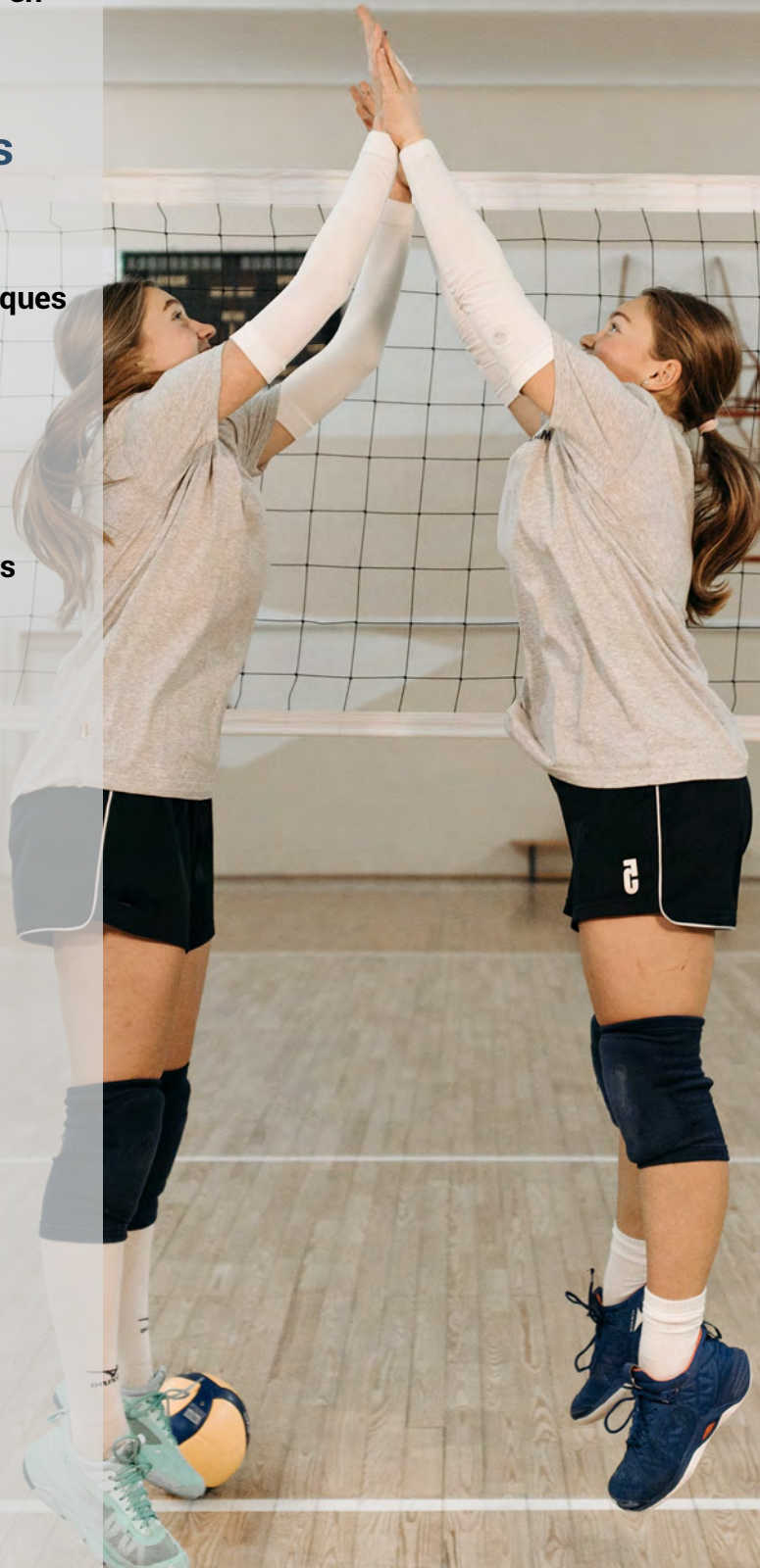
Collaboration et
apprentissage

Approches pédagogiques
collaboratives

Enseigner ensemble

| News

Publications récentes
Actualités



**APPRENDRE ENSEMBLE EN
ÉDUCATION PHYSIQUE**

Sommaire

|03

La coopération comme objet d'apprentissage à travers les activités physiques, sportives et artistiques en EPS

R. Baron & C. E. Perez-Cano

|07

La coopération comme moyen pour les apprentissages moteurs en EPS. Enjeux, illustrations en mini-handball et en badminton

A. Van de Kerkhove & C.E. Perez-Cano

|11

La course en peloton. La collaboration au service des apprentissages disciplinaires

B. Poussin

|14

Coopérer via la méthode Jigsaw. Oui, mais dans quelle activité physique ?

O. Cochon Drouet, V. Lentillon-Kaestner, C. Roure & N. Margas

|18

Tutorat réciproque. Les bienfaits du travail en groupes affinitaires en éducation physique

V. Lentillon-Kaestner, M. Verchère, B. Fafournoux & C. Roure

|22

Analyse du développement des enseignants d'EPS. Apprendre ensemble à partir de situations coopératives

M. Descoedres & S. Jourdan

|26

Un dispositif d'analyse de situations professionnelles au service du développement de l'activité des stagiaires généralistes en EPS : le rôle des pairs

S. Weber & M. Descoedres

|29

Projet « La culture, les cultures, ma culture ». De la collaboration des enseignants aux apprentissages sociaux des élèves

V. Waque

|31

Hommage à Yves Suter

N. Voisard

|32

Publications récentes

Evènements à venir

Actualités



**Abonnez-vous
gratuitement à la revue
l'éducation physique en
mouvement en cliquant ici
ou sur le lien suivant
<https://urlz.fr/e97j>**

Editorial

**Vanessa Lentillon-Kaestner,
éditrice**

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS),
Haute École Pédagogique du Canton de Vaud
(HEP Vaud), Lausanne, Suisse
@ : vanessa.lentillon-kaestner@hepl.ch



Nous sommes très heureux de vous présenter ce 6^{ème} numéro de la Revue « Éducation physique en mouvement » sur la thématique « **Apprendre ensemble en éducation physique** ».

Pour toute personne qui s'intéresse à l'éducation physique (enseignant, étudiant, formateur, chercheur, etc.), il ne fait aucun doute que l'autre est indispensable et nécessaire pour apprendre en éducation physique. Or dans la réalité de terrain, lors de la mise en place de formes de collaboration entre élèves, les enseignants doivent faire face à divers obstacles et trouver des solutions afin de favoriser un climat de classe positif, collaboratif et favorable aux apprentissages. Les articles proposés dans ce numéro proposent des exemples concrets de situations, tâches, méthodes, solutions qui permettent de favoriser les apprentissages et la collaboration en éducation physique.

Nous tenons très sincèrement à remercier l'ensemble des auteurs pour les huit articles retenus dans ce numéro, des articles riches, complémentaires avec des regards divers sur cette thématique.

Tout d'abord, la **collaboration est reliée aux apprentissages des élèves à plus d'un titre**. Ainsi, des membres du groupe **Coopér@ction^(*) de l'AE-EPS** (Association pour l'enseignement de l'EPS en France) ont proposé deux articles. Ce groupe se centre sur la coopération entre élèves, autant

(*) Collectif d'enseignants et d'universitaires, spécialistes de l'EPS mais aussi d'autres disciplines scolaires : <https://www.aeeeps.org/news/344-presentation-du-groupe-cooperation.html>



Rejoignez le groupe
Enseignants romands
d'éducation physique



comme une fin en soi, un objet d'apprentissage à part entière (article de **Romain Baron et Claude Emmanuel Perez-Cano** avec une illustration en multibonds), que comme un moyen pour favoriser les apprentissages scolaires (article de **Anthony Van de Kerkove et Claude Emmanuel Perez-Cano** sur le recours aux rôles sociaux) ; ces deux aspects étant en réalité inextricablement liés. En complément, **Bernard Poussin** propose, dans son article, un exemple de collaboration au service des apprentissages avec la course en peloton.

développement de l'activité d'enseignants d'éducation physique à partir de situations coopératives entre élèves vécues. L'article de **Serge Weber et Magali Descoedres** souligne l'importance du rôle des pairs dans la formation initiale des enseignants généralistes en didactique de l'éducation physique. Enfin, **Victor Waque** met en exergue, au travers d'un entretien avec un enseignant, l'importance de la collaboration entre enseignants lors de la mise en place d'un projet interdisciplinaire (éducation physique, français et histoire) afin de favoriser des apprentissages sociaux chez les élèves.

De plus, les enseignants peuvent avoir recours à des **approches pédagogiques spécifiques** pour favoriser l'apprendre ensemble en éducation physique (tutorat, méthodes coopératives, etc.), or ces stratégies ne sont pas à elles seules des solutions miracles afin de favoriser la collaboration entre élèves. Dans ce sens, **Océane Drouet** et collaborateurs s'intéressent dans leur article à une méthode coopérative, le Jigsaw, et à ses effets contrastés dans deux activités différentes : les activités gymniques et les sports de raquette. **Vanessa Lentillon-Kaestner et collaborateurs** s'intéressent, quant à eux, au tutorat réciproque et analysent les effets des formes de groupement, « affinitaires » ou « par niveaux d'habileté » sur les élèves lors d'une séquence de badminton.

Enfin, Nicolas Voisard a eu le courage d'écrire un texte en hommage à notre collègue **Yves Suter**, décédé durant cet été 2021 dans un accident de montagne. L'ensemble du monde de l'éducation physique romand joint ses condoléances à sa famille et à ses proches.

Nous vous souhaitons une bonne lecture de ce numéro et nous vous remercions d'avance pour vos propositions d'articles pour le prochain numéro qui portera sur les « **La santé au cœur de l'éducation physique** ».

Salutations sportives,

Vanessa

La **collaboration peut être vue également du côté des enseignants et futurs enseignants**. Dans ce sens, **Magali Descoedres et Sandra Jourdan** proposent dans leur article d'analyser le

NB : Dans le présent document, les expressions au masculin s'appliquent indifféremment aux femmes et aux hommes

Éditrice : Prof. Vanessa Lentillon-Kaestner

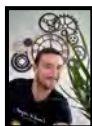
Rédacteur : Dr. Valérian Cece

Comité de relecture : Océane Drouet Cochon – Benoît Tonnetti – Cédric Roure – Patrick Fargier – Magali Bovas – Marco Moreira – Vanessa Lentillon-Kaestner – Valérian Cece

Prochain numéro : « La santé au cœur de l'éducation physique »

Pour vos soumissions et questions : ep-en-mouvement@hepl.ch

Mots clés : Compétence | Coopération | Multibonds | Numérique



Romain Baron
UFR-STAPS de Besançon—Université de Franche Comté

@ : romain.baron@univ-fcomte.fr



Claude Emmanuel Perez-Cano
Collège André Lallemand de Pouilly-en-Auxois – INSPE Dijon

@ : claudemmanuel.perez-cano@u-bourgogne.fr

LA COOPÉRATION COMME OBJET D'APPRENTISSAGE À TRAVERS LES ACTIVITÉS PHYSIQUES, SPORTIVES ET ARTISTIQUES EN EPS

Résumé

Dans une société actuelle régie par le numérique et où certains élèves sont tentés de se refermer sur soi, nous envisageons la coopération à l'école et en EPS comme un objet d'apprentissage à part entière au travers des activités physiques, sportives et artistiques. En effet, dans notre idée d'une EPS de la compétence, les apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux des élèves s'envisagent reliés entre eux dans une perspective complexe et systémique. L'enjeu de notre article est donc de mettre en évidence que la construction de compétences en EPS passe par ces apprentissages conjoints, sans en négliger certains aspects. Nous illustrerons ensuite nos propos à travers l'activité multibonds où nous tenterons de démontrer qu'une activité individuelle peut être le support d'un « faire ensemble » coopératif et de différents apprentissages imbriqués dans l'optique de rendre les élèves compétents dans cette activité.

La coopération en EPS en réponse à des enjeux sociétaux et scolaires importants

La coopération dans la société du numérique

Notre société actuelle, parfaitement dépeinte par Michel Serres (2012) et les pérégrinations numériques de sa Petite Poucette, est largement régie par internet. En ce sens, la multiplication des réseaux dits « sociaux » est la concrétisation d'un nouveau mode d'interactions. *Facebook, Snapchat, Instagram, Twitter, Tik Tok* ou encore *Tinder*, sont autant de nouvelles plateformes d'échanges, de discussions ou de rencontres qui entérinent des nouvelles formes de relations sociales. Dans un futur proche, le « metavers », méta-univers virtuel promis par Marc Zuckerberg, risque également de bouleverser considérablement nos interactions.

Il faut donc aujourd'hui vivre avec ces nouveaux modes de relations sociales dans lesquels le numérique semble prendre une part de plus en plus importante et, dans une certaine ambivalence, laisse apparaître plusieurs facettes. Il permet aujourd'hui de faciliter les échanges et de nombreux outils interactifs ont émergé lors de la pandémie de la COVID-19, notamment dans la sphère éducative et grâce à la créativité des enseignants. Toutefois, il convient de se questionner sur la nature de certaines interactions qui pourraient, sans recul critique, révéler l'idée latente d'un « chacun chez soi » par précaution et acter l'apparition d'un nouvel individualisme sécuritaire. Il convient alors d'être vigilant

sur ce point pouvant servir d'argument à l'utilisation systématisée du numérique et du distanciel, à l'école comme à l'université. En effet, s'ils peuvent faciliter certains échanges, ces outils ne sauraient être l'unique solution pédagogique du futur si l'on souhaite, et c'est notre ambition, mettre les interactions sociales et coopératives au cœur des objets d'enseignement à l'école. Dès lors, et à travers l'EPS scolaire, nous avons le double rôle de participer à éduquer les élèves à ces nouvelles relations sociales en créant des formes de pratiques scolaires s'appuyant sur les outils numériques, mais également en les émancipant de leur utilisation systématique par le vécu et la construction d'interactions sociales alternatives dans le cadre d'activités physiques, sportives et artistiques.

La coopération dans les programmes scolaires

Evidemment, il convient de noter la prise en compte de ces enjeux dans les textes officiels scolaires. En effet, nous retrouvons dans les attentes institutionnelles la volonté de prôner le vivre ensemble tout en partageant des règles mais également celle de permettre aux élèves d'assumer des rôles sociaux et des responsabilités tout en les guidant vers une solidarité à travers les activités physiques et grâce aux échanges entre eux. L'objectif pour les élèves étant d'apprendre à interagir, à se connaître mutuellement mais également de confronter leurs idées tout en respectant celles des autres et leurs différences.



C'est en ce sens, au regard des enjeux sociétaux et institutionnels, que la coopération entre élèves nous semble devoir être une fin en soi et un enjeu majeur d'éducation, atteignable grâce à la richesse culturelle et motrice des activités physiques supports de l'EPS.

La coopération dans une EPS de la compétence

Nous entendons souvent dire que c'est la composante motrice des activités physiques, sportives et artistiques qui forge la spécificité de notre discipline. Effectivement, dans un sens, une centration trop marquée sur les apprentissages méthodologiques et sociaux pourrait faire glisser l'EPS vers un statut de discipline transversale, sans « noyau dur » (Lafontan, Becker & Couturier, 2000). Cependant, en écartant les apprentissages méthodologiques et sociaux de l'EPS, nous en revenons à l'éternel débat sur notre légitimité en tant que discipline d'enseignement à l'école et sur ce qui nous différencie de la pratique sportive fédérale. Comme évoqué récemment par un collectif d'enseignant d'EPS, « force est de constater que nous n'avons peut-être pas su collectivement nous entendre sur ce qu'était notre discipline et les savoirs fondamentaux que l'EPS souhaitait viser pour la formation globale de l'élève » (Dietsch et al., 2020).

Il nous semble alors important de dépasser cette

dichotomie afin de « relier » les savoirs, au sens d'Edgar Morin (2004), mais aussi afin d'unifier notre discipline autour d'un socle complexe d'apprentissages indissociables. Ainsi, nous envisageons en interrelation et en interdépendance les composantes motrice, méthodologique et sociale de chaque compétence à construire par les élèves en EPS. Plus encore, nous pensons qu'il convient de faire de cette interdépendance le ciment et la singularité de notre discipline. En ce sens, nous envisageons à la fois la coopération comme moyen privilégié des apprentissages moteurs tout en considérant en retour les APSA et leur essence culturelle comme support pour apprendre aux élèves à coopérer. Cette relation circulaire et réciproque permet ainsi de ne plus découper les compétences attendues en EPS mais de considérer l'EPS, à l'instar de Delignières (2009), comme un puissant vecteur d'apprentissages moteurs, méthodologiques et sociaux, envisagés ensemble au cœur de la notion de compétence, dans une perspective complexe et systémique.

Une illustration en multibonds

Le fil conducteur de notre démarche pédagogique est le vivre ensemble, que nous interprétons comme un « faire ensemble » visant à apprendre par et grâce aux autres.

En athlétisme, la performance individuelle est recherchée, ce qui peut augmenter les écarts entre élèves. L'activité multibonds nécessite de coordonner

une course et des bonds pour conserver la vitesse initiée lors de l'élan, afin de franchir la plus grande distance possible. On peut rechercher à améliorer les qualités physiques de nos élèves mais aussi rechercher la mobilisation de celles-ci grâce aux autres. Plusieurs vecteurs de l'activité collaborative de nos élèves peuvent les engager à s'observer, s'écouter, se conseiller, pour aller vers une autonomie collective d'apprentissage que l'on pourrait aussi qualifier d'émancipation relationnelle au sens où l'on recherche une mise en projet, indépendamment des enjeux évaluatifs, chez nos élèves. La démarche favorise un accès au savoir différencié, tout en offrant un cadre commun de compréhension et d'action permettant aux différents élèves de communiquer ensemble, d'échanger, de s'aider. L'interdépendance motrice, sociale et relationnelle entre les élèves les amènent à se positionner, à réaliser des choix individuels concertés au sein du groupe et au service du projet collectif d'apprentissage.

L'engagement des élèves dans une performance à score cumulée, le choix donné aux équipes de se répartir les sauts après entraînement (entre celui qui sautera en 3, 4 ou 5 bonds voire de leur demander de choisir deux bonds différents par membres du groupe si la nécessité de l'engagement est ressentie), ainsi que la possibilité de choisir la situation de travail nécessaire en fonction de ses besoins sont autant de vecteurs de l'activité collaborative de nos élèves qui les engagent à

s'observer, s'écouter, se conseiller...et ainsi les rendre attentifs aux autres afin de les sortir de leur égoïsme pour aller vers une autonomie collective d'apprentissage au travers de la métacognition.

En début de séquence, les élèves réalisent des passages, sur un saut en 3 bonds, qui serviront à établir des profils d'élèves et à former des groupes sur le plan moteur. Par exemple, il est possible d'établir trois groupes de besoin : Ceux qui courent et sautent avec un enchaînement d'action encore aléatoire entraînant une perte de vitesse. Ceux qui perdent de la vitesse dans l'enchaînement course-bonds (régularité). Et ceux qui perdent de la vitesse dans les bonds (équilibre, action/placement...). Les groupes hétérogènes en leur sein, issus du regroupement des élèves de chacun de ces trois profils, seront stabilisés pendant plusieurs séances afin de placer les élèves dans une démarche coopérative et d'entraide. En effet, la mise en projet de collectifs stables permet l'émergence d'une véritable dynamique de groupe, fondée sur la cohésion, la solidarité, la communauté d'intérêts (Rey, 2000). Il s'agit alors pour les élèves « d'apprendre par la coopération et pour l'enseignant d'orchestrer les conditions pour que les interactions entre élèves soutiennent leurs apprentissages » (Buchs, 2017). La coopération est censée motiver les élèves vers l'atteinte collective d'un objectif commun. De ce fait, la notion « d'entraide » va prendre toute sa valeur. La notion de projet devient un



levier de l'égalité sans condition.

Le vivre ensemble au sein de l'activité multibonds se caractérise par les formes de groupement et le projet initié par l'enseignant. Voici un exemple de projet sur plusieurs séances lors d'une deuxième séquence. Au sein de ces équipes de trois, à partir d'un élan étalonné de 6 à 12 appuis, les élèves doivent réaliser la meilleure performance cumulée possible sur 3 à 5 bonds enchaînés et équilibrés. Chaque équipier choisit un nombre de bonds différents (3, 4 ou 5 ou deux différents entre 3 à 6 bonds). Ils observent leurs équipiers pour essayer de les faire progresser et améliorer leur score d'équipe. La notion de choix, qui apparaît dans la course d'élan et dans la répartition du nombre de bonds, permet aux élèves de se tester, d'expérimenter, de s'aider en prenant en compte ce qu'ils parviennent à réaliser. Ainsi, les élèves s'observent au sein d'équipes hétérogènes et parfois mixtes. Ils s'appuient sur les fiches repères, et parfois sur une tablette, pour proposer des retours à leur camarade sur leur degré de maîtrise. Les élèves progressent sur le plan des méthodes de travail, qui les engagent à mettre en relation un résultat d'action avec les facteurs déclenchants, à savoir la maîtrise technique, les coordinations d'action, l'utilisation de repères internes et externes.

Les interactions naissent de toute part et l'entraide instinctive se met en place entre les élèves. Ces interactions deviennent spontanées et orientées vers un but commun. Les élèves sont à la recherche de régulation et les observateurs prennent à cœur leur rôle

d'observateur-conseil. Les bénéfiques de ces apprentissages coopératifs apparaissent dans l'effort pour réussir et dans la qualité des relations interpersonnelles (Heutte, 2011). En effet, les élèves se centrent davantage sur les régulations qui leurs sont apportées par les observateurs si celles-ci sont adressées sous forme de projet de progression. L'autre devient important. Nous observons très souvent des interactions spontanées qui se mettent en place même lorsque l'activité d'observateur-régulateur n'est pas demandée. La recherche de régulation entre élèves devient un habitus : elle déclenche l'envie d'aider mais aussi d'être aidé.

Néanmoins, l'autonomie collective recherchée doit faire l'objet d'une réelle démarche pédagogique d'équipe ayant pour volonté de permettre la construction de véritables habitus coopératifs. Ainsi, l'enseignant se doit de construire un guidage et un accompagnement en veillant à intervenir avec réactivité afin de réaliser « d'une pierre trois coups » en s'adressant à l'aidant, de façon médiée au pratiquant et en incitant le binôme à échanger pour renforcer leur coopération. » (Van de Kerkhove et al., 2016).

Bibliographie

- Buchs, C. (2017) Apprendre ensemble : des pistes pour structurer les interactions en classe. Dans Giglio, M. et Arcidiacono, F., *Les interactions sociales en classe : réflexions et perspectives*, 189-208
- Delarche, S. et Perez-Cano C.E., (2020) Articuler les dimensions motrices, méthodologiques et sociales des compétences : une proposition d'exemples en situations. *Revue Enseigner l'EPS*, 281, 9-14
- Delignières, D. (2009) *Complexité et compétences. Un itinéraire théorique en éducation physique*. Ed Revue EPS
- Dietsch, G. Durali, S., Le Meur, L. Roland, H. et Choffin, T. (2020) L'EPS menacée d'un retour en arrière ?. *Café Pédagogique du 15 mai*
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/05/15052020Article637251238077148428.aspx>
- Heutte, J. (2011). La part du collectif dans la motivation et son impact sur le bien-être comme médiateur de la réussite des étudiants : Complémentarités et contributions entre l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme. *Thèse de doctorat non publiée*. Paris Ouest-Nanterre-La Défense, Nanterre.
- Lafontan, J., Becker, A. et Couturier, C. (2000) Programmes lycée... suite et suite. *SNEP*, 618.6
- Morin, E. (2004) « L'Éthique ». *La Méthode*. Tome IV. Ed du Seuil
- Rey, J-P. (2000) *Le Groupe*. Ed Revue EPS
- Serres, M. (2012) *Petite Poucette*. Ed Le Pommier
- Van de Kerkhove A. (2020). Groupe Coopér@ction : Apprendre par et pour la coopération comme enjeu à l'École et en EPS. *Revue Enseigner l'EPS*, 281, 24-31.
- Van de Kerkhove A., Couvert D., Duballet V. (2016). La co-observation et la co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative en EPS. *Les Dossiers Enseigner l'EPS*, 2, Éditions AE-EPS, 107-111.

Mots clés : Badminton | Compétences | Coopération | Handball



Anthony Van de Kerkhove
Lycée de Pithiviers – INSPE CVL Orléans



Claude Emmanuel Perez-Cano
Collège André Lallemand de Pouilly-en-Auxois – INSPE Dijon
@ : claudemanuel.perez-cano@u-bourgogne.fr

LA COOPÉRATION COMME MOYEN POUR LES APPRENTISSAGES

MOTEURS EN EPS

ENJEUX, ILLUSTRATIONS EN MINI-HANDBALL ET EN BADMINTON

Résumé

Si le développement des compétences psycho-sociales à l'école est important et si l'EPS peut jouer un rôle fondamental à ce niveau, il est parfois reproché à certains enseignants d'oublier ce qui fonde notre discipline d'enseignement : le développement de compétences motrices et la transmission d'une culture physique, sportive et artistique. L'enjeu de cet article est de montrer qu'il ne s'agit pas d'opposer ces deux visées puisqu'en apprenant à coopérer, les élèves optimisent grandement leurs apprentissages disciplinaires. Après une rapide exploration des sous-bassement théoriques expliquant ce renforcement des acquisitions, deux illustrations pédagogiques sont proposées : l'une au collège, basée sur du handball avec un travail de verbalisation et de co-validation de compétences entre joueurs et observateurs, l'autre en lycée présentant les résultats d'une expérimentation en badminton visant à mesurer l'impact du coaching sur le temps de pratique motrice ainsi que l'effet des fiches de coaching sur les apprentissages des élèves.

La coopération au service des apprentissages des élèves en EPS

Ce second article a pour objet de montrer comment l'entraide entre élèves, lorsqu'elle est pédagogiquement organisée, permet d'optimiser les apprentissages disciplinaires et, en l'occurrence, le développement de la motricité des élèves. De nombreuses études démontrent l'efficacité accrue des méthodes basées sur la coopération comparativement à celles fondées sur la compétition interindividuelle (Johnson & Johnson, 2001). Il y a diverses explications à cela. « Le travail coopératif [...] mobilise plus de ressources cognitives qu'un travail individuel. Les zones du cerveau en activité sont beaucoup plus nombreuses » comme le montrent les recherches en neurosciences (Toscani, 2017). Par ailleurs, on y observe des temps d'exposition aux apprentissages augmentés (Bressoux, 1994). La communication entre élèves y est favorisée, l'enseignant est rendu plus disponible et les élèves plus actifs, placés en situation de travail complexe. L'intelligence collective est activée et des habiletés comme l'affirmation de soi, le langage, l'écoute, l'empathie, le questionnement, l'entraide ...etc. sont développées. Lorsqu'un climat coopératif s'installe dans la classe, les élèves deviennent des ressources les uns pour les autres, permettant un étayage mutuel de leurs apprentissages (Bruner, 1983).

En EPS, ce sont d'abord D'Arripe-Longueville et al. (1995) qui ont montré la supériorité du travail en situation coopérative (dyades dans l'acquisition du salto avant).

Depuis d'autres travaux ont suivi qui ont confirmé cette étude dans d'autres contextes, avec d'autres activités physiques. Dans cette optique, voici deux illustrations pédagogiques qui démontrent un impact positif de la coopération inter-élèves sur leurs apprentissages moteurs.

Une illustration en « Mini Handball » au collège

Selon les attentes institutionnelles, l'EPS aide tous les élèves à acquérir de nouveaux repères sur soi, sur les autres, sur l'environnement, pour construire une image positive de soi dans le respect des différences. A ce titre, nous engageons les élèves dans des activités de co-observation en les outillant de fiches-repères, permettant de centrer leur attention sur les actions des camarades observés et de dépasser certains stéréotypes liés à leur identité. Ainsi, et à condition de s'être approprié certains repères nécessaires au progrès, les élèves, qui sont placés en groupes hétérogènes et mixtes, sont au service les uns des autres.

Cette proposition s'appuie sur les travaux de Céline Buchs qui montre que « les bénéfices cognitifs des interactions sont d'autant plus importants que les échanges se déroulent avec une véritable co-construction où les rôles sont alternés et que les apprenants questionnent, enrichissent les apports des partenaires dans un contexte coopératif ». Le rôle de l'observateur est de valider le degré de maîtrise au



regard des repères sélectionnés, et cela plusieurs fois, dans différentes séances, afin qu'on puisse s'appuyer sur un volume suffisant d'actions de l'élève observé durant la séquence (soit par questionnement dans les situations, soit grâce aux arrêts sur image, soit par autoscopie). En retour, les joueurs valident le rôle d'observateur-conseil. Cela permet de davantage les concerner dans ce rôle. Crance (2009) montre aussi que la construction de ressources partagées au sein d'un groupe passe par une « *co-construction de connaissances* » qui s'effectue par un processus collégial de validation-invalidation, favorisant une intelligibilité mutuelle.

Les formes de groupement, les rôles, les outils et les espaces de travail et d'échange balisent l'apprentissage des élèves mais ne suffisent pas pour qu'ils s'engagent, échangent, utilisent leur fiche repère de manière autonome. L'activité de ciblage de repères ainsi que les régulations de l'enseignant sont indispensables pour guider et accompagner l'activité de « *co-repérage* » des élèves (Delarche & Perez-Cano, 2017). Une véritable éducation à la lecture de la motricité est recherchée, pour leur permettre de mieux se connaître et de mieux connaître les autres. Nous utilisons donc deux fois les productions des élèves : une fois par la sollicitation motrice, et une fois par la « *sollicitation perceptive* » (Temprado, 2010). Rappelons que l'activité d'observation est au service des apprentissages moteurs mais aussi langagiers et relationnels chez nos élèves.

Ce travail de « *co-repérage* » est commencé en cycle 3. D'abord, un élève en observe un autre. Par exemple, observation sur 6', régulation entre joueurs sur 1'30 puis reprise du match sur 6' et positionnement. On inverse

ensuite les rôles. En fin de séquence, une fois que les observateurs sont plus aguerris, des binômes ou trinômes observent 5 ou 6 joueurs, selon le niveau, avec 2' de débat d'idées afin de positionner l'ensemble des joueurs de l'équipe observée, pendant que le match se termine. Le langage commun est établi à partir de la fiche repère, sur laquelle sont ciblées les différentes connaissances, capacités et attitudes. Pour chacune d'elles, nous avons énoncé des indicateurs qui précisent ce que les élèves doivent apprendre pendant la séquence. Ils situent leurs propres besoins au fil des leçons, mesurent ce qu'ils ne savent pas faire aujourd'hui et qu'il reste à travailler : « Tu ne te démarques pas » ou « Tu n'armes pas souvent ». Le but est de les amener rapidement au stade de l'explication des actions, en justifiant le positionnement du camarade observé sur la fiche-repère. Par exemple « Te démarquer, on a mis rarement parce que tu dois te démarquer davantage, il faut que tu bouges », « Tu dois armer avec le bras à l'opposé de ton pied (démonstration) ». Ici on recherche le ciblage du conseil au regard du ou des thèmes de travail, pour permettre au joueur de se concentrer sur ce qu'il doit améliorer.

On note un réel engouement de la part des élèves dans les prises de parole et dans l'activité d'observateur-conseil. Les élèves avouent pour certains prendre du plaisir à aider les autres à travers ces rôles. Cette dynamique autour des rôles sociaux est d'autant plus positive qu'elle est pleinement au service du développement des apprentissages moteurs. Ainsi, l'enjeu est de favoriser un accès au savoir différencié, tout en offrant un cadre commun de compréhension permettant aux différents élèves de communiquer

ensemble, d'échanger, de s'aider. C'est pourquoi, le fait de ritualiser un certain nombre d'habitudes, de modes de fonctionnement est primordial pour permettre aux élèves d'accéder progressivement à une autonomie motrice, méthodologique, et relationnelle.

Une illustration en badminton au lycée

Une réticence est souvent exprimée en EPS vis à vis des objectifs méthodologiques et sociaux dont on craint qu'ils soient conçus au détriment du temps de pratique motrice. Si cette préoccupation est tout à fait légitime - et nous la partageons - il semble important de ne pas opposer outre mesure ces différents pôles pour les penser plutôt dans une articulation cohérente et équilibrée. Les expérimentations professionnelles que nous avons menées tendent à montrer que le recours aux rôles sociaux peut se faire sans impacter le temps effectif de pratique tout en optimisant les apprentissages moteurs.

Les expérimentations, dont il est ici question, concernent des élèves de 15 ans dans l'activité badminton. Notre choix pédagogique consiste à proposer un travail coopératif aux élèves en s'appuyant sur un coaching réciproque au sein de dyades symétriques et fixes. Les échauffements et entraînements se font par dyades. Les matchs sont joués en équipe selon le format suivant (voir figure 1) et avec une mutualisation des scores des joueurs au sein de la dyade.

Parmi les principaux résultats obtenus, nous observons que le temps d'engagement moteur (TEM), c'est à dire le temps pendant lequel l'élève est dans l'échange, avec un volant en jeu, représente en moyenne 18% du temps total de la séance. Deux classes ont été filmées et 11 binômes ont pu être observés en décomptant à l'aide d'un chronomètre les seules phases au cours desquelles le volant est « vivant ». Précisément, nous avons mesuré 15'43" en moyenne de TEM par élève sur une séance d'une durée de 1 heure 25 minutes (Van de Kerkhove, 2021). Le chiffre habituellement observé en EPS étant de 10 à 15 %, soient 12 à 15 minutes (Bennour, 2014), le résultat obtenu ici semble tout à fait correct. D'ailleurs, si on s'intéresse au temps effectif de jeu moyen observé lors de matchs de haut niveau en badminton (20 %), la comparaison reste également bonne. Le choix du coaching ne se fait donc pas au détriment de la pratique motrice. Profite-t-il pour autant aux apprentissages moteurs ?

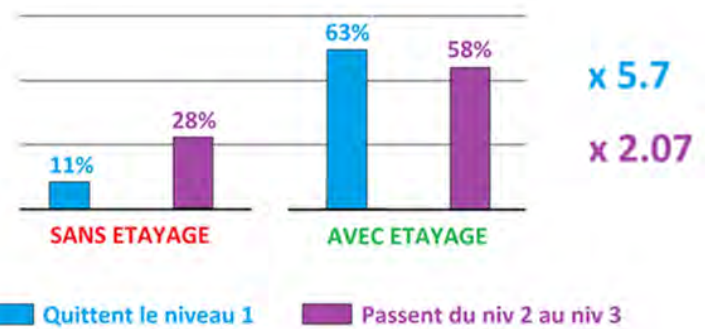


Figure 2. Progrès des élèves en badminton

En fait, les résultats de nos travaux (Van de Kerkhove, Couvert & Duballet, 2016) montrent que les effets sur les progrès moteurs sont variables. Lorsque les élèves bénéficient d'un étayage suffisant (en l'occurrence d'une fiche de coaching), les apprentissages sont nettement amplifiés vis-à-vis d'une situation où les élèves doivent investir les rôles sociaux sans aucun artefact (voir figure 2).

Les progrès moteurs sont, selon les niveaux, de deux à cinq fois plus importants lorsque les élèves se coachent à l'aide d'une fiche. Notons que la plus-value la plus forte est obtenue pour les élèves de faible niveau et que le recours au coaching semble donc, dans ce cas précis, jouer dans le sens d'une réduction des inégalités. Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que l'outillage des élèves avec la fiche permet de multiplier le nombre d'interactions entre joueur et coach (nous avons mesuré 4,3 fois plus d'interactions) et d'améliorer la pertinence de ces interactions (celle-ci est doublée passant de 12,5% à 25%). La fiche joue un rôle de catalyseur : le joueur se rapproche de son coach pour y lire les données prélevées. De plus, la fiche joue son rôle d'étayage et structure à la fois l'observation, l'analyse et la communication au sein de la dyade. On note aussi un temps d'engagement productif - le temps au cours duquel l'élève est en situation d'apprentissage, c'est-à-dire ici, soit en jeu, soit en observation, soit en interaction - de 52 % contre une moyenne habituellement observée en EPS de 20 à 30 % selon Bennour (2014). Les élèves sont donc davantage engagés dans l'analyse de leurs actions, les feedbacks sont plus nombreux et plus pertinents : une réelle dynamique d'apprentissage se met ainsi en place.

Le temps consacré aux rôles sociaux et à la coopération entre élèves n'est donc pas nécessairement pris sur le temps de pratique motrice. Ici, c'est même le contraire : on observe du temps gagné sur les moments informels de la séance d'EPS (temps d'attente, de récupération physique, voire de déconcentration) qui bénéficie aux apprentissages moteurs. Il ne s'agit ici que de modestes expérimentations professionnelles, et donc sans portée scientifique. Elles rejoignent néanmoins les observations de chercheurs comme Connac (2015) constatant, lorsque les élèves sont placés en situation de

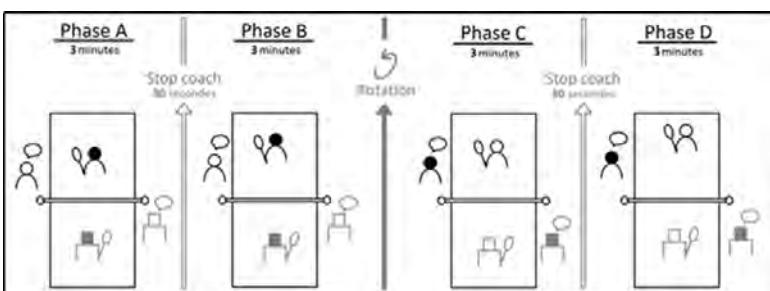


Figure 1. Déroulement de l'expérimentation



coopération, un temps supérieur d'exposition aux apprentissages.

Pour conclure, nous souhaitons insister sur le fait que certaines conditions doivent être respectées : le recours aux rôles sociaux dans la classe n'est pas en soi une

plus-value. Comme nous venons de le voir, il est, par exemple, très important d'outiller les élèves pour étayer leur coopération. Par ailleurs, de nombreuses études montrent l'importance d'offrir aux élèves une formation les préparant au travail en tutorat (Ensergueix & Lafont, 2011, 2018).

Bibliographie

- Bennour, N. (2014). L'engagement disciplinaire productif des élèves dans l'action didactique conjointe en gymnastique. *Thèse de doctorat*, Université de Toulouse 2
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137.
- Bruner, J. (1983). *Savoir-faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- Buchs, C. (2017) Comment organiser l'apprentissage des élèves par petits groupes ? Conseil National d'évaluation du Système Scolaire. *Différenciation pédagogique : comment adapter l'enseignement pour la réussite de tous les élèves ? 7-8 mars 2017*. Paris
http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170313_13_Buchs.pdf
- Connac, S. (2015). *Les leviers pour améliorer le climat scolaire*. <https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/la-cooperation-a-lecole-les-leviers-pour-ameliorer-le-climat-scolaire.html>
<https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/agir/ressource/ressourceld/la-cooperation-a-lecole-les-leviers-pour-ameliorer-le-climat-scolaire.html>
- Crance, M-C. (2009). Analyse de l'activité individuelle et collective d'une classe engagée dans un processus de création d'une année scolaire. Le cas d'un atelier artistique Danse en 5ème. *Mémoire de Master 2 Sciences de l'éducation non publié*, ENS de Cachan.
- D'Arripe-Longueville, F., Fleurance, P & Wynnijkamen, F. (1995). Effect of the degree of competence symmetry- asymmetry in the aquisition of a motor skill in a dyad. *Journal of Human Movement Studies*, 28, 255-273.
- Delarche, S. & Perez-Cano C-E, (2017) Actes de la 2ème Biennale de l'AE-EPS; Pour que tous les élèves apprennent en EPS! Pédagogie du co-repérage des interactions entre élèves pour s'entraider et apprendre ensemble. *Dossier N°3 "Enseigner l'EPS"*.
- Ensergueix, P. & Lafont, L. (2011). Impact of trained versus spontaneous reciprocal peer tutoring on adolescent students. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(4), 381-397.
- Epinoux N. & Lafont L. (2018). Effets de la formation à l'apprentissage coopératif pour le développement des compétences sociales en EPS : l'exemple de l'acrosport au collège. *Carrefours de l'Education*, 45(1), 179-191.
- Johnson, W. & Johnson, R.T., (2002). Apprendre ensemble et seul : une vue d'ensemble. In *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 95-105.
- Temprado, J.J. (2010). Entretien. Apprentissage moteur : quel usage des connaissances scientifiques ? *Revue EPS*, 340, Janvier-février 2010, 6-9.
- Toscani, P. (2017). *Apprendre avec les neurosciences*. Editions : Chroniques sociales, Lyon.
- Van de Kerkhove, A. (2021). Parcours d'apprentissages coopératifs pour engager les élèves en badminton dans les rôles de joueur et de coach. In Visioli et coll. (Eds), *L'engagement et le progrès des élèves en EPS*. Editions AE-EPS, pp.132-136.
- Van de Kerkhove A., Couvert D., & Duballet V. (2016). La co-observation et la co-évaluation au centre de la pédagogie coopérative en EPS. *Les Dossiers Enseigner l'EPS*, 2, 107-111.

Mots clés : Apprentissage | Collaboration | Compétition | Demi-fond | Projet de course



Benoît Poussin

Didactique et épistémologie de l'éducation physique à Genève (Deep.ch), IUFE, Genève.

@ : bernard.poussin@unige.ch

LA COURSE EN PELOTON

LA COLLABORATION AU SERVICE DES APPRENTISSAGES DISCIPLINAIRES

Résumé

Dans le cadre du projet de recherche PEREPS, des formateurs/chercheurs ont construit des formes de pratique scolaire (FPS) en demi-fond qui ont été expérimentées dans les classes des cantons romands. Cet article présente la FPS du cycle 3 : la course en peloton. Cette dernière s'appuie sur les injonctions du PER qui concernent les capacités transversales mais nous avons également tenu à conserver les aspects culturels propres à la pratique du demi-fond. En effet, la course en peloton ainsi que la construction d'un projet de course performant contraint les élèves à mobiliser des techniques culturellement signifiantes et les obligent également à collaborer, à prendre en compte le potentiel physique de chaque membre du groupe pour définir des décisions cohérentes et réussir à les mettre en œuvre lors de l'épreuve.

Avec l'introduction du plan d'étude romand (PER) en 2010 (CIIP), tous les enseignants de l'école obligatoire ont pour mission d'articuler dans leurs enseignements des dimensions disciplinaires mais également celles relevant des capacités transversales et de la formation générale. Dans le cadre d'un projet de recherche (PEREPS), une équipe de formateurs/chercheurs regroupant plusieurs instituts de formation a construit des formes de pratique scolaire (FPS) en demi-fond qui répondent à cette injonction. Les FPS articulent le plus souvent possible des mises en situation permettant à chaque élève de : (i) solliciter les aspects qui concernent la collaboration, la communication ainsi que la démarche réflexive (CIIP, 2010b) ; (ii) de développer l'un des « quatre facteurs de la condition physique » (CIIP, 2010a, p. 54) : l'endurance ; (iii) permettre aux élèves d'accéder à la culture athlétique véritable « tranche de vie spécifique » (Portes, 2006) du pratiquant. Il s'agit donc de permettre à l'ensemble des élèves de développer des compétences dans et autour de l'action (Lenzen et al., 2012) au sein d'une même situation. Dans cet article, nous décrivons les intentions qui nous ont guidé pour construire et animer cette séquence d'enseignement.

Quelle FPS en demi-fond pour les élèves en fin du cycle 3 ?

Cette FPS s'appuie sur une proposition de Bergé (2007). Sur une piste étalonnée tous les 25 mètres, le nombre de cônes franchis correspond à la vitesse du coureur en km/h pour une séquence de 1'30 (Figure 1). Chaque groupe est composé de trois ou quatre coureurs⁽¹⁾ de Vitesse Maximum Aérobie (VMA) identique ou très

⁽¹⁾ Cela suppose que les élèves ont effectué un test pour déterminer leur VMA comme le propose le PER (CIIP, 2010).

proche. Pour correspondre aux attentes minimum du PER, chaque groupe doit courir pendant quinze minutes divisées en dix séquences de 1'30 et construire un projet de course qui comprend trois vitesses :

- La première vitesse se court en peloton à ~65% de la VMA du groupe.
- La deuxième vitesse se court également en peloton à ~80% de la VMA du groupe.
- La troisième vitesse se court de manière individuelle à une vitesse \geq VMA du coureur.

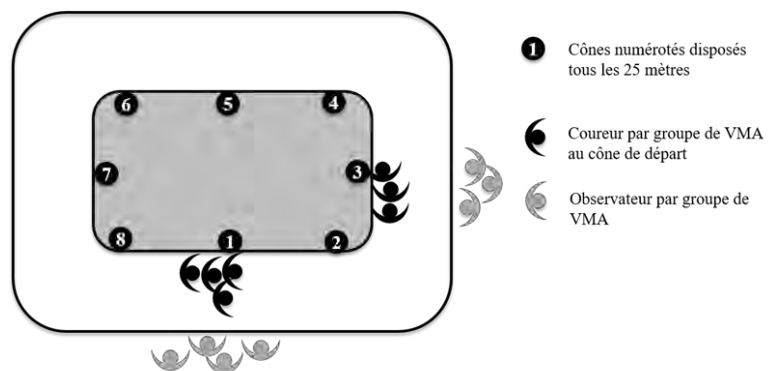


Figure 1: Position des coureurs et des observateurs au départ

Les trois vitesses sont enchaînées sans temps de repos et les vitesses de course sont fixées (Tableau 1). Chaque groupe choisit le nombre de séquences de course pour les deux premières vitesses mais avec un minimum d'une séquence de 1'30 pour chaque vitesse. La course individuelle finale, correspondant à une vitesse \geq VMA, est imposée pendant les deux dernières séquences de 1'30.

Avant la course, le coureur complète les informations contenues sur la fiche d'observation puis rejoint son

VMA	~65% VMA	~80% VMA	VMA	~65% VMA	~80% VMA
9	6 (VMA-3)	7 (VMA-2)	14	9 (VMA-5)	12 (VMA-2)
10	7 (VMA-3)	8 (VMA-2)	15	10 (VMA-5)	13 (VMA-2)
11	7 (VMA-4)	9 (VMA-2)	16	10 (VMA-6)	14 (VMA-2)
12	8 (VMA-4)	10 (VMA-2)	17	11 (VMA-6)	14 (VMA-3)
13	9 (VMA-4)	11 (VMA-2)	18	12 (VMA-6)	15 (VMA-3)

Tableau 1. Vitesse de course selon VMA

équipe au cône de départ. Chaque observateur possède la fiche (Figure 2) d'un coureur. Durant les deux premières allures de course en peloton, il note le numéro du cône franchi par le dernier coureur du peloton qu'il observe. Pendant la course individuelle, il observe et note uniquement pour son coureur le numéro du cône franchi. Lorsque l'enseignant siffle la fin d'une séquence de course de 1'30, l'observateur change de colonne.

Pourquoi choisir ces vitesses de course ?

Une des visées prioritaires de PER (CIIP, 2010a) concerne le développement des ressources physiques de chaque élève dans une perspective de santé. Bien entendu, la FPS apporte sa contribution à la sollicitation et à l'amélioration⁽²⁾ de la ressource endurance. Dans cette perspective, les allures de course n'ont pas été choisies au hasard.

La première allure courue en peloton a des effets positifs sur la santé des élèves dans la mesure où elle sollicite de façon privilégiée les réserves adipeuses (Bergé, 2007). C'est l'allure de jogging que nous utilisons en dehors de l'école mais c'est également l'allure qui peut être utilisée pour la récupération lors d'un entraînement de la puissance aérobie.

La deuxième allure participe au développement de la filière aérobie et commence à stimuler les processus lactiques (Billat, 1998) car elle correspond au seuil lactique de niveau I pour les élèves sédentaires et au seuil lactique de niveau II pour les élèves avec une activité physique hors de l'école.

La troisième allure à \geq VMA correspond à l'entraînement de la puissance aérobie et permet le développement de la consommation maximale d'oxygène. Dans notre projet, nous avons imposé deux séquences de 1'30 à cette vitesse ce qui permet aux élèves de la soutenir quelle que soit leur VMA.

Grâce à l'enchaînement progressif des vitesses, cette FPS a donc pour intention le développement de la capacité et de la puissance aérobie (Billat, 1998). Nous

⁽²⁾ Pradet (2006) affirme qu'il est possible de développer l'endurance des élèves avec trois heures d'EP par semaine.

avons également été attentifs à ce que les vitesses de course choisies conservent du sens par rapport à la culture de l'entraînement athlétique. Collectivement puis individuellement, les élèves doivent respecter les vitesses qui leur sont fixées pour éviter les pénalités lors de l'évaluation finale : 2 points lorsque les vitesses sont respectées ou plus élevées lors de la course à \geq VMA, 1 point pour ± 1 km/h, 0 point pour un écart plus grand (Figure 2). Chaque vitesse nécessite donc la construction d'un rythme respiratoire particulier ainsi qu'une foulée de course propres aux différentes allures. Les élèves devant passer d'une foulée rasante et économique pour la première vitesse à des foulées avec des appuis de plus en plus dynamiques mobilisant également les bras pour les deux autres.

Quelles conséquences pour les élèves de construire un projet de course en peloton ?

La FPS conserve l'épaisseur culturelle performative propre à l'activité athlétique. En effet, le projet de course de chaque groupe pour les deux premières vitesses se construit dans la perspective de parcourir la plus grande distance possible et se doit de privilégier l'allure la plus rapide. Tandis que, pendant les deux dernières séquences de 1'30, l'élève doit réaliser une performance individuelle référée à son propre potentiel aérobie. Lors de l'épreuve finale, pendant laquelle il s'agit de faire la preuve de ses apprentissages, la construction d'un projet de course performant confronte les élèves à un véritable dilemme collectif « entre réaliser la meilleure performance possible et assurer cette performance » (Bergé, 2007, p. 58). C'est pourquoi, nous attribuons un nombre de points différents en fonction du choix des vitesses (Figure 2). Pour réaliser ce projet d'action collectif, les élèves sont amenés à tenir compte des points de vue de chacun pour élaborer une décision commune (CIIP, 2010b) sur la base du potentiel de chaque élève. La communication et l'entente au sein du groupe devient donc un élément déterminant pour la réussite du projet d'action.

Pour Delignières et Garsault (2004), on ne peut pas envisager le développement de la motricité des élèves sans s'appuyer sur « des pratiques culturelles les plus achevées, les plus stabilisées, les plus reconnues, le sport constitue un objet incontournable, représentant un aspect essentiel de la culture corporelle de notre temps » (p. 20). L'introduction de la course en peloton répond à cette volonté car elle oblige les élèves à synchroniser leurs foulées pour éviter les bousculades et à se resserrer dans la largeur pour courir la distance la plus courte possible (Lab, 2017). Les pénalités infligées pour la désolidarisation du peloton de course obligent à nouveau les élèves à coopérer et à communiquer avant et pendant la course pour construire un peloton homogène. Dans cette logique, la place de chacun dans le peloton nécessite une réflexion collective. Ceci

Coureur: Jean Dupont						Observateur: Julie Durand							
Cône départ = 1		FC _{repa} = 70 Bpm		FC _{V1} = 100 Bpm		FC _{V2} = 170 Bpm		FC _{V3} = 210 Bpm		VMA _G = 12		VMA _J = 13	
Projet	65%	65%	65%	80%	80%	80%	80%	80%	80%	≥100%	≥100%	Projet	
Vitesse [km/h]	00:00 01:30	01:30 03:00	03:00 04:30	04:30 06:00	06:00 07:30	07:30 09:00	09:00 10:30	10:30 12:00	12:00 13:30	13:30 15:00	Distance [m]		
1	2	3	3	5	8	2	3	6	8	7	25		
2	3	4	4	6	1	3	4	7	1	8	50		
3	4	5	5	7	2	4	5	8	2	1	75		
4	5	6	6	8	3	5	6	1	3	2	100		
5	6	7	7	1	4	6	7	2	4	3	125		
6	7	8	8	2	5	7	8	3	5	4	150		
7	8	1	1	3	6	8	1	4	6	5	175		
8	1	2	2	4	7	1	2	5	7	6	200		
9	2		3	5	8	2	3	6	8	7	225		
10			4	6	1		4	7	1	8	250		
11				7			5		2	1	275		
12									3	2	300		
13									4	3	325		
14									5		350		
Points Vitesse	1	2	0	1	2	1	1	2	2	2	Points Vitesse		
Points Projet	1	1	1	2	2	2	2	2	3	3	Points Projet		
Points vitesse = 14/20		Points projet = 19/21			Désolidarisation = 1			Règlement = 1			Vitesse individuelle = 13,5		

Figure 2: Fiche d'observation d'un coureur avec 13 de VMA mais qui court avec le groupe de VMA 12. Sur fond noir, infos données par le coureur avant la course sur ses connaissances proprioceptives et sur la construction du projet collectif; sur fond clair, infos relevées par l'observateur pendant la course; sur fond gris, évaluation de l'enseignant après la course.

signifie, que chaque groupe doit choisir un lièvre qui soit capable de respecter les allures imposées. Cette décision nécessite que chaque élève construise des indicateurs proprioceptifs qui lui permettent d'enrichir la connaissance de ses possibilités et sur la compréhension de ces actions. C'est pourquoi dans chaque situation d'apprentissage, nous invitons les élèves à prendre leurs pulsations et nous leur proposons une échelle qui différencie les sensations en fonction des différentes allures.

Conclusion

Cette FPS doit permettre à chaque groupe de VMA de construire un projet d'action performant qui nécessite de

prendre en compte le point de vue de chaque membre du groupe. Pendant l'action, les élèves doivent communiquer pour réussir leur plan de course. Cette FPS s'articule donc autour des finalités culturelles, citoyennes et naturalistes (Delignières et Garsault, 2004) de l'éducation physique, nécessitant des apprentissages particuliers et propres à la pratique sociale du demi-fond. Construire l'ensemble de ces apprentissages ne s'improvise pas, mais s'enseigne. Charge donc à l'enseignant de proposer des situations d'apprentissage permettant aux élèves de construire les compétences et les connaissances requises pour performer dans le projet.

Bibliographie

- Bergé, A. (2007). Une forme de pratique scolaire de course de durée. *Les Cahiers du CEDRE*, 7, 53-59.
- Billat, V. (1998). *Physiologie et méthodologie de l'entraînement*. De Boeck.
- Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010a). *Plan d'études romand*. Corps et mouvement. Cycle 3. CIIP.
- Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (2010b). *Plan d'études romand*. Capacités transversales-Formation générale. Cycle 3. CIIP.
- Delignières, D. et Garsault, C. (2004). *Libres propos sur l'éducation physique*. Editions Revue EP.S.
- Lab, F. (2017). Comment « réhabiliter » le demi-fond pour motiver les élèves à courir ? *Editions universitaires européennes*
- Lenzen, B. Déneraud, H. et Poussin, B. (2012). Les compétences personnelles et sociales en question. Illustration à travers deux outils d'évaluation en éducation physique et sportive. Dans *Actes en ligne du 24ème colloque de l'ADMEE-Europe*. Luxembourg, 11-13 janvier.
- Portes, M. (2006). Les promesses d'une pratique « studieuse » du Handball en EPS. *Les Cahiers du CEDRE*, 6, 66-73.

Mots clés : Activité physique | Coopération | Jigsaw | Motivation



Océane Cochon Drouet

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : oceane.cochon-drouet@hepl.ch



Vanessa Lentillon-Kaestner

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse



Cédric Roure

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse



Nicolas Margas

Institut des Sciences du Sport, Université de Lausanne, Suisse

COOPÉRER VIA LA MÉTHODE JIGSAW

OUI, MAIS DANS QUELLE ACTIVITÉ PHYSIQUE ?

Résumé

En éducation physique (EP), les élèves travaillent rarement seuls. La coopération propose d'utiliser le collectif d'élèves pour favoriser les apprentissages et, en même temps, développer leurs compétences sociales et des relations positives au sein de la classe. Le *Jigsaw* est une méthode visant à faire coopérer les élèves qui peut être implémentée quel que soit le contenu enseigné. Cependant, certaines activités physiques (AP) semblent plus propices que d'autres à cette implémentation afin que le *Jigsaw* produise les effets escomptés. Nous identifions ici ces problèmes d'articulation entre la nature de l'AP enseignée et le *Jigsaw*. Ces doutes sont confirmés par notre étude récente montrant que le *Jigsaw* peut produire des effets positifs ou négatifs selon la nature de l'activité support à l'enseignement. Ainsi, si le *Jigsaw* peut être une méthode utile, sa mise en œuvre doit attentivement prendre en compte la nature de l'AP support à l'enseignement.

Introduction

Selon Olry-Louis (2011), la coopération en milieu d'apprentissage se caractérise par 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. En tant que moyen soutenant à la fois les acquisitions motrices et sociales, la coopération apparaît particulièrement opportune en EP. Cependant, les activités physiques (AP) sur lesquelles se fonde l'enseignement renvoient à une diversité de caractéristiques qui semblent plus ou moins bien s'articuler avec la mise en œuvre de la coopération. Cet article vise à appréhender ces problématiques d'articulation entre certaines caractéristiques des AP et la méthode *Jigsaw*, qui est pourtant censée pouvoir être implémentée quelle que soit l'AP enseignée.

Coopérer grâce à la méthode *Jigsaw*

Lors des apprentissages coopératifs, les élèves les plus actifs et bénéficiant le plus de la coopération sont ceux qui possèdent un haut statut dans la classe et qui

disposent déjà de davantage de ressources (Cohen, 1994). Pour dépasser cette problématique des statuts dans la coopération, la méthode *Jigsaw* (puzzle en anglais) propose, en amont de la coopération, de développer chez chaque élève une des compétences essentielles à la réalisation du travail collectif. Ainsi, les contributions de chaque élève deviennent nécessaires lors de la coopération (Casey, 2004 ; Figure 1). En plus de cette procédure visant la problématique des statuts dans la coopération, le *Jigsaw* repose sur cinq autres éléments importants (Johnson & Johnson, 1989) : l'interdépendance positive (je ne peux pas réussir si l'autre ne réussit pas), le développement de responsabilités individuelles et collectives, des interactions en face à face, le développement de compétences sociales et la dynamique de groupe (but commun pour apprendre et réussir ensemble).

Les étapes incontournables du *Jigsaw* en éducation physique

La mise en place de la méthode *Jigsaw* en EP nécessite quatre étapes (Figure 1) :

(1) Les enseignants doivent dans un premier temps

placer les élèves dans des groupes d'appartenance de quatre à six élèves. Ces groupes sont constitués en début de séance, lors de l'échauffement où les élèves travaillent collectivement en fonction de l'AP enseignée.

(2) Lors de la première leçon, l'enseignant assigne à chaque élève d'un groupe d'appartenance un rôle d'expert, par rapport à l'objectif de fin de séquence visé, différent de celui des autres membres du groupe. Par exemple, aux agrès, l'objectif de fin de séquence peut être : « Réaliser par groupe de 4 un enchaînement à visée artistique et acrobatique combinant diverses actions : tourner, voler, se renverser dans un contexte serein de travail avec parade ». Les quatre habiletés travaillées spécifiquement en lien avec cet objectif collectif renvoient ainsi à : Tourner en avant corps groupé/tendu ; Tourner en arrière corps groupé/tendu ; Se renverser sur les bras tendus/ latéralement ; Voler.

Chaque élève du groupe d'appartenance travaille donc une de ces quatre habiletés spécifiques, en se répartissant dans les différents ateliers prévus pour chaque groupe d'experts. Il a la responsabilité d'apprendre en s'entraînant afin de devenir « expert » de son atelier, donc d'accéder au niveau de compétence le plus élevé possible.

(3) Chaque élève retourne ensuite dans son groupe d'appartenance et a la responsabilité d'enseigner et d'expliquer à ses pairs du groupe d'appartenance la tâche qu'il/elle avait en charge de réaliser dans le but de les rendre compétents à leur tour. L'objectif y est donc que les experts puissent transmettre et partager leur

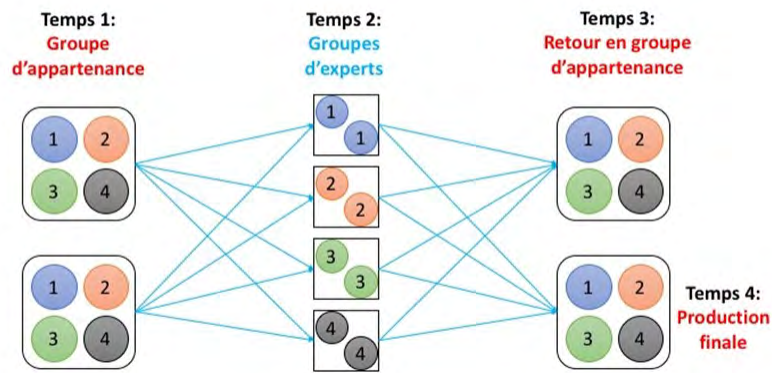


Figure 1. Schéma de la méthode *Jigsaw*

expérience (consignes, critères de réalisation, critères de réussite, etc.) afin de rendre leurs camarades compétents dans ce domaine (Drouet & Lentillon-Kaestner, 2019).

(4) Les élèves des groupes d'appartenance travaillent ensemble pour atteindre le meilleur niveau lors du travail final commun de fin de leçon (par exemple, l'enchaînement gymnique) ; c'est alors un moment d'intégration et d'évaluation. Un bilan est réalisé à la fin de la leçon. Le but de ce moment est d'officialiser les apprentissages, de rendre compte du travail effectué et de renforcer les liens au sein des groupes.





La nature de l'activité : plus ou moins compatible avec le *Jigsaw* ?

Alors que le *Jigsaw* et plus généralement les pédagogies coopératives, visent à créer de l'interdépendance positive entre les élèves, certaines AP reposent sur une logique compétitive et donc sur de l'interdépendance négative : la réussite individuelle ou collective est associée à l'échec du ou des adversaires. Parfois même, lors d'AP proposant une confrontation directe (e.g., sports d'opposition individuels ou collectifs), les pratiquants ont la possibilité d'empêcher l'adversaire de développer son jeu, ce qui peut être aussi efficace que de réussir à développer le sien. En situation *Jigsaw*, l'élève se retrouve donc devant l'injonction paradoxale de devoir aider les autres alors que le but de l'AP est justement de battre les autres. Cet aspect intrinsèquement compétitif des AP peut donc poser problème lors de l'implémentation du *Jigsaw*, gêner la coopération et minorer les effets escomptés.

De même, dans ces activités intrinsèquement compétitives, une part importante de la motivation et donc de l'apprentissage est inhérente au développement de ces buts de compétition. En dénaturant cette logique culturelle compétitive vers une logique coopérative, le *Jigsaw* peut nuire à la motivation issue du sens culturel de l'AP et donc aux apprentissages des élèves. À l'inverse, lorsque la logique de l'AP est liée à la confrontation à l'environnement ou à une reproduction de forme, l'interdépendance positive créée par le *Jigsaw*

peut aider les élèves à mieux répondre au défi que propose l'AP et donc ouvrir sur une motivation renforcée et de meilleurs apprentissages.

Ensuite, pour régler les problématiques de statuts lors de la coopération, le *Jigsaw* s'appuie sur le développement de compétences différentes puis sur le co-enseignement entre les élèves qui disposent alors de ressources complémentaires. Mais ce co-enseignement, central pour que le *Jigsaw* puisse produire ses effets, s'avère plus facile à réaliser lorsque l'AP se situe dans un environnement stable/certain (e.g., agrès, danse, athlétisme). Dans les environnements incertains où les éléments à transmettre dépendent des réactions de l'adversaire (e.g., sports d'opposition) ou du milieu (e.g., activités de pleine nature), les facteurs de progrès sont fluctuants, plus difficiles à identifier, et les feedbacks plus difficiles à réaliser. Ces éléments d'incertitude du milieu présents dans certaines AP peuvent donc nuire à l'efficacité du co-enseignement et donc aux effets du *Jigsaw* sur l'apprentissage. L'accompagnement de ces phases de co-enseignement par les enseignants apparait alors primordial.

Enfin, dans les AP qui sont fréquemment pratiquées par les élèves en dehors de l'EP (e.g., sports collectifs), la diversité de niveau initial entre les élèves est très importante. Cette importante diversité peut mettre à mal le dépassement de la problématique des statuts par la procédure *Jigsaw*. En effet, la présence de plusieurs élèves experts dans la classe, par exemple en football, induit qu'ils ou elles posséderont déjà la plupart des

acquisitions que les autres élèves doivent travailler dans les groupes d'experts. La problématique des statuts (Cohen, 1994) lors de la coopération reste alors entière et peut nuire aux effets attendus du *Jigsaw*. L'enseignant doit donc y être particulièrement vigilant.

Ces éléments doivent donc être considérés de manière approfondie lors de la mise en place du *Jigsaw* et même plus largement des pédagogies coopératives en EP. Les effets du *Jigsaw* semblent en effet pouvoir fortement varier en fonction de la nature de l'AP enseignée, voire induire des effets opposés à ceux escomptés.

La confirmation que les effets du *Jigsaw* dépendent de la nature de l'AP enseignée

Si la réflexion précédente est basée sur des éléments théoriques de didactique et de psychologie sociale, nous avons récemment mené une étude empirique expérimentale (Cochon Drouet et al., en révision) visant à comparer les effets du *Jigsaw* en sports de raquette et dans les activités gymniques. Nous avons donc mesuré dans des classes fonctionnant en *Jigsaw* ou en enseignement classique (classes contrôles) l'évolution de l'intérêt en situation (IS) qui est une variable motivationnelle importante (Roure et al., 2016) et l'évolution du niveau d'activité physique modérée à vigoureuse (APMV), observé via des accéléromètres, qui est un élément déterminant des apprentissages et un marqueur motivationnel. Nos résultats (pour détail, voir Cochon Drouet et al., en révision) révèlent que le *Jigsaw* (comparativement aux classes contrôle) améliore significativement les niveaux de APMV et certaines

dimensions de l'IS dans les activités gymniques. Cependant, ils montrent aussi que la mise en place du *Jigsaw* détériore significativement l'APMV et l'IS dans les sports de raquette. De plus, ces effets opposés s'accroissent au fur et à mesure de la séquence d'enseignement de six séances.

Conclusion

La méthode *Jigsaw* est un dispositif pédagogique utilisable dans toutes les AP. Elle est séduisante puisqu'elle propose de faire coopérer les élèves pour soutenir à la fois leurs apprentissages moteurs et sociaux en dépassant la problématique des statuts et donc des différences de ressources initiales entre les élèves. Toutefois, les réflexions théoriques proposées ici et les résultats de notre étude empirique (Cochon Drouet et al., en révision) montrent que les effets du *Jigsaw* sont variables en fonction des AP et peuvent même, dans certains cas, aboutir à des effets contraires à ceux escomptés. Plus largement, ces résultats invitent à se questionner sur les conditions à mettre en place pour utiliser le *Jigsaw*. Ils mettent aussi en garde contre les prêt-à-porter pédagogiques ou didactiques censés fonctionner quels que soient les contextes. Être accompagné et formé à cette approche pédagogique et plus largement aux pédagogies coopératives facilite son utilisation et son efficacité en EP. Ainsi des cours de formation continue sur les approches coopératives sont proposés en ce sens au sein de la Haute École Pédagogique du canton de Vaud.

Bibliographie

- Casey, A. (2004). Piece-by-piece cooperation: pedagogical change and Jigsaw learning. *British Journal of Teaching Physical Education*, 35(4), 11-12.
- Cochon Drouet, O., Lentillon-Kaestner, V., Roure, C., & Margas., N. (en révision). The Type of Physical Activity Matters in Jigsaw Method Effects in *Physical Education: a test on Students' Motivation and Physical Engagement*.
- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.
- Drouet, O., et Lentillon-Kaestner, V. (2019). Le Jigsaw en Education Physique. *L'Education Physique en Mouvement*, 1, 14-17.
- Olry-Louis, I. (2011). Interactions à visée d'apprentissage et différences individuelles. In C. Le Cunff & M. A. Hugon (Eds), *Interactions dans le groupe et apprentissages* (pp. 31-42). Paris : Presses universitaires de Paris Ouest.
- Roure, C., D. Pasco, & Kermarrec, G. (2016). Validation de l'Echelle Française Mesurant L'Intérêt en Situation en Education Physique. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 48(2), 112-120.
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en Education*, 157, 147-177.

Mots clés : Compétence perçue | Groupes affinitaires | Intérêt en situation | Tutorat réciproque | Sentiment d'affiliation



Vanessa Lentillon-Kaestner

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : vanessa.lentillon-kaestner@hepl.ch



Marc Verchère

Établissement secondaire de Crissier, Suisse



Benoît Fafournoux

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

Établissement primaire d'Edmond-Gilliard à Yverdon-les-Bains, Suisse



Cédric Roure

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

TUTORAT RÉCIPROQUE

LES BIENFAITS DU TRAVAIL EN GROUPES AFFINITAIRES EN ÉDUCATION PHYSIQUE

Résumé

Une étude a été menée dans le canton de Vaud afin de mesurer les effets des groupes affinitaires et de niveaux d'habileté sur le sentiment d'affiliation des élèves, leur intérêt en situation et leur sentiment de compétence. Au total, 99 élèves ont réalisé une séquence de badminton sous forme de tutorat réciproque sur six leçons, en vivant trois leçons en groupes affinitaires (choix des élèves) et trois leçons en groupes de niveaux d'habileté (déterminés par l'enseignant). Les résultats de cette étude ont montré que les élèves perçoivent de meilleures relations avec leurs camarades, se perçoivent plus compétents et sont plus motivés dans les groupes affinitaires, comparés aux groupes de niveaux. Cette étude montre ainsi les bénéfices motivationnels des groupes affinitaires en éducation physique et incite à proposer des contextes de travail en éducation physique où les élèves ont de bonnes relations avec leurs pairs pour augmenter leur engagement en classe.

De plus en plus d'études montrent le rôle important que l'enseignant peut jouer sur la motivation des élèves, par exemple en proposant des tâches ou contextes d'apprentissage motivants (e.g., Lentillon-Kaestner & Roure, 2019; Roure et al., 2019). Les études sur le tutorat réciproque ou plus largement sur l'apprentissage assisté par les pairs (« *Peer-Assisted Learning* » - PAL en anglais) se sont très peu intéressées aux effets des groupes affinitaires sur la motivation des élèves. Le but de cette étude est de comparer les effets des groupes affinitaires vs de niveaux sur le sentiment d'affiliation, leur compétence perçue et leur intérêt en situation. De notre point de vue, si les élèves se sentent bien avec leur partenaire de travail, les feedbacks vont être mieux acceptés, la qualité des échanges va être améliorée et ceci aura des conséquences positives également sur leur compétence perçue et leur intérêt en situation.

Le tutorat réciproque

Les pairs sont utiles et souvent utilisés en éducation physique pour aider à l'apprentissage. Le tutorat réciproque fait partie des stratégies d'« apprentissage assisté par les pairs » et est couramment utilisé par les enseignants (Kulinna & Cothran, 2003). Dans ce style d'apprentissage, les élèves sont partenaires : un élève réalise la tâche, pendant que l'autre l'observe. Ensuite, les élèves échangent les rôles (Mosston & Ashworth, 2002). L'enseignant fournit des critères précis à observer pour aider l'observateur à donner des feedbacks adaptés. Les études antérieures ont montré que ce style avait des effets positifs sur le plaisir et les efforts fournis par les élèves durant les leçons d'éducation physique (Morgan, Sproule, & Kingston, 2005).



La composition des groupes dans l'apprentissage assisté par les pairs

Ayant des conséquences directes sur le climat d'apprentissage, la composition des groupes est très importante et peut influencer la motivation des élèves en éducation physique. Les études antérieures ont surtout pris en considération le rôle du niveau d'habileté dans la composition des dyades, mais ont très rarement pris en considération le fait que les élèves se sentent bien dans ce groupe.

Concernant le rôle des niveaux d'habileté dans les dyades de travail, les résultats des études antérieures sont contradictoires : certaines études appuyées par la théorie de Vygotsky soutiennent qu'il est mieux de réaliser des dyades de niveaux asymétriques (un élève plus fort qui aide un élève moins fort) ; d'autres études ne montrent aucune différence entre les dyades

asymétriques et symétriques (élèves de même niveau) (pour une revue, voir (Ward, Lee, & Lee, 2005). À noter que ces études s'appuient sur le niveau d'habileté des élèves, tel que défini par une personne externe (enseignant ou chercheur). La perception de compétence semble être un facteur plus intéressant à prendre en considération et davantage relié à la motivation des élèves.

Au regard des travaux antérieurs, il est difficile de dire quelle est la meilleure manière de grouper les élèves, mais une des solutions est de proposer des groupes où les élèves se sentent bien avec leurs camarades en leur laissant le choix de leur partenaire de travail. Peu d'études antérieures ont pris en compte la qualité des relations avec les pairs dans les dyades de travail, mais le fait d'apprécier son camarade semble avoir des effets bénéfiques sur le processus d'apprentissage et les apprentissages et la qualité des feedbacks (Byra &

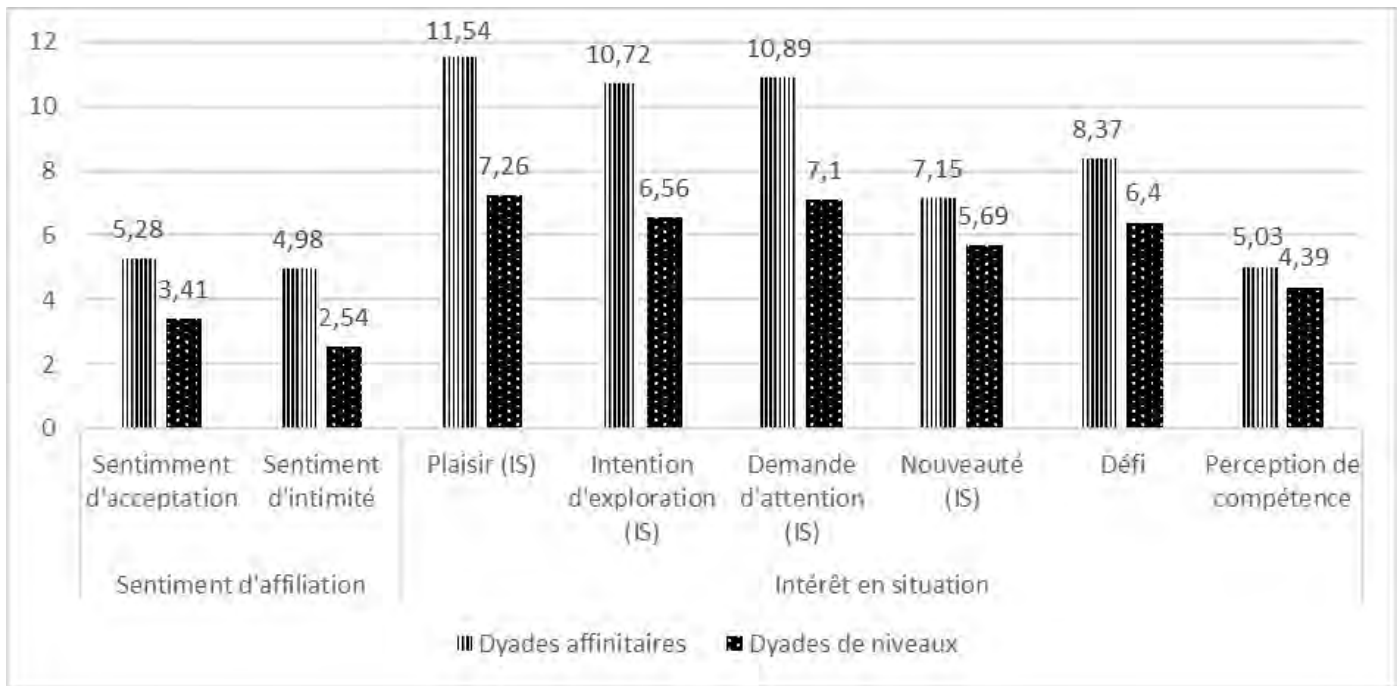


Figure 1. Sentiment d'affiliation et intérêt en situation des élèves en dyades affinitaires et de niveaux lors d'une séquence de badminton en tutorat réciproque

Marks, 1993). À noter que le sentiment d'affiliation implique à la fois un sentiment d'acceptation (le sentiment d'être accepté, compris, respecté) et un sentiment d'intimité (attachement émotionnel, relation sécurisée, chaleur humaine) (Richer & Vallerand, 1998).

L'intérêt en situation des élèves en éducation physique

L'intérêt en situation est dépendant du contexte d'apprentissage et ainsi l'enseignant peut agir sur cet intérêt en jouant sur les tâches, les contextes, les formes de groupement, les outils ou stratégies pédagogiques, etc. (e.g., Lentillon-Kaestner & Roure, 2019; Roure et al., 2019). L'intérêt en situation est composé de cinq dimensions : le plaisir, l'intention d'exploration, la demande d'attention, la nouveauté, et le défi (Renninger & Hidi, 2016). De notre point de vue, les dyades affinitaires favorisent les interactions positives avec les camarades et peuvent augmenter l'intérêt en situation lors de séquences de tutorat réciproque.

Présentation de l'étude

Cette étude a été réalisée auprès de 99 élèves du secondaire dans le canton de Vaud âgés de 12 à 17 ans (M = 13.8, SD = 1.1, 54% girls). Ces élèves ont participé à une séquence de tutorat réciproque en badminton sur 6 leçons de deux périodes de 45 minutes. Les habiletés techniques travaillées ont été choisies par les enseignants d'éducation physique en fonction du niveau d'habileté de leurs élèves en badminton. La séquence a été divisée en deux parties de trois leçons. Dans les trois premières leçons, la moitié des élèves a été groupée en dyades affinitaires (choix de l'élève) et l'autre en dyades

de niveaux (choix de l'enseignant). Puis dans les trois leçons suivantes, les élèves ont changé dans l'autre type de dyades.

Les élèves ont rempli trois questionnaires à la fin des 3e et 6e leçons : un sur l'intérêt en situation (15 items, échelles en 5 points) (Roure, Pasco, & Kermarec, 2016), un sur la compétence perçue en badminton (3 items, échelles en 7 points) (Marsh, Chanal, & Sarrazin, 2006) et un sur le sentiment d'affiliation (10 items, échelles en 10 points) (Richer & Vallerand, 1998).

Les groupes affinitaires, un contexte plus favorable à l'apprentissage

Les résultats sont meilleurs pour les dyades affinitaires : plus précisément, les élèves des dyades affinitaires perçoivent une affiliation, une compétence en badminton et un intérêt en situation plus élevés que les élèves des dyades de niveaux. Toutes les différences sont significatives à $p < .01$ (voir Figure 1).

Conclusion

Cette étude met en évidence les avantages de proposer des groupes affinitaires lors de séquences de tutorat réciproque. Ces groupes créent un climat motivationnel favorable aux apprentissages. Le fait d'avoir des bonnes relations avec leurs camarades de travail améliore leur motivation à apprendre. Les élèves qui travaillent avec leurs amis, acceptent mieux les feedbacks de leurs camarades (Byra & Marks, 1993), sont plus motivés et se sentent plus compétents. Ces groupes affinitaires sont d'autant plus intéressants, car ils prennent moins de temps à mettre en place que d'autres formes de



groupement, comme les groupes de niveaux.

Cette étude montre l'importance de proposer aux élèves des contextes d'apprentissage où les relations entre élèves sont positives. L'interdépendance positive entre élèves, le fait de partager un but commun contribuent au

développement du sentiment d'affiliation et la motivation à apprendre des élèves. Dans ce cadre-là, outre le tutorat réciproque, les approches coopératives et d'autres stratégies d'apprentissage assisté par les pairs sont intéressantes à mettre en place en éducation physique (Johnson & Johnson, 2000).

Bibliographie

- Byra, M., & Marks, M. C. (1993). The effect of two pairing techniques on specific feedback and comfort levels of learners in the reciprocal style of teaching. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(3), 286-300.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2000). Cooperative learning, values, and culturally plural classrooms. In M. Leicester, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), *Classroom issues: practice, pedagogy and curriculum* (pp. 15-28). London: Palmer Press.
- Kulinna, P. H., & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 13(6), 597-609.
- Lentillon-Kaestner, V., & Roure, C. (2019). Coeducational and single-sex physical education: students' situational interest in learning tasks centred on technical skills. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 287-300.
- Marsh, H., Chanal, J., & Sarrazin, P. (2006). Self-belief does make a difference: A reciprocal effects model of the causal ordering of physical self-concept and gymnastics performance. *Journal of Sports Sciences*, 24, 101-111.
- Morgan, K., Sproule, C., & Kingston, K. (2005). Effects of different teaching styles on the teacher behaviours that influence motivational climate and pupils' motivation in physical education. *European Physical Education Review*, 11, 1-27.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th edition). San Francisco: Pearson Editions.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York: Routledge.
- Richer, S. F., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ÉSAS). *European Review of Applied Psychology*, 48(2), 129-138.
- Roure, C., Lentillon-Kaestner, V., Méard, J., Flamme, X., Devilliers, Y., & Dupont, J.-P. (2019). The Effects of Video-Feedback on Students' Situational Interest in Gymnastics. *Technology, Pedagogy and Education*, 28, 563-574.
- Roure, C., Pasco, D., & Kermarec, G. (2016). Validation de l'échelle française mesurant l'intérêt en situation, en éducation physique. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 48(2), 112-120.
- Ward, P., Lee, M.-A., & Lee, M.-A. (2005). Peer-assisted learning in physical education: A review of theory and research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(3), 205-225.



Mots clés : Coopération | Elèves à comportement perturbateur | Enseignement



Magali Descoedres

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : magali.descoedres@hepl.ch



Sandra Jourdan

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

ANALYSE DU DÉVELOPPEMENT DES ENSEIGNANTS D'EPS

APPRENDRE ENSEMBLE À PARTIR DE SITUATIONS COOPÉRATIVES

Résumé

Cette recherche, composée de deux études, vise à comprendre le développement de l'activité d'enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) à partir de situations coopératives entre élèves. Les résultats issus de soixante-trois verbatim d'entretiens d'auto-confrontation montrent que les enseignants perçoivent dans les dispositifs coopératifs entre élèves un moyen privilégié de prévenir et gérer les comportements perturbateurs, d'améliorer l'engagement et l'entraide et de favoriser la cohésion de classe. Dès lors, l'enseignement à visée coopérative devient non seulement un but de former des citoyens étant capables de vivre ensemble, mais aussi un moyen de favoriser l'apprentissage de tous les élèves. Les résultats ouvrent ainsi des pistes concernant les dispositifs actuels de la formation par alternance des enseignants d'EPS, notamment par une préconisation de mesures coopératives concrètes dans la formation, afin que celles-ci soient un levier et non un frein dans l'enseignement de l'EPS.

Introduction

Les leçons d'EPS sont caractérisées, à des degrés divers, par des formes de coopération constantes entre élèves, parfois à l'insu de l'enseignant (Méard, 2013). Or, celui-ci semble peu prendre en compte cet existant relationnel (Mougenot & Dugas, 2014) alors que son exploitation pourrait améliorer l'enseignement, notamment la prévention et la gestion des élèves à comportement perturbateur. La littérature scientifique et professionnelle pointe du doigt les opportunités d'apprentissage pour les élèves offertes par des

situations coopératives durant les leçons d'EPS. Parallèlement, ces différentes formes coopératives (tutorat, apprentissage coopératif, co-évaluation, etc.) permettent 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 apparaît cependant que rares sont les études qui cherchent à identifier les effets que procurent ces situations de coopérations sur le développement de l'activité de l'enseignant en EPS.

Deux recherches ayant un cadre théorique et une méthode communs et s'intéressant au développement

de l'activité de l'enseignant d'EPS visent à comprendre d'une part, les effets de situations coopératives sur le développement de l'activité des enseignants en EPS et d'autre part à identifier les alternatives possibles à la prévention et à la gestion des élèves à comportement perturbateur.

Un cadre théorique clinique et une méthode de recherche-intervention pour les deux études

Deux études cliniques basées sur l'analyse de l'activité réelle de 13 enseignants d'EPS pendant un an, par le biais d'entretiens d'auto-confrontation (Clot, 1999), ont été menées dans le Canton de Vaud. L'activité réelle du travailleur comprend non seulement la part réalisée mais aussi la part empêchée (ce qu'il aurait voulu faire, ce qu'il n'a pas pu faire). Soixante-trois leçons d'EPS ont été filmées et les acteurs ont ensuite été auto-confrontés aux traces de situations émotionnellement marquantes lors d'entretiens d'auto-confrontation simple et croisée.

En entretien, les enseignants confrontés à l'image de leur propre travail, mettent en mots ce qui les a affectés. Ils prennent position par rapport à des choix effectués dont les raisons ne paraissent plus, *a posteriori*, aussi évidentes. Les données d'entretien, une fois retranscrites, ont été traitées grâce à la méthode de Bruno et Méard (2018), qui identifie des marques et des indicateurs de développement potentiels dans le

matériau langagier afin de parvenir à déterminer des invariants du développement.

Des résultats ambivalents entre volonté de faire coopérer et manque d'outils concrets

Certains résultats montrent que l'enseignant peine à percevoir la nature et la densité des interactions sociales entre élèves, ce qui l'amène à envisager la coopération en termes de « tout ou rien ». Dès lors, ces dispositifs coopératifs butent précisément sur la question de leur manque de « progressivité » en termes d'apprentissage des compétences sociales. Paradoxalement, le principal frein à la mise en place de ces dispositifs chez l'enseignant n'est pas lié aux différences de niveaux moteurs dans la classe mais aux différences de compétences sociales des élèves. Autrement dit, l'enseignant se retrouve devant des problèmes très complexes de gestion de classe et d'apprentissage quand un élève ou plusieurs n'arrivent pas à coopérer, ce qui le dissuade encore plus de faire coopérer les élèves. Malgré ces freins, quand des dispositifs coopératifs sont mis en œuvre, l'enseignant perçoit clairement qu'ils deviennent un moyen privilégié de prévenir et gérer les comportements perturbateurs d'élèves et d'améliorer l'engagement et l'entraide (Gal-Petitfaux & Vors, 2008). Ils changent d'avis à propos de la conception de leur leçon basée sur l'acquisition de gestes techniques et réalisent le potentiel du levier de la coopération dans





l'apprentissage.

Les résultats issus du matériau langagier synthétisés ci-dessous montrent que les situations émotionnellement marquantes pour les enseignants novices proviennent essentiellement des transgressions de règles par les élèves ainsi que des risques relatifs à l'intégrité physique des élèves. Les élèves à comportement perturbateur occupent une place importante, qu'il s'agisse de banales chamailleries ou de conflits mettant en danger l'intégrité physique des élèves. Un des motifs des enseignants novices est que les élèves tendent vers l'autonomie dit Mathieu qui évoque que :

« (...) avec toutes les classes, j'essaie de chercher différentes compétences transversales, bon pas à chaque fois différentes, mais tout ce qui est collaboration, entraide, fairplay, j'essaie de travailler ça, parce que je me dis que le sport par rapport à leur objectif final, finalement savoir faire un smash, ça passe peut-être un peu en second plan et c'est plus d'autres choses que j'aimerais leur inculquer. »

Toutefois, les coups de pieds, les querelles et autres incivilités sont trop présents d'après Mathieu, d'autant plus qu'un de ses motifs principaux est que ses étudiants soient autonomes :

« (...) c'est typiquement les coups de pied, les petites chamailleries, dès que je leur tourne le dos, bon moi je veux tendre vers l'autonomie avec ces élèves, mais ils ont toujours beaucoup de peine. Bon on veut toujours tendre vers l'autonomie. »

Les élèves décrits comme « idéalement autonomes » ne doivent pas se disputer, ils doivent écouter l'enseignant et être en connivence avec lui. Ils sont également supposés coopérer entre eux. L'autonomie telle que la conçoit Mathieu englobe donc également l'intégration de règles sociales, ce qui l'incite à insister sur les valeurs de cohésion, puisqu'en effet :

« (...) c'est des valeurs importantes pour eux dans leur vie future. Ils vont aller en apprentissage, ils vont devoir fonctionner ensemble, ils vont avoir un chef, former une équipe et ils doivent cohabiter avec les autres qui ne vont pas forcément être leurs amis ou quoi. »

Pour Mathieu, l'apprentissage moteur, spécifique à la discipline EPS, passe au second plan. Son objectif est bien plus que les étudiants se respectent. Ces valeurs, Mathieu essaie de les opérationnaliser :

« (...) depuis le début de l'année, mais bon après c'est plus des compétences transversales, plus que des objectifs, mais oui, oui. Le fair-play et le respect dans leur intérêt, c'est le plus important, je pense. »

Mathieu, pour favoriser la coopération, joue sur les formes de groupement (ici par niveau) :

« (...) je trouvais que ça jouait bien, les garçons jouaient avec les filles. C'était vraiment une leçon où c'est vraiment ce sentiment qui ressortait où je trouvais que c'était une ambiance, ben propice à l'apprentissage tout simplement. »

Suite à une leçon dans laquelle un groupe de garçons de la classe de Alice a fait preuve d'autonomie, d'engagement et de collaboration en tchoukball, l'enseignante tente d'identifier les causes de cette réussite :

« (...) je pense que les consignes étaient claires. Ils savaient ce qu'ils devaient faire. Je pense aussi qu'il y a un but derrière, car ils savent qu'ils ont une évaluation après. »

Alice était contente de voir qu'ils se sont débrouillés par eux-mêmes et qu'ils ont trouvé un moyen de s'entendre. Toutefois, ces réussites coopératives ne s'improvisent pas puisque cinq enseignants novices mentionnent le fait que mieux on est préparé, mieux la leçon se déroule. De cette manière, tout est anticipé afin de favoriser l'entente entre les élèves en les engageant dans des activités porteuses de sens et motivantes, dans un esprit d'équipe qui prône l'entraide et la cohésion du groupe. Ainsi, pour les enseignants débutants

« (...) ce qui est fondamental dans la mission de prof d'EPS c'est de leur apprendre cette collaboration ».

Lors d'un retour au collectif, un échange s'ouvre autour de l'utilisation du numérique à des fins de coopération :

Greg : « 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 du collectif). »

Les résultats des deux études nous ont permis d'identifier des récurrences au niveau des indicateurs de développement potentiel. A partir de là, il est légitime de se demander comment aider les enseignants à se développer dans ce domaine, afin de réussir à mieux intégrer les élèves, indépendamment de leur genre, de leur niveau de performance et de leurs compétences sociales respectives.

Nous retenons entre autres, que ces gestes professionnels semblent jouer un rôle bénéfique pour

favoriser et encourager les situations de coopération en classe : a) un haut degré de préparation, b) une attention particulière aux formes de groupement en y instaurant une interdépendance positive entre les membres du groupe, c) un dépassement des affinités exclusives dans la formation des groupes de deux ou plus, d) une moindre importance accordée à la compétition dans les activités, et e) des groupes stables sur plusieurs leçons dans toutes les activités physiques et non uniquement dans les jeux collectifs.

Il a également été observé que l'engagement des élèves est accentué dans le cas de « situations collectives » comme dans le cas de défis chronométrés « toute la classe » contre « l'enseignant » ou alors dans l'accumulation d'un nombre de point par chaque membre dans une même équipe. Dans ces situations collectives, les élèves échangent, s'écoutent et s'arrangent pour atteindre un but réaliste, ce qui implique une prise en compte de l'autre. Par exemple, en corde à sauter à deux, les élèves devaient atteindre un nombre de 300 sauts cumulés en équipe le plus rapidement possible, ce qui impliquait une répartition des sauts et qu'ils échangent entre eux. Ce type d'activité montre une implication plus élevée de la part de l'élève vis-à-vis de son pair mais également des signes visibles d'encouragement et d'entraide. L'utilisation d'applications numériques s'appuyant sur une réelle visée coopérative, semble également contribuer à prévenir, voire limiter les incivilités des élèves et constituer un apport pédagogique dans la formation des enseignants d'EPS. Pour conclure, nous proposons de ne pas limiter l'enseignement de la coopération uniquement lorsque des problèmes se posent ou simplement pour alterner des formes de travail mais tenter de se montrer proactif et créatif dans son utilisation tout au long de l'année scolaire. Réfléchir, multiplier et proposer une diversité de dispositifs coopératifs dans toutes les activités physiques semble être porteur non seulement pour les élèves mais également bénéfique pour les enseignants.

Bibliographie

Bruno, F. & Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le Travail Humain*, 81(1), 35-59.

Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF: Paris.

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* 362, 118-139.

Méard, J. (2013). L'activité des élèves en risque de décrochage scolaire en EPS : la dynamique des interactions en classe. *eJRIEPS*, 30, 99-104.

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.

Mots clés : Analyse de situations professionnelles | Auto-affectation | Collectif



Serge Weber

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : serge.weber@hepl.ch



Magali Descoeurdes

UER Didactiques de l'éducation physique et sportive (UER-EPS), Haute École Pédagogique du Canton de Vaud (HEP Vaud), Lausanne, Suisse

@ : magali.descoeurdes@hepl.ch

UN DISPOSITIF D'ANALYSE DE SITUATIONS PROFESSIONNELLES AU SERVICE DU DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ DES STAGIAIRES GÉNÉRALISTES EN EPS : LE RÔLE DES PAIRS

Résumé

Cette contribution, issue d'une recherche longitudinale sur 14 semaines en formation initiale Bachelor primaire à la HEP Vaud, explicite quelques aspects du développement professionnel de trois stagiaires dans l'enseignement de l'éducation physique. Cette recherche-intervention identifie les liens entre la formation, la pratique en stage et la recherche, notamment par des entretiens d'auto-confrontation. Le dispositif de formation articule de l'analyse de situations professionnelles (ASP) et l'appropriation des gestes professionnels. Le but de l'ASP est de rapatrier l'expérience vécue en stage dans un collectif de travail entre pairs. Ce vécu en stage relate un moment d'auto-affectation du stagiaire qu'il est d'accord de partager dans un cadre bienveillant et non-jugeant. Le développement professionnel passe par l'énoncé d'hypothèses et de pistes suggérées par les pairs lors des ASP. Les trois étudiants évoquent lors du retour au collectif leur cheminement et la manière dont ils se sont appropriés les gestes professionnels.

La formation des enseignants en alternance

L'objectif de cette recherche est de montrer comment un dispositif de formation, à travers des analyses de situations professionnelles (ASP) emprunté à Robo (2002), traitées collectivement, favorise les liens entre la formation, la pratique et la recherche.

Les gestes professionnels associés à de l'ASP représentent le cœur de la formation en didactique primaire de l'éducation physique (EPS) à la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP Vaud). Une des volontés de ce dispositif est de promouvoir l'alternance en partageant le vécu en stage lors du séminaire didactique. En effet, l'alternance est parfois mise à mal par des savoirs dispensés de manière descendante dans certains modules ou encore des étudiants érigeant des murs entre les cours théoriques dispensés en institut de formation et les stages pratiques. Il semblerait que cette alternance juxtaposée soit en partie, imputable à une prise en compte insuffisante, dans les dispositifs de formation, des dimensions émotionnelles de l'exercice du métier (Taxer & Frenzel, 2015) : ce que l'étudiant ressent subjectivement quand il enseigne, les émotions liées à ses dilemmes, à sa satisfaction professionnelle, à ses préoccupations paraissent insuffisamment prises en compte dans la formation en alternance. L'ASP propose de rapatrier l'expérience vécue en stage, notamment celle issue d'une situation émotionnellement marquante,

sur le lieu de formation, face au collectif des étudiants. Le but est de répondre collectivement aux dilemmes de formation et de faciliter les liens entre les deux lieux de formation pour les étudiants. Le dispositif centré sur les échanges favorise de manière collective l'identification et l'appropriation des gestes professionnels pour enseigner l'EPS (Hayoz et al., 2021).

Un cadre théorique clinique et une méthode de recherche-intervention pour affecter le collectif

Le postulat qui dicte ce dispositif de recherche est que le pouvoir de se développer est indissociable du pouvoir d'être affecté. L'auto-affectation (Bournel-Bosson, 2011) fait partie intégrante d'une situation émotionnellement marquante, favorisant le développement à condition d'être partagée avec autrui (Descoeurdes, 2019). Durant l'ASP, des hypothèses émergent collectivement. Les questions de recherche de cette étude visent d'une part à identifier comment le stagiaire ayant vécu la situation émotionnellement marquante, évolue au fil du temps, se développe professionnellement et s'approprie les gestes professionnels. D'autre part, nous souhaitons mesurer l'impact du dispositif d'ASP sur la capacité d'effectuer des liens entre le stage et la formation, tout en favorisant l'implication collective. La méthode utilisée a consisté à suivre de manière longitudinale trois



stagiaires (Guy, Clara et Ève⁽¹⁾) volontaires pour cette recherche-intervention pendant les 14 semaines de formation. Cette recherche est articulée en cinq temps : 1) vivre une situation émotionnellement marquante en stage ; 2) partager avec ses pairs cette situation lors de l'ASP ; 3) participer à un entretien d'auto-confrontation simple (ACS) ; 4) participer à un deuxième entretien d'auto-confrontation ; 5) partager, lors du bilan final, le chemin parcouru avec les deux autres étudiants. En entretien, les stagiaires confrontés à l'image de leur propre travail, mettent d'abord en mots ce qui les a affectés, puis ils prennent position par rapport aux choix effectués dont les raisons ne paraissent plus, *a posteriori*, aussi évidentes. Les données d'entretien (enregistrées en audio), une fois retranscrites, ont été traitées grâce à la méthode de Bruno et Méard (2018), qui identifie des marques et des indicateurs de développement potentiels dans le matériau langagier afin de parvenir à déterminer des invariants du développement.

Résultats

Certains résultats illustrent de manière pertinente le potentiel de développement offert par le collectif lors des ASP. Nous présenterons d'abord la problématique de Guy face aux élèves transparents, puis celle de Clara lors de la formation des équipes, pour terminer par le questionnement d'Ève confrontée à une élève qui n'est pas en condition de réussite dans l'évaluation proposée.

Guy, lors de l'ASP, évoque son auto-affectation face aux élèves transparents avec lesquels il ne sait pas quoi faire, surtout qu'il est lui-même compétiteur. Il vit des conflits intrapsychiques : « *j'ai eu beaucoup de peine à gérer toutes ces personnes car certains vont se défilier et d'autres ont envie de jouer* ». De nombreuses pistes sont suggérées par ses pairs, dont l'idée que ces élèves transparents ont peut-être peur du ballon et que cette situation pourrait être résolue par la mise en place de situations collectives à visées coopératives entre élèves : « *je vais accentuer la coopération, oui, je compte réinvestir un jeu collectif plus axé sur faire jouer les élèves qui ont peur, me concentrer sur eux* ». Lors du partage au collectif, Guy évoque notamment son changement de posture : « *j'ai réussi dans une activité à mêler les deux groupes et à gérer le cadre en entier. J'ai défini des objectifs qui prennent en compte des éléments que je n'avais pas pris en compte avant* ». Il partage également les apports qu'ont eu les divers milieux auxquels il a été confronté (le stage, la didactique de l'EPS, l'ASP) : « *l'ASP a pu m'aider à avoir des avis différents, le fait d'avoir vu d'autres personnes qui n'étaient pas du tout dans le même cadre que moi cela m'a vraiment aidé à me remettre en question (...) et en plus l'approfondissement de tous ces concepts pour avoir un regard extérieur c'est hyper complet* ».

Clara a besoin de pistes pour ne pas céder au chantage lors de la formation des équipes, « *pistes pour ces histoires de chantage ne pas céder, c'est le plus dur, ne pas céder... on évite, je les mets ensemble* ». Elle réalise lors de l'ASP d'une part que les élèves ont besoin

⁽¹⁾ Prénoms d'emprunt

d'attention et d'autre part le cercle vicieux dans lequel elle se trouve avec les élèves. Lors du premier entretien d'ACS, le on générique est utilisé, comme pour illustrer une problématique commune à tous les stagiaires. Elle évoque qu'elle a testé des pistes proposées lors de l'ASP, se décentrant de son point de vue, « *oui j'ai essayé de faire les équipes, c'était une des propositions des post-it, assez efficace* ». Grâce aux ASP, Clara déclare amener « *beaucoup plus de réflexion dans la façon où je veux, comment je veux, mener ma leçon de gym, au niveau de la définition des groupes, et réalise par la suite que les difficultés étaient en partie dues au manque de définition donné aux élèves* ».

Ève, lors de l'ASP, questionne ses collègues pour savoir la marge de manœuvre avec les évaluations, lorsque les élèves ne réussissent pas : « *est-ce qu'on peut quand même passer à l'étape suivante si elle n'y arrive pas ? On s'acharne ou on laisse tomber ? J'ai envie pour elle de m'acharner (...) je me sens démunie, c'est horrible (...) j'étais bloquée sur le fait que je voulais valider chaque élève.* » Très vite, revenant sur les hypothèses et pistes proposées lors de l'ASP, elle porte un regard critique sur sa façon d'appréhender la situation et remarque : « *j'étais tellement focalisée sur cette élève, ... que je suis vraiment bornée, ... c'est à moi de faire l'effort de laisser faire* ». Ève évoque de manière positive les différents milieux (stage, ASP, cours) qui l'ont fait avancer, réfléchir et lâcher prise. Le partage avec autrui permet à Ève de se rendre compte et de se sentir appartenir à un collectif, celui des étudiants enseignant l'EPS : « *parler ensemble c'était génial, j'ai eu pleins d'idées et pleins de choses, maintenant j'ai besoin de temps pour mettre en place. Cela m'a aidé à ouvrir les yeux, le fait d'en discuter avec les autres, (...) Cela m'a aidé à lâcher prise le fait qu'une des étudiantes dise 'cela me fait du bien de t'entendre car je suis la même situation'* ». Suite à cette ASP, Ève utilisera l'auto-évaluation avec ses élèves. Ce nouveau

geste professionnel est issu des discussions et débats entre pairs pour faire face à une situation émotionnellement marquante : « *je l'ai essayé moi-même en classe, je savais qu'il y avait des choses à mettre en place, le fait d'avoir discuté pendant l'ASP je l'ai mis en pratique plus rapidement que si on n'avait pas discuté* ».

L'utilité de ce dispositif collectif

Les résultats montrent que les hypothèses et les pistes suggérées par les pairs lors des ASP ont permis aux trois stagiaires de se développer et de s'approprier des gestes professionnels. Au niveau professionnel, cette recherche a orienté les modules de formation dans le sens de démarches « ascendantes », prenant comme point d'accroche les préoccupations des étudiants en lieu et place des prescriptions, en les traitant de manière collective. L'analyse des résultats démontre que le développement de l'activité des stagiaires est essentiellement initié par la maîtrise de nouvelles opérations, de nouvelles organisations et de nouvelles formes d'interventions, toutes discutées collectivement pour aller du déplacement de la subjectivité vers des motifs typiquement professionnels. L'ancrage dans les préoccupations des futurs enseignants, intégrant le besoin des gestes professionnels ayant émergé collectivement notamment, semble accroître l'intérêt des étudiants pour la formation et accélérer leur implication dans des problématiques de métier. Il semble important de constater que le développement potentiel, dans les centres de formation, se déroule déjà « dans le social » (Vygotski, 1931/2014), qu'il s'agisse d'interactions avec les pairs ou le formateur. Au niveau des modules de formation, la perspective du travail à plusieurs semble une organisation à privilégier.

Bibliographie

- Bournel-Bosson, M. (2011). Rapports développementaux entre langage et activité. In Bruno M. (Ed.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (pp. 147-162). Paris : Presses Universitaires de France « Le Travail humain ».
- Bruno, F. & Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : questions méthodologiques. *Le Travail Humain*, 81(1), 35-59.
- Descoedres, 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 inédite*). Université de Lausanne.
- Hayoz, C., Lanthemann, N., Patelli, G. & Grossrieder, G. (2021) *Apprendre et enseigner en éducation physique et sportive. Repères didactiques pour une approche par compétences*. Le Mont-sur-Lausanne : Editions LEP.
- Robo, P. (2002). L'analyse de pratiques professionnelles – un dispositif de formation accompagnante. *Vie Pédagogique du Ministère de l'Éducation du Québec*, 122. http://probo.free.fr/ecrits_app/A_propos_APP_Vie_Pedagogique.htm.
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: a quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88.
- Vygotski, L. (1931-2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (traduit du russe par F. & L. Sève). Paris : La Dispute.



Mots clés : Culture | Danse | Interdisciplinarité | Projet



Victor Waque

Enseignant d'éducation physique et sportive, Lycée Arthur Rimbaud, Garges-lès-Gonesse, France

@ : victorwaque@yahoo.fr

PROJET « LA CULTURE, LES CULTURES, MA CULTURE »

DE LA COLLABORATION DES ENSEIGNANTS AUX APPRENTISSAGES SOCIAUX DES ÉLÈVES

Dans le lycée professionnel Arthur Rimbaud, à Garges-lès-gonesse, en France, deux classes se sont engagées sur une projet interdisciplinaire (éducation physique, français, histoire) autour de la notion de culture. L'aventure s'est finalisée par un clip de danse accompagné des textes rédigés par les élèves sur leur culture. Victor Waque (VW), l'un des enseignants responsable de ce projet a accepté de répondre à nos questions et de nous fournir un retour d'expérience.

Comment est née l'idée de ce projet ? Quel était son objectif majeur ?

VW : Dans notre établissement, beaucoup de familles sont issues de l'immigration. Les grands-parents, les parents, quand ce ne sont pas les élèves, sont nés dans un autre pays. Les enfants portent en eux une culture plurielle, à la fois celle de leurs ancêtres, celle de la France, mais aussi celle de notre monde globalisé.

L'objectif a donc été, dans un premier temps, de leur faire prendre conscience de la complexité et la pluralité de la notion de culture, et dans un second temps de les valoriser, de les rendre fier de qui ils sont, car leur culture est belle de sa diversité !

Quel était respectivement le rôle des différentes disciplines dans ce projet ? Comment les enseignants se sont-ils organisés pour travailler ensemble ?

VW : Dans la chronologie de notre projet, ce sont les enseignants de lettre-histoire qui ont débuté l'aventure.

Ils ont introduit la notion de culture, et ce qu'elle implique (mode alimentaire, vestimentaire, manière de se tenir, de s'exprimer, de penser...) aujourd'hui, mais aussi ce que la culture a été au cours de l'histoire : en évolution constante, différentes en fonction des zones géographiques, d'une région, parfois d'une ville. Différente jusqu'au sein d'un individu. Ensuite, toujours en lettre-histoire, les élèves ont rédigé des textes courts, personnels, parlant de leurs cultures.

En EPS, accompagnés d'artistes de hip-hop, nous avons essayé de mettre en corps les cultures des élèves. A l'échelle de la classe, en petits groupes, mais aussi individuellement, les élèves se sont exprimés, comme ils sont, avec cette beauté polychrome.

Pour préparer ce travail collectivement avec les quatre enseignants investis dans le projet, nous nous sommes réunis en début d'année pour co-élaborer la trame de ce projet. Chacun a partagé ses idées autant que ses contraintes au regard des programmes et de la temporalité de l'année. Chaque matière proposant un fil

rouge de son cycle, avec retours et conseils possibles de tous les collègues. La collaboration et le travail d'équipe s'est également beaucoup ouvert sur nos collaborateurs et financeurs (musée du Louvre, La Place, scène de hip-hop parisienne, les artistes) au travers de visio-conférences permettant de créer une ligne directrice commune pour les deux classes.

Au cours de l'année, nous avons essayé de nous réunir mais sans succès, car nous n'avons pas de temps consacré pour préparer des projets. Il est donc question de jonglage entre les différents emplois du temps et disponibilités. Les réunions se résumant à des entrevues dans le couloir, faute de temps en commun. Enfin, les élèves sont les meilleurs interlocuteurs pour savoir où en est le projet chez le collègue !

Comment avez-vous fait en sorte qu'une multitude d'histoires individuelles devienne une représentation collective ?

VW : Pour que chaque individu existe au sein du groupe, et contribue à la chorégraphie, nous avons fait des allers-retours entre travail individuel et travail collectif, le travail collectif se nourrissant, le plus souvent, du travail individuel précédent. Dans le cas de la danse, les élèves proposaient à certains moments des mouvements individuels qui étaient intégrés à la chorégraphie collective. De plus, les moments de solo étaient les lieux d'expression singulière, qui enrichissaient la prestation collective. A l'image de notre clip vidéo, les textes lus consécutivement, pendant que les élèves dansent, engendrent un sentiment d'unité dans la diversité, car la culture, que ce soit en nous ou dans la société, est un heureux mélange.

Dans ce projet, la culture individuelle des élèves est partagée avec l'ensemble du groupe.

Quelles stratégies avez-vous utilisé pour que les élèves acceptent de se livrer aux autres ?

VW : Concernant l'EPS, la danse est toujours un moment complexe pour les élèves qui sont amenés à mettre leur corps en avant des autres. Ils montrent alors toute leur fragilité et leurs complexes. Ici, nous cumulons la problématique du corps avec la problématique, intime et personnelle, de la culture. Dans les deux cas, il n'est possible d'aborder ces notions que dans le respect. Une règle construite collectivement au sein de la classe. La règle une fois établie n'est plus négociable ; l'écoute et l'observation respectueuse de l'autre. Se moquer de l'autre n'étant pas toléré, un sentiment de sécurité se développe progressivement au sein de la classe. Un élève s'ouvre, et puis rapidement, tous les élèves osent se lancer, car ils l'ont expérimenté, ils ne craignent rien. Il s'agit réellement d'une dynamique de groupe. Lorsque l'ensemble de la classe est respectueuse et que l'enseignant régule tout manquement à la règle, les élèves peuvent s'ouvrir plus sereinement. C'est un travail progressif et de longue haleine, plus ou moins compliqué



La vidéo de finalisation du projet est disponible sur le lien :

<https://www.youtube.com/watch?v=p8opfvD0psM&t>

en fonction des groupes. Dans notre projet, cela s'est très bien passé.

Pensez-vous que ce type de projet pourrait permettre aux élèves de mieux se comprendre entre eux ?

VW : Je pense que l'enjeu n'est pas forcément de mieux comprendre les autres, mais plutôt d'accepter, et respecter les différences. Ce projet a permis de voir qu'il existait de multiples manières de vivre sa vie et d'appréhender le monde. Ce n'est pas forcément la mienne, mais je la respecte comme on respecte la mienne.

Dans le cadre d'autres projets, nous avons organisé des débats au sein des classes sur des sujets lourds de stéréotypes (l'égalité homme-femme, l'homosexualité, l'importance de l'argent pour le bonheur). Chacun pouvant expliquer son point de vue sur la question, en argumentant. Nous observons systématiquement des désaccords profonds. Ce n'est pas un problème tant que l'on respecte l'autre et qu'on accepte qu'il puisse vivre différemment.

Quel bilan tirez-vous de ce projet ? Quelles seraient des perspectives d'évolution à l'avenir pour un projet de ce type ?

VW : Le bilan de ce projet est très positif ! Je suis très fier du clip final que nous avons tourné... et les élèves aussi. C'est une expérience marquante pour ces jeunes, une expérience qui leur permet de se situer un peu plus dans ce monde, de prendre un peu plus leur place !

Ce projet pourrait prendre une autre dimension si toutes les disciplines pouvaient s'engager, de concert. Tous les cours feraient ainsi écho à cet objectif de classe. Un moyen de donner plus de sens aux apprentissages, dans toutes les matières. Il faut le dire, pour l'enseignant aussi, c'est plus stimulant. Pour cela, il faut trouver du temps pour se réunir et travailler ensemble. Je pense qu'une dynamique d'établissement est nécessaire pour que les enseignants soient encouragés, à tous s'engager sur des projets de classe.

Propos recueillis par Valérian Cece

HOMMAGE À YVES SUTER

6 juillet 2021... la nouvelle frappe comme un coup de tonnerre dans un ciel bleu puis notre souffle s'interrompt brusquement. Notre estimé collègue et ami Yves Suter et son compagnon de cordée viennent de décéder tragiquement dans une course de haute montagne dans l'Oberland bernois. Le temps se fige, un vide immense s'installe...

Formé en sport et en géographie aux universités de Lausanne, Berne et Fribourg, Yves enseignait ces deux disciplines, avec un même amour, au collège gymnasial de Gambach à Fribourg. Fort d'une expérience d'enseignement riche et diversifiée, formateur de terrain apprécié, collègue dynamique toujours prêt à s'engager dans des projets visant à faire évoluer l'EPS, c'est logiquement que l'Université de Fribourg lui ouvre ses portes pour lui confier la didactique du sport pour le secondaire 2. Ici aussi, comme avec chacun de ses employeurs, Yves a à cœur de s'engager au-delà de son pré-carré de didacticien.

Praticien dans l'âme - il tenait à rester en prise avec le milieu scolaire - mais poussé par une envie constante d'évoluer, il entre peu à peu dans la recherche. Membre assidu de l'équipe de projet interinstitutionnel PEREPS, il assure la collecte des données aux degrés secondaire 1 et 2 du canton de Fribourg. Il apporte également sa contribution à la communication des résultats de ce projet lors de la Biennale 2020 de l'ARIS à Liège.

Si Yves a enseigné et formé ses étudiant.e.s avec passion, il a suivi avec un même élan sa trace sur les voies de la formation continue, stabilisant ses acquis et s'enrichissant de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences, lors de plus de 200 jours de formation. A

une décennie de la retraite, il se lance avec enthousiasme dans le défi ultime du praticien-chercheur, entrer en thèse de doctorat.

Professionnel exemplaire, Yves était avant tout une personne attachante, aimable, fiable, loyale, bienveillante, une force tranquille dont on apprécie la compagnie. A l'aise dans la communication et la relation aux autres, il se distinguait par un langage coloré, ajusté et toujours respectueux, tant à l'oral qu'à l'écrit. Ce goût pour l'échange et le partage des idées traduisait bien sa volonté de s'ouvrir au monde et aux gens.

Alpiniste ou simple randonneur, chacun de nous sait les risques de la montagne. Passionné de sports de montagne, chef de courses d'alpinisme expérimenté, Yves les connaissait lui-même très bien, en été comme en hiver. Il en avait une conscience aiguisée, s'y préparait méticuleusement, les gérait avec l'indispensable respect du milieu alpin et des personnes qui l'accompagnaient. Il était guidé par la conviction inébranlable que le but n'est pas tant le sommet qu'on atteint que le retour dans son foyer, le corps ragaillardi par la rudesse de l'effort et l'âme nourrie d'une expérience dans un milieu d'une beauté sauvage infinie et intrinsèquement imprévisible. Après un ultime 4000, le plus astreignant de tous sur nos terres dit-on, celui que beaucoup reportent en fin de liste tant son sommet est éloigné des points d'accès, Yves nous a quittés là où ses yeux brillaient de bonheur.

Nicolas Voisard



PUBLICATIONS RECENTES

Bien-être des enseignants

- Cece, V., Guillet-Descas, E., & Lentillon-Kaestner, V. (in press). Teacher Well-Being and Perceived School Climate during COVID-19 School Closure: The Case of Physical Education in Switzerland. *The Teacher Educator*. <https://doi.org/10.1080/08878730.2021.1991540>
- Cece, V., Guillet-Descas, E., & Lentillon-Kaestner, V. (in press). The Longitudinal Trajectories of Teacher Burnout and Vigour across the Scholar Year: The Predictive Role of Emotional Intelligence. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.22633>
- Descocudres, 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>
- Métais, C., Burel, N., Gilham, J., Tarquinio, C., & Martin-Krumm, C. (in press). Integrative review of the recent literature on human resilience: From concepts, theories, and discussions towards a complex understanding. *Europe's Journal of Psychology*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4504>

Intérêt des élèves en éducation physique

- Roure, C., & Lentillon-Kaestner, V. (2021). Relationships between students' individual interest, achievement goals, perceived competence and situational interest: A cluster analysis in swimming. *European Physical Education Review*, Advance Online Publication.
- Roure, C., & Dieu, O. (2021). Matching learning tasks with students' conative stages in badminton: Effects on situational interest. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. Advance Online Publication

Didactique de l'éducation physique

- Lenzen, B., Barthe, C., Cordoba, A., Deriaz, D., Poussin, B., Pürro, C., Saillen, L., Suter, Y. & Voisard, N. (2021). Merging observational and interview data to study and improve the adaptability of the products of didactic engineering to ordinary teaching in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/174089.2021.1999917>.

Hayoz, C., Lanthemann, N., & Patelli, G., & G. Grossrieder (2021), *Apprendre et Enseigner en éducation physique et sportive. Repères didactiques pour une approche par compétences*. Le Mont-sur-Lausanne, Suisse: www.editionslep.ch.

Dans cet ouvrage collectif, les enseignants et les formateurs trouvent les contenus théoriques et empiriques les plus récents, basés sur diverses approches et disciplines scientifiques, afin d'alimenter leurs pratiques quotidiennes dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive. Les processus d'enseignement et d'apprentissage en éducation physique et sportive sont abordés sur la base d'un modèle conceptuel original, faisant une place importante au dialogue entre enseignants et apprenants et à l'approche par compétences. Surtout, des exemples pratiques pour la planification, la réalisation et l'évaluation viennent illustrer les contenus plus théoriques.

Réalisé dans le cadre du projet «LELEPS: Lernen und Lehren en éducation physique et sportive», cet ouvrage est dirigé par la Haute école pédagogique de Berne, avec la participation de huit hautes écoles pédagogiques de Suisse alémanique et de Suisse romande et un total de vingt formateurs et formatrices dans le domaine de l'éducation physique et sportive



Site ressources du Service de l'Éducation Physique et Sportive

Le site ressources du **service de l'éducation physique et sportive du Canton de Vaud** (par ailleurs très riche en contenus) dispose dorénavant d'un nouvel onglet intitulé « **Publications** » qui rassemble du contenu à destination des enseignants, dont :

- Les différents numéros de la revue **l'Éducation Physique en Mouvement**
- Des articles de **diffusion des connaissances scientifiques** adaptés aux professionnels à travers différentes thématiques (évaluation, coopération, mixité, numérique, développement enseignant...)

N'hésitez pas à explorer et partager ces pages à l'adresse : <https://ressources-eps-vd.ch/>



Ouvrages



Lentillon-Kaestner V. (2020). *Je bouge... grâce à l'éducation physique à l'école*. Chêne-Bourg, Suisse : Editions Planète santé, vie pratique & Loisirs. <https://boutique.revmed.ch>

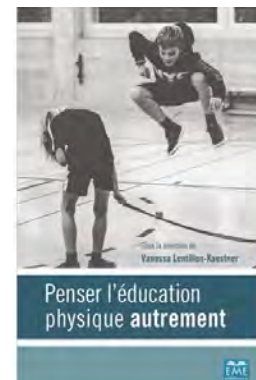
Résumé

Discipline obligatoire à l'école, l'éducation physique joue un rôle très important dans la promotion de l'activité physique au quotidien chez les enfants et les adolescents. Bien pensée et enseignée, elle permet de donner aux jeunes le goût de pratiquer un sport en dehors de l'école et de réduire les comportements sédentaires. En s'appuyant sur les travaux de recherche récents en éducation physique, cet ouvrage s'adresse aux (futurs) enseignants, aux chercheurs et à toutes les personnes qui s'intéressent à cette discipline d'enseignement, mais également aux parents. Il propose des pistes afin d'enseigner une éducation physique de qualité, afin que l'activité physique devienne un loisir de choix pour nos jeunes. Les points abordés sont : la prise en compte des besoins et motivations des élèves : les différences entre les filles et les garçons (goûts, aptitudes, préjugés, influence du regard des autres) mais aussi entre filles et entres garçons : la mise en place de tâches et contextes d'apprentissage motivants : et enfin une réflexion autour de l'évaluation en éducation physique.

Lentillon-Kaestner V. (2020). *Penser l'éducation physique autrement*. Louvain-la-Neuve, Belgique : EME éditions. <https://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=livre&no=65936>

Résumé

En éducation physique, comme ailleurs, nous avons souvent tendance à nous appuyer sur des pratiques que nous connaissons bien et qui fonctionnent. Cet ouvrage collectif permet de sortir du quotidien de nos classes et de penser autrement en éducation physique. Basé sur des études récentes, il propose des réflexions et des exemples de pratiques innovantes sur des aspects variés en lien avec l'enseignement, l'apprentissage, et la formation en éducation physique. Les thèmes suivants sont abordés et illustrés au travers de contributions d'enseignants, chercheurs et formateurs en éducation physique : les contenus d'enseignement (développement de situations d'apprentissage, traitement didactique des activités visant l'apprentissage moteur), l'utilisation d'outils et d'approches pédagogiques innovantes (tablettes numériques, approches coopératives, interdisciplinarité), la gestion de l'hétérogénéité des élèves (le genre des élèves, l'inclusion), l'évaluation sommative (sans note, approches alternatives), la place du corps et des émotions dans la formation des enseignants



Roche, L. (2021). *Sport et numérique. Pratiques et perspectives*. Presses Universitaires du Sport. <https://www.fr.fnac.ch/a16354518/Lionel-Roche-Sport-et-numerique>

Résumé

Le pouvoir perversif du numérique touche naturellement le champ du sport. Pour accompagner les acteurs contemporains, il paraît important de rendre compte des apports actuels du déploiement des technologies, et plus particulièrement dans un objectif de perfectionnement de la motricité. C'est l'objectif de cet ouvrage, qui s'évertue également à distinguer le vocabulaire foisonnant du champ et ainsi différencier les outils, des données recueillies grâce à ces derniers et enfin l'usage de données et technologies numériques. Dépassant les discours naïfs et béats, qui considèrent que numérique est systématiquement synonyme de progrès et d'apprentissages plus efficaces, ce livre répond donc à tous ceux qui se questionnent sur les usages du numérique dans le champ du sport (de loisir et de compétition) afin d'en tirer le meilleur parti pour progresser. Le but est bien d'échapper aux logiques « commerciales » et aux discours enjôleurs. Pour cela, l'ouvrage prend appui sur les résultats issus de la recherche afin de partager des usages contextualisés et potentiellement féconds du numérique, au service des pratiques sportives et des professionnels qui les accompagnent. "

André, A. & Margas, N. (2021). *L'inclusion*. Collection : pour l'action. https://www.revue-eps.com/fr/l-inclusion_o-15826.html

Résumé

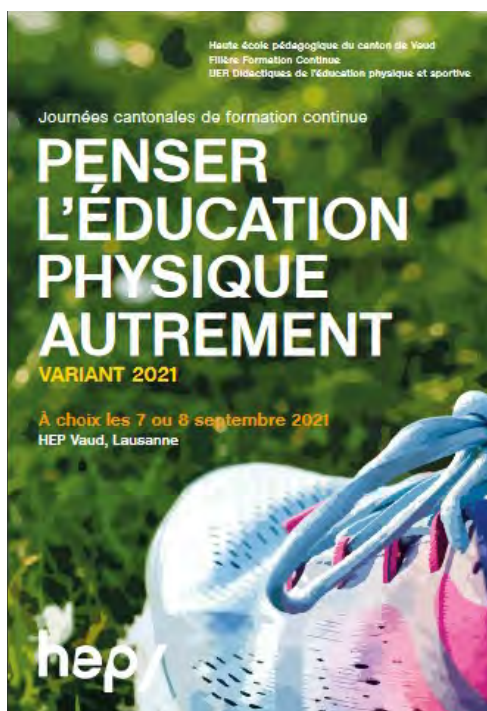
L'inclusion scolaire est un projet éducatif ambitieux qui vise à offrir un enseignement de qualité à tous les élèves. Défendant le principe d'accessibilité universelle, cet ouvrage examine les conditions d'une inclusion effective en EPS, et plus globalement à l'échelle d'une structure scolaire. Les évolutions proposées pourraient ainsi permettre à l'école de répondre au défi de la diversité et de devenir le socle d'une société plus équitable.



Soutenance de thèse

Toutes nos félicitations à **Annabelle Grandchamp**, pour avoir soutenu sa thèse le 3 décembre 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** » Il s'agit d'une thèse HEP-Unil qui porte sur le développement de l'activité évaluative des enseignants en EPS au secondaire 1. Cette thèse en Clinique de l'activité s'intéresse à l'activité réelle de six enseignants et au rapport qu'ils entretiennent avec les prescriptions suite à la réforme de l'évaluation en EPS de 2015. Cette thèse sera prochainement consultable en version papier à la Bibliothèque Cantonale Universitaire (BCU) et en version électronique sur le Serveur Académique Lausannois (Serval) via le site serval.unil.ch ou directement en contactant annabelle.grandchamp@hepl.ch

JOURNÉES CANTONALES DE FORMATION CONTINUE—BILAN



Les incertitudes liées à la pandémie n'ont pas permis pas de programmer les traditionnelles Journées Cantonales de Formation Continue (JCFC) en EPS comme depuis presque vingt ans.

L'UER-EPS a proposé cette année un Variant 2021 sur le thème de « **Penser l'éducation physique autrement** » avec des entrées en lien avec les axes du département et les enjeux éducatifs actuels : le numérique, la visée inclusive et l'évaluation en éducation physique.

Les participants ont choisi soit le 7, soit le 8 septembre et ont participé à 4 ateliers, sur le site de la HEP et du Parc des Cèdres.

Les ateliers, proposés par des formateurs de l'UER d'EPS traitaient des thématiques suivantes :

- Baby Handball & Mini-Handball sur herbe ou dans le sable : vers une dimension ludique à visée inclusive (Benoît Fafournoux & François Ottet)
- Courir, se relayer et s'entraider : vivre la méthode Jigsaw (Patrick Fargier)
- Badminton : une évaluation pour les apprentissages (Vanessa Lentillon-Kaestner & Magali Bovas)
- Utiliser le numérique à l'école à travers le dispositif immersif et interactif Play Lü pour développer sa santé et apprendre en mouvement (Cédric Roure et Guillaume Girod)

Les 156 enseignants ont semblé très heureux de retrouver leurs collègues d'autres établissements scolaires et d'échanger autour de problématiques

actuelles en EPS. Selon les retours de l'évaluation par les participants, il semblerait que ce nouveau Variant 2021 ait satisfait la majorité des enseignants. Dans l'ensemble, les enseignants ont pu repartir de ces journées avec d'une part de nouveaux outils et d'autre part une réflexion plus globale sur les enjeux actuels de l'enseignement de l'EPS.

La prochaine édition des JCFC en EPS se déroulera les **6 et 7 septembre 2022** à Dorigny, sur le thème des Différences entre élèves : un regard à 360 degrés.

Magali Descoedres, responsable de l'organisation du Variant 2021 JCFC EPS.

EVENEMENTS A VENIR

Journée cantonale de formation continue pour enseignants généralistes

Le **16 février 2022** se tiendra la prochaine journée cantonale de formation continue en éducation physique et sportive pour les enseignantes et les enseignants généralistes sur le thème "**Le corps à la rencontre de la diversité**".

Au travers du Concept 360° sont encouragées les réflexions sur la prise en compte et la gestion de la diversité des élèves en vue d'une école plus inclusive. Nous souhaitons durant cette journée aborder la diversité non pas selon le filtre des difficultés spécifiques des élèves, mais par l'opportunité de rassembler les altérités par le corps. Nous avons ainsi prévu différents ateliers qui seront clôturés par une table ronde. Le prisme du corps nous permettra de dépasser les disciplines sportives pour avoir un regard plus transversal sur nos pratiques avec des élèves de 1 à 8P.

Des informations complémentaires sur le programme de cette journée ainsi que le lien et le délai pour s'inscrire se trouvent sur le site de la HEP Vaud à l'adresse suivante :

<https://www.hepl.ch/accueil/actualites-et-agenda/actu-hep/le-corps-a-la-rencontre-de-la-diversite.html>.



Journées cantonales de formation continue pour maîtres spécialistes en EPS



Si les conditions sanitaires nous le permettent, nous envisageons de remettre sur pied en 2022 les journées cantonales de formation continue pour les maîtres spécialistes en EPS.

Réservez les **6 et 7 septembre 2022**, et n'oubliez pas de visiter le site de la HEP dans le courant du printemps à venir pour les inscriptions !

La thématique (« Les différences entre élèves en EPS ») - décidée en 2020 - reste d'actualité et nous amènera à considérer la diversité de nos élèves dans notre enseignement

Nicolas Lanthemann

Formation en éducation

MADEPS

Master en didactique de l'éducation physique et du sport

Vous êtes particulièrement intéressé par l'enseignement de l'éducation physique et du sport ?

Vous souhaitez approfondir vos connaissances en didactique de l'éducation physique et obtenir un titre de Master ?

Vous vous intéressez à la formation des futurs enseignants dans cette discipline ?

La haute école pédagogique du canton de Vaud et l'Université de Lausanne ouvrent un nouveau programme de master. Ce nouveau programme répond à un mandat de Swissuniversities et de la CDIP pour le développement de la relève dans la formation



ARIS 2022



L'Association pour la Recherche sur l'Intervention en Sport (ARIS) organise sa Biennale sur la thématique de la coopération à l'Université de Bordeaux, en partenariat avec le laboratoire Cultures, Education, Sociétés, du **28 juin au 1er juillet 2022**. Cet objet présente un intérêt majeur pour une société savante telle que l'ARIS dans la mesure où il se situe au carrefour des enjeux de formation et de professionnalisation en lien avec les métiers de l'intervention dans le domaine de l'éducation physique (EP) et du sport.

Cette Biennale offre ainsi l'opportunité de débattre, à partir de travaux actuels, des déterminants, conditions et enjeux relatifs à la mise en jeu de situations coopératives et de travail collectif dans les secteurs de l'EP et du sport. Cet objet de réflexion permet de structurer l'appel à communication selon quatre axes thématiques : (1) La coopération entre apprenants; (2) La coopération entre intervenants ; (3) La coopération entre chercheurs et praticiens ; (4) La coopération entre actrices et acteurs de statuts différents

Plus d'informations à l'adresse : https://aris2022.sciencesconf.org/?fbclid=IwAR23lr5F5hualjYksBdDXP_0A0edxIEhftZks4DQFzPIbbPNWWB5qsn81w0

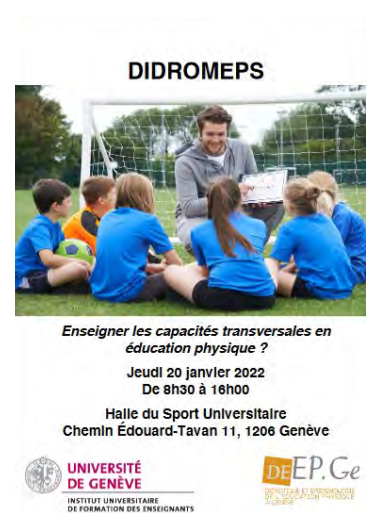
Journées DIDROMEPS 2022

Les prochaines journées DIDROMEPS auront lieu à l'Université de Genève le **jeudi 20 janvier 2022**.

A travers des présentations, un symposium thématique, une table ronde et des interactions tout au long de la journée, l'objectif de cette journée d'étude vise à engager des pistes de réflexion et d'action pour mieux accompagner les stagiaires ou les étudiants sur le sujet de « **l'enseignement des capacités transversales en éducation physique** ».

L'inscription est à réaliser rapidement via le lien : <https://framadata.org/hO4nBrROdLCofydr>

Le programme complet ainsi que des informations complémentaires sont disponibles sur le lien : <https://www.unige.ch/fapse/deep/didromepps/>



Société Suisse des Sciences du Sport (4S)

SPORTWISSENSCHAFTLICHE
SOCIÉTÉ SUISSE DES
GESELLSCHAFT DER SCHWEIZ
SCIENCES DU SPORT

Après que la réunion annuelle du SGS en 2021 a dû être annulée en raison de la pandémie de Covid, la 13e réunion annuelle du SGS se tiendra les **9 et 10 février 2022**.

Cette année, la conférence annuelle mettra l'accent sur différents aspects du **Big data en sport**. Il sera question, entre autres, de système de tracking, d'éthique de la recherche ainsi que d'e-sport. Nous proposerons un programme scientifique varié et diversifié afin de couvrir les intérêts de chacun. Nous nous réjouissons de vous accueillir à Lausanne et vous attendons avec impatience !

De plus amples informations (conférences, appel à contribution, inscriptions...) peuvent être consultées sur le site : <https://wp.unil.ch/congres4s2022/home/>

Semaine Internationale de l'Education et de la Formation

L'Observatoire de l'éducation et de la formation de la Faculté des Sciences Sociales et Politiques (OBSEF) de l'Université de Lausanne est ravi de vous inviter à participer à la Semaine internationale de l'éducation et de la formation (SIEF) qui se tiendra à **l'Université de Lausanne du 12 au 16 septembre 2022**.

Cette semaine internationale résulte de la collaboration de quatre associations – l'Association Belge francophone Collaborative de la recherche en Education (ABC-Educ), l'Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Éducation (AECSE), la Société Suisse pour la Recherche en Éducation (SSRE) et le Réseau de recherche 10 (RN10) de l'European Sociological Association (ESA) – de l'Université de Lausanne et de partenaires locaux.

Voulant manifester de la richesse de la recherche en éducation et formation et favoriser le dialogue entre des espaces géographiques, linguistiques, disciplinaires et institutionnels différents, cette semaine rassemblera pour la première fois 3 congrès habituellement organisés de façon indépendante :

- La conférence de la Société Suisse pour la Recherche en Education (SSRE) : 12-13 septembre 2022
- Le congrès international d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF) : 13-15 septembre 2022
- La Conférence du Réseau de recherche 10 (Sociologie de l'éducation) de l'European Sociological Association (ESA) : 15-16 septembre 2022

Les appels à contribution ainsi que des informations supplémentaires sont disponible sur le lien : <https://wp.unil.ch/sief/>





Abonnez-vous gratuitement à la revue l'éducation physique en mouvement en cliquant ici ou sur le lien suivant
<https://urlz.fr/e97J>



Rejoignez le groupe Enseignants romands d'éducation physique

PROCHAIN NUMERO — APPEL A COMMUNICATION

Le sixième numéro de la revue est prévu pour juin 2022 et portera sur

« **La santé au cœur de l'éducation physique** ».

A ce propos, toutes vos contributions sont les bienvenues : partage d'expériences d'enseignement et de formation, témoignages, réflexions et recherches en lien avec la santé (versant physique, psychologique, social...) avant le 15 mars 2022.

Les précédentes revues ainsi que les normes d'écriture sont disponibles sur le lien suivant :
<https://urlz.fr/eIUz>

De même, n'hésitez pas à nous contacter à l'adresse suivante pour faire l'annonce de publications (scientifiques ou professionnelles), d'ouvrages ou de chapitres d'ouvrage récents, d'évènements, de congrès ou de formations continues

@ : ep-en-mouvement@hepl.ch

Photographies et illustration :

@Pavel Danilyuk - couv
 @blend12 - p.2
 @Kampus production - p.4
 @Luvmybri - p.5
 @Roia - p.8
 @Andrea Piacquadio - p.10
 @Pixabay - p.15
 @Monstera - p. 16
 @Julia Larson - p.19
 @Yann Berthemy - p.21
 @Yann Krukov - p.22-27
 @Lukas - p.23
 @Mary Taylor - p.24
 @Lycée Arthur Rimbaud - p.29-30
 UER-EPS - HEP Vaud